

КАК ВОСПИТАТЬ УСПЕШНОГО МУЗЫКАНТА? SELF-EFFICACY — САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В СЕМЬЕ

Часть первая

Self-efficacy или самоэффективность — что это такое?

Наше время отличается острой конкуренцией между работниками во всех сферах жизни; чтобы быть востребованным, надо быть чрезвычайно профессиональным, исполнительным, мотивированным, а в некоторых случаях даже талантливым, чтобы соответствовать ожиданиям работодателей и потребителей. Поэтому вполне закономерен интерес, который общество испытывает как к научным, так и к практическим способам повышения привлекательности для рынка труда каждого потенциального работника. Этих «рынков» достаточно много, и среди них, пожалуй, одним из самых конкурентных является рынок труда в искусстве.

В 80-х — 90-х годах XX века стали раздаваться тревожные голоса по поводу все возрастающего наплыва желающих профессионально заниматься искусством, с одной стороны, и объективной потребностью в деятелях искусства, с другой стороны. Своеобразным обобщением этих тревожных голосов явился доклад 1997 года Национального Фонда Искусств США «American Canvas» [5]. В докладе говорилось о лавинообразном

росте потенциальных деятелей искусств за последние двадцать лет, что привело к ситуации, когда молодые певцы, актеры и художники вынуждены работать не по специальности в ожидании счастливого случая, как это было с звездой Метрополитен-опера Рене Флеминг, долгие годы работавшей телеграфисткой.

Столь острая конкуренция естественно привлекла внимание исследователей к процессу воспитания деятелей искусства, в том числе и музыкантов-исполнителей; появилось множество работ, изучающих факторы, от которых зависит как можно более впечатляющее и совершенное исполнение. В этих работах предлагалось выделить главные слагаемые успеха, среди которых предсказуемым образом были отмечены как природные способности [4, 15], так и количество и качество вложенного труда [12, 13].

Не только научные данные, но и непосредственный опыт убеждает в том, что деятельность музыканта-исполнителя связана и с его природными данными, и с правильной организацией домашних занятий, и с качеством образования, полученного в детском и подростковом возрасте — все эти обстоятельства, так или иначе, отмечают все музыкальные

психологи и практикующие музыканты. Однако в конце XX столетия ученые обратили внимание на особую психологическую закономерность, которую на уровне здравого смысла также отметили бы многие: этот психологический фактор на языке оригинала называется *self-efficacy* или «самоэффективность». Это означает особого рода уверенность в себе, но не в целом как личности и не по отношению к музыкальному искусству, а по отношению к конкретному заданию, стоящему перед музыкантом: «Исследователи формально обозначили как самоэффективность личное суждение о своей способности организовать и выполнить совокупность действий, нацеленных на достижение определенных целей... По отношению к содержанию деятельности измерение самоэффективности сосредоточено скорее на способности к действию, нежели на личных качествах, таких как физические или психологические характеристики. Испытуемые судят о своих способностях выполнить требования конкретного задания, как например, решение задач на вычитание по арифметике, а совсем не на том, кем они являются в личностном смысле или как они оценивают себя в целом» [16, 82].

Продолжая ход своих рассуждений по поводу самоэффективности, автор отмечает практические преимущества, которые имеют учащиеся с более высоким уровнем самоэффективности по сравнению с другими. Эти рассуждения возникли как реакция на экспериментальное исследование французских психологов, которые изучали характеристики деятельности высокоэффективных школьников по сравнению с их товарищами [2]. «В ходе обучения было проведено исследование по само-мониторингу. Учащиеся с более высокими показателями самоэф-

фективности умели лучше распределять время занятий, они были более настойчивы, менее склонны преждевременно отказываться от продуктивных гипотез и проявляли себя лучше в решении концептуальных проблем по сравнению с менее самоэффективными учащимися равного уровня способностей» [16, 87].

В исследованиях разных лет, посвященных самоэффективности, наиболее существенно позиционирование ее как самостоятельного психологического свойства, не являющегося отражением ни уровня одаренности, ни мотивированности и ответственности в целом, ни способности к концентрации и стрессоустойчивости. Научное исследование самоэффективности характерно тем, что все авторы постоянно подчеркивают ее психологическую автономность. При этом результаты экспериментов демонстрируют наибольшую точность самоэффективности в качестве индикатора будущего успеха. Английские психологи Лора Ритчи и Аарон Вильямон провели опрос студентов-музыкантов накануне экзамена, где они должны были исполнить на инструменте свою концертную программу [11]. Студенты оценивали, насколько хорошо они смогут выполнить поставленную задачу, насколько удачно они сумеют сыграть программу в присутствии экзаменационной комиссии, и эти их субъективные предположения оказались наилучшими прогностическими инструментами их действительного успеха на экзамене. Характерно, что такого рода самооценка превзошла все другие прогнозы, основанные как на уровне одаренности каждого студента, так и на количестве часов, посвященных работе над программой.

Выводы своего экспериментального исследования авторы статьи формулируют

следующим образом: «В группе из 332 инструменталистов в возрасте от 9 до 18 лет самооффективность была измерена накануне экзамена с помощью одного утверждения, справедливость которого по отношению к себе каждый испытуемый должен был оценить: «Я полностью овладел всеми требованиями к сегодняшнему экзамену». Структурное моделирование обнаружило прямое соответствие степени уверенности в этом утверждении актуальному уровню исполнения на экзамене со стандартным коэффициентом .68, и ни одна из других замеренных нами переменных не имела столь прямого отношения к оценке исполнения» [11, 330].

Имеющиеся на сегодня представления о сущности самооффективности как степени уверенности исполнителя в высоком качестве будущего исполнения заставляют задуматься о педагогических инструментах и методах, которыми можно было бы воздействовать на это столь необходимое каждому музыканту психологическое свойство. В самом деле, почему некоторые вполне одаренные музыканты, мотивированные, трудолюбивые и желающие достичь максимальных высот в своем искусстве, тем не менее не слишком уверены в своей способности в нужный момент раскрыться и выдать наилучший результат? С другой стороны, почему менее одаренные учащиеся, не столь усердные и ответственные, тем не менее преисполнены оптимизма по поводу своего потенциала, верят в успех и достигают его, опираясь порой даже на менее впечатляющие предпосылки?

Естественно, на данном этапе исследований вряд ли стоит приписывать самооффективности некую решающую роль в формировании творческого результата; понятно, что она является

сложным отражением и, возможно, психологической равнодействующей многих иных факторов, включающих и природную одаренность, и мотивированность, и желание быть первым, и стрессоустойчивость равно как и другие личностные свойства, а также свойства нервной системы. Но интереснее то, что, будучи связанной с многими психологическими характеристиками, самооффективность не сводится к ним и не представляет собой их механическую «сумму».

Если самооффективность является одним из слагаемых музыкально-исполнительской успешности, закономерно возникает вопрос: возможно ли эмпирически обозначить способы ее формирования? Помогут ли наблюдения за воспитанием наиболее успешных музыкантов выделить те моменты и методы воздействия на юную личность, которые формировали бы уверенность в своих силах, способность собраться в нужный момент и мобилизовать свой творческий потенциал, направляя его на выполнение актуальной задачи? Можно сразу отметить, что соединение эмпирических наблюдений и научных данных, пусть и весьма скромных на данном этапе, придаст весомость полученным выводам, поможет превратить их в инструмент педагогического воздействия на учащихся-музыкантов, готовящихся к профессиональной карьере. В качестве научной платформы этого «виртуального» исследования можно принять наиболее известные статьи по теме самооффективности; в качестве практической платформы, проливающей свет на процесс воспитания успешных молодых музыкантов-исполнителей, можно взять портал «Living the Classical Life», где пианист Золт Боньяр, американец венгерского происхождения, беседует с музыкантами, добившимися



Золт Боньяр

международной известности, и раскрывает секреты воспитания выдающихся артистов, скрытые в их семье, на заре их музыкальной карьеры, когда еще не был известен результат предпринятых усилий.

Ранний опыт семейных увлечений

Самоэффективность (*self-efficacy*) — это особое интегративное психологическое свойство, который работает как катализатор всех ресурсов личности, направляя их на выполнение конкретных задач. Если мы говорим о музыкантах-исполнителях, то речь идет о мобилизации всех имеющихся возможностей ради наилучшего исполнения выученной программы у музыкантов классического направления или осуществления импровизации «здесь и сейчас» у джазовых и рок-музыкантов. Вполне естественно, что в деле мобилизации всех психологических ресурсов участвуют многие составляющие, включая предшествующую подготовку к выступлению, уровень музыкальной квалификации в целом, и прежде всего мотивационные факторы

от искреннего желания выступить как можно лучше до свойств нервной системы, стрессоустойчивости и т.д.

В связи с тем, что самоэффективность — понятие конкретное и употребительное лишь в связи с уверенностью индивида в успешном выполнении вполне конкретной задачи, применительно к музыкально-исполнительской деятельности можно условно обозначить *self-efficacy* как артистическое самосознание, как ощущение себя артистом независимо от сложности исполняемой программы, возраста и иных привходящих обстоятельств. Психологическая наука пока не имеет «полного списка» тех свойств и качеств, которые влияют на творческое вдохновение или максимальную психологическую готовность к выступлению, называемую *self-efficacy*. Тем не менее, теория мотивации так или иначе может пролить свет на составные части того «психологического коктейля», который оказывает существенное влияние на сценические победы одних и сценические неудачи других. Вот как исследователи *self-efficacy* Джордж Мак-Ферсон и Джон Мак-Кормик пишут об этом: «В то время как теоретические концепции познания и мышления говорят о вариативности наших знаний в зависимости от индивидуального уровня развития и прошлого опыта, теория мотивации проясняет когнитивные и аффективные процессы, которые запускают, направляют и поддерживают человеческую деятельность путем изучения этих процессов в качестве целей, ожиданий, атрибуций, ценностей и эмоций» [8, 326].

Говоря о практическом воспитании будущего артиста-исполнителя, необходимо выяснить каковы инструменты воспитательного процесса, способствующие появлению именно тех «целей, ожиданий,

атрибуций, ценностей и эмоций», которые были бы питательной почвой для повышения мотивации в ходе музыкальных занятий, для подкрепления желания будущего музыканта вкладывать достаточные усилия в овладение исполнительским мастерством. Неудивительно, что семейное воспитание закладывает определенный фундамент в данном отношении, и диалоги, записанные Золтом Боньяром, дают дополнительную информацию о том, как именно воспитывались в семье будущие успешные музыканты, и каким образом их семейный опыт побуждал маленьких артистов усердно совершенствоваться в своем искусстве.

Самое первое и самоочевидное обстоятельство — это непосредственное знакомство с музыкальным искусством. Если предположить, что Моцарт жил бы на необитаемом острове и никогда не имел бы возможности услышать хотя бы один музыкальный звук, то вполне вероятно, что он не стал бы композитором и, несмотря на свои гениальные природные данные, не смог бы создать музыку с нуля. То же относится и к сегодняшним успешным музыкантам, родители которых подобно Леопольду Моцарту, прежде всего, позаботились о том, чтобы дети познакомились с музыкальным искусством: иные из них музицировали дома, другие ходили вместе с детьми в концерты или прослушивали вместе с ними записи. Так, родители будущего дирижера Кейса Стальони (Case Staglioni) заметили, что он с удовольствием посещает вместе с ними концерты классической музыки и даже высказывает желание «быть тем парнем, который стоит на возвышении и руководит музыкантами» [1].

Чуткие родители начали с того, что привели сына в детский духовой оркестр — именно с этого многие тexasские маль-

чишки начинают свое знакомство с музыкой. Там будущего дирижера записали в тромбонисты, чему он был весьма рад, поскольку самых способных музыкантов согласно местной традиции определяли именно на тромбон. Характерно, что многие артисты такого престижного оркестра как оркестр Метрополитен-опера также начали свою карьеру в тexasских духовых оркестрах, так что родители, зная это, уже в самом начале могли смотреть с оптимизмом на перспективы своего сына. Дальнейшее лишь подтвердило этот оптимизм, поскольку в настоящее время юный Кейс Стальони — дирижер-репетитор Нью-Йоркского филармонического оркестра, того самого, которым много десятилетий руководил легендарный Леонард Бернстайн. Таким образом, первый совет вполне очевиден и прост: знакомьте детей с музыкальным искусством, водите на концерты, поскольку никто не знает, не захотят ли они всерьез заняться тем, что поначалу привлекло их внимание в качестве приятного отдыха и развлечения...

Судьба одного из лучших скрипачей современности Джошуа Белла (Joshua Bell) и востребованной оперной певицы Изабель Леонард (Isabel Leonard) весьма характерна в ином отношении, уже не столь очевидном по сравнению с Кейсом Стальони. «Я даже и не помню, выбирал ли я скрипку, — вспоминает Джошуа Белл. — Это был любимый инструмент моего отца. Он всегда хотел быть скрипачом и сожалел, что не стал им. Скрипка была у него в доме, хотя он никогда не учился игре на скрипке. Думаю, что это он сделал такой выбор, и он был хорош для меня: я рос вместе с фортепиано в моей комнате, но никогда им не интересовался, а скрипка оказалась именно тем, что было мне нужно» [1].



*Джошуа Белл во время интервью с Золтом Боньяром.
Кадр с портала «Living the Classical Life»*

Певица Изабель Леонард делится весьма похожими воспоминаниями: «Я росла в артистической семье, мой отец художник, а мама кандидат физических наук — она закончила свое образование здесь в США, хотя родом из Аргентины. Но у нее была особая любовь к опере, и она очень любила петь и пела, когда росла в Аргентине. Пение всегда было ее большой любовью, она всегда слушала оперу, и классическая радиостанция WDR всегда звучала у нас, я, можно сказать, выросла вместе с оперной музыкой» [1].

С одной стороны, весьма наивно звучало бы утверждение о том, что интерес родителей к искусству способствует появлению аналогичного интереса у детей. С другой стороны, здесь важно иное: ни для кого не секрет, что способности нередко имеют наследственный характер, и такого рода наследственность очень ярко проявляется в музыкальном искусстве.

Что бы это ни было — чисто генетическая склонность рода к музыке или же раннее знакомство с музыкальным искусством, подстегивающее интерес к нему, ясно одно: любовь родителей к тому или иному занятию указывает на некоторую «родовую привязанность», которая может вспыхнуть в последующих поколениях уже как нешуточный талант. Такого рода любительские склонности отмечены в семьях многих выдающихся музыкантов-исполнителей: у певца Марио Ланца, дирижеров Артуро Тосканини и Герберта Караяна, композитора Жоржа Бизе, скрипача Никколо Паганини отцы были страстными меломанами. Вполне возможно, что их страсть была косвенным указанием на то, что их дети будут с музыкой «на ты», чувствуя себя в ней как рыба в воде.

Выдающийся британский альтист Роджер Чейз (Roger Chase) также обращает внимание на огромное увлечение

музыкой своего отца, который подобно родителям Джошуа Белла и Изабель Леонард не был профессиональным музыкантом. На вопрос интервьюера «Чья это была идея заняться музыкой?», он ответил так: «Я все время слышал музыку дома. Мой отец был музыкантом-любителем и приглашал своих друзей помузицировать. И каждый раз, когда маленький Роджер ложился спать, по дому разносились звуки струнных инструментов. Они играли совсем неплохо, как я теперь могу сказать, и среди друзей отца были поистине замечательные люди, которые приходили с ним поиграть». И далее Роджер Чейз делает весьма тонкое наблюдение, проливающее свет на особую связь, возникающую между ребенком и музыкальным искусством: «Но что я считаю на самом деле там происходило, это то, что мы познавали своего рода язык в самом раннем возрасте подобно тому как мы изучаем словесный язык и резонируем с ним. Этот особый язык что-то для нас значит, он эмоционально влияет на нас, и когда мы начинаем сами играть, даже если нас заставляют играть родители, мы все равно делаем что-то, использующее знакомый нам язык» [1].

Таким образом, Роджер Чейз отчасти отвечает на вопрос, возникающий у многих юных музыкантов, их педагогов и родителей: «Почему некоторые способные дети не бросают занятия даже тогда, когда их принуждают заниматься, причем, иногда не самыми лучшими методами?» Вероятно, потому, что они уже чувствуют себя в музыке как дома, музыкальный язык — это их родной язык, им удобно говорить на нем. Не оттого ли привязанность к музыке побеждает в их душе унижения и огорчения, связанные с принуждением и чрезмерно

жесткой дисциплиной? Они уже не могут отказаться от своей духовной «родины», которая всегда связана в нашем сознании с родным языком, в данном случае с языком музыкальным...

Возвращаясь к научно обоснованным предпосылкам самоэффективности, нельзя не увидеть «ценности и эмоции», сформированные семейным воспитанием. Если в семье музыкальное искусство признано одним из интереснейших способов досуга, если родительское увлечение им постоянно и искренне, если эмоциональное родство с музыкальным искусством подкрепляется чувством «родного языка», то велика вероятность, что ребенок, воспитанный в такой семье, заинтересуется музыкой и станет рассматривать ее как «родную гавань», с которой он впоследствии сможет связать свое будущее. Оговоримся сразу: все предположения, рассуждения и выводы, сделанные на основании знакомства с музыкальным воспитанием, в полной мере относятся и к иным занятиям, и к иным видам деятельности. Имея это в виду, совет родителям может быть таким: знакомьте детей с тем, что любите сами, в том числе и с музыкальным искусством. Передавая детям свою любовь, Вы формируете их успешное будущее.

Разнообразие занятий и личная свобода

Всякая высококонкурентная деятельность, включая и творческую, необходимо связана со значительной сосредоточенностью, с нацеленностью на результат и большим желанием этого результата добиться. Казалось бы, наука не отрицает, а скорее поддерживает подобные наблюдения, взятые из опыта. Ни для кого не секрет, что в музыкальной среде рас-

пространена уверенность в высочайшей эффективности долгих, постоянных и зачастую изнурительных занятий. С некоторыми допущениями и с введением понятия «deliberate practice» [12] или «целенаправленные занятия» необходимость и полезность постоянной и весьма трудоемкой подготовки к творческой деятельности наукой отнюдь не оспаривается; в данном отношении солидарны почти все авторы упомянутого сборника «The Road to Excellence» [12], который стал своеобразным манифестом научной партии, убежденной в приоритете Nurture (выращивания, возделывания, культивирования) над Nature (природным талантом и дарованием). Возникло даже расхожее выражение «10000 hours practice» — 10000-часовая практика как необходимое условие международно признанной квалификации в любом деле, включая музыкальное исполнительство.

Однако при ближайшем рассмотрении наука дает некоторые основания усомниться в простейшей закономерности «чем больше, тем лучше». Уже упоминавшиеся авторы Джон Мак-Кормик и Джордж Мак-Ферсон провели эксперимент, в ходе которого будущие музыканты-профессионалы, студенты консерватории, и музыканты-любители, студенты университета, делали прогнозы по поводу успешности своего публичного выступления с сольной программой [7]. В этом эксперименте самоэффективность артистов-музыкантов, как профессионалов, так и любителей, стала наилучшим показателем их будущих успехов. Однако при этом оказалось, что студенты университета, не профессионалы, посвящавшие музыке лишь некоторую часть свободного времени, во многих случаях демонстрировали гораздо большую уверенность в своих успехах в музыкальном

искусстве; их артистическое самосознание стояло на большей высоте, что позволило им продемонстрировать гораздо большую эффективность их самостоятельных занятий — они «выдали» на сцене все, что было в их силах, вышли на максимум своих возможностей, что далеко не всегда характеризовало будущих профессионалов.

Несомненно, «по гамбургскому счёту» музыкально-исполнительское мастерство студентов консерватории было намного выше, но артистизм и чувство сцены, своеобразная мобилизационная готовность у студентов университета стояла на более высоком уровне. Комментируя этот не слишком вдохновляющий для музыкантов результат, авторы пишут: «...этот эксперимент говорит в пользу того, что, несмотря на жизненно важную роль самостоятельных занятий в развитии способности музыканта быть хорошим исполнителем, эти занятия нельзя рассматривать в отрыве от мотивационных и сопутствующих им переменных. Будущие исследования, основанные на лонгитюдных данных и более точных измерениях, должны лучше раскрыть опосредованные отношения самоэффективности и занятий на инструменте» [7, 49]. Иными словами, авторы подчеркнули, что если принять во внимание, что время, отданное студентами университета музыкальным занятиям, было куда скромнее, нежели у студентов консерватории, студенты-любители по сути дела показали себя лучше, их коэффициент полезного действия был выше, нежели у будущих профессионалов.

Может быть, менее «ревностное» отношение к своим занятиям, большее разнообразие интересов, которое есть у студентов университета по сравнению со студентами консерватории, как раз

и способствовало росту их самооэффективности? Научное изучение самооэффективности как самостоятельной психологической категории, начавшееся лишь в конце XX века, косвенно подтверждает подобное предположение. Так, например, группа психологов Д. Парк, Г. Рамирес и Н. Бейлок исследовала очень важную для музыкантов-исполнителей тему — эстрадное волнение, но на другом, далеком от музыки материале. Они предложили учащимся, которым предстоял экзамен по математике, излить свое волнение в квази-художественной форме, написав сочинение о своих переживаниях непосредственно перед экзаменом. Те, кто был более активен и откровенен в качестве «писателей», легче справились с волнением, и в результате разрыв между сильными и слабыми математиками уменьшился за счет тех, кто дал волю чувствам, излив их на бумаге.

Объясняя результат своего эксперимента, авторы писали: «Почему опыт сочинительства помог уменьшить разрыв между лучшими и худшими математиками? Мы считаем, что сочинительство уменьшает вероятность того, что связанные с математикой волнения овладеют вниманием во время выполнения задания. Эта идея поддерживается нашим выводом о том, что лучшие математики, которые были более откровенны и экспрессивны в своем сочинении, демонстрировали наилучшие результаты в решении наиболее трудных задач. Описание своего волнения может высвободить ресурсы оперативной памяти, чтобы помочь учащимся лучше идентифицировать, дифференцировать и понимать собственный эмоциональный опыт, что в свою очередь может привести к выбору и осуществлению более эффективных стратегий эмоциональной регуляции» [10, 108].

Таким образом, два весьма разных эксперимента, посвященных самооэффективности — один со студентами консерватории и студентами университета перед публичным выступлением в роли музыканта-исполнителя, а другой со школьниками перед экзаменом по математике — оба эксперимента наводят на мысль о благотворности отвлечений, переключения внимания и высвобождения эмоциональной энергии, рождающей волнение. И не является ли более полезным с точки зрения формирования артистического самосознания не «бить в одну точку», изнуряя себя многочасовыми занятиями, а напротив, раскрепоститься, дать себе волю отвлечься и отдохнуть? Причем, не столько в качестве разовой меры, сколько в качестве постоянной стратегии поведения. Некоторые свидетельства молодых успешных музыкантов, их признания в ходе беседы с Золтом Боньяром говорят в пользу подобного предположения.

Выдающийся пианист среднего поколения Стивен Хоф (Stephen Hough) вспоминает о своих школьных годах: «Думаю, что только английский шел у меня хорошо, но даже и там я много времени проводил впустую. Я совершенно не отношусь к образцам для подражания; я смотрел телевизор по шесть часов каждый вечер год за годом, и больше ничем я не занимался. Приходил из школы, делал уроки по минимуму, и около 6.30 садился перед телевизором, и так до полуночи. Просто смотрел сериалы, всякие программы, да всякую ерунду, и год за годом. Я, конечно, еще и занимался на рояле, но не знаю, что было бы, если бы в то время я занимался более усердно: или у меня был бы более обширный репертуар или бы я совсем перегорел. Никогда нельзя знать наверняка»... [1].

Знакомство с подобными признаниями могло бы повергнуть в ужас ханжей от музыки, и прежде всего преподавателей, убежденных в необходимости тщательных, постоянных и многочасовых ежедневных занятий на инструменте. Объяснение же больших будущих успехов Стивена Хофа лежит, пожалуй, в том, что он развивал в себе столь необходимую для артиста широту интересов, культивировал чувство личной свободы и занимался на инструменте лишь тогда, когда действительно хотел. Он себя не насиловал, не принуждал, его творческое «я» развивалось без излишнего давления; его становление в подростковые годы было свободным и естественным — он познавал жизнь в той форме, в которой сам этого желал и находил интересным. Ничто не коверкало будущую художественную личность, чье любопытство ко всем сторонам жизни, столь характерное в его возрасте, оставалось незамутненным и получало нужную ему в то время пищу для размышлений и переживаний. Признание Стивена Хофа заставляет вновь задать вопрос: не должны ли обязательные занятия на инструменте уравниваться иными интересами? И даже более того: не будут ли эти чрезмерно тщательные занятия источником стресса и не растратят ли они ту нервную и творческую энергию, которая могла бы питать творческое вдохновение растущего артиста?

Свидетельство певицы Изабель Леонард (Isabel Leonard) также подчеркивает роль «посторонних интересов» в ее творческом становлении. С юных лет она занималась многими видами искусства: игрой на инструменте, пением, танцами и живописью. Причем, ее занятия изобразительным искусством были столь успешны, что она подала заявление сра-

зу и в художественный и в музыкальный вуз и была принята на оба факультета. В конечном счете, ее выбор пал на прославленную Джульярдскую школу, куда она поступила для обучения академическому вокалу. Но в данном случае важно другое: так же как Стивен Хоф, юная Изабель в подростковом возрасте интересовалась многим, посвящала свой досуг разнообразным занятиям и тем самым всемерно расширила свой художественный и личностный горизонт.

Характерно, что в биографии многих деятелей искусств прослеживается своего рода «мульти-художественный» крен, когда будучи прекрасным поэтом, как например, Борис Пастернак, можно быть еще и замечательным музыкантом. Федор Шаляпин был одновременно и певцом, и актером, и художником. Одновременно художником и поэтом был Михаил Лермонтов; художником и композитором Феликс Мендельсон; композитором и актером Фридерик Шопен. Такого рода примеры можно приводить во множестве, и все они свидетельствуют о том, что искусство во многом синкретично, по крайней мере, в психологическом смысле, и вряд ли возможно преуспеть лишь в одном виде искусства, будучи совершенно равнодушным к другим. Напротив, многосторонние художественные занятия очень благотворно влияют на будущую творческую личность, избавляя ее от однобокости и узости и способствуя формированию естественной для музыки ситуации, когда она и декламирует, и живописует, и пользуется жестом, и представляет драму и комедию в звуках. Без такого рода многосторонности музыка стала бы более бедной и менее доходчивой, менее способной увлечь слушателя; отсюда следует, что своеобразная многосторонность или

даже разбросанность, которую можно заметить в воспитании некоторых выдающихся музыкантов, лишь обогащает их творческую личность и служит плодотворной альтернативой занятиям исключительно своим искусством.

Разнообразие интересов и занятий, о котором шла речь до сих пор, является свидетельством также и личной свободы — она придает молодому артисту уверенность в том, что он совершает собственный выбор, следуя своему призванию. Сама эта свобода служит психологическим фундаментом *self-efficacy* будущего музыканта-исполнителя: ни Стивен Хоф ни Изабель Леонард не испытывали никакого давления родителей, желающих сделать из своего сына или дочери выдающегося музыканта. Парадоксальным образом, та же самая личная свобода, постоянное ощущение свободного выбора как своих занятий так и жизненного пути способствует формированию *self-efficacy* и в противоположных случаях, т.е. тогда, когда будущий артист мог бы столкнуться с противодействием родителей его желанию стать музыкантом, но вопреки всякой житейской логике встречает понимание и поддержку.

Известный певец и солист Метрополитен-опера Натан Ганн (Nathan Gunn), рассказывая о нелегком выборе артистической карьеры в юные годы, вспоминает: «Мой прадед был главным судьей штата Иллинойс, мой дед был юристом, а мой отец промышленным дизайнером, и когда я решил стать певцом, они подумали «боже, он прямо как поэт, что же он будет делать?» Конечно, они были несколь-

ко взволнованы — о, он собирается стать певцом, на что же он будет жить, как он будет зарабатывать на жизнь, но при этом они говорили: ты всегда можешь поступать так, как ты считаешь нужным» [1]. Вполне возможно, что эта личная свобода, отсутствие давления и даже напротив, всемерная поддержка, которую юный певец находил в семье, способствовала формированию в нем психологической платформы для самоэффективности, т.е. для ощущения «хочу и могу», без которого невозможна никакая артистическая деятельность.

Из этого эпизода, посвященного культивированию личной свободы будущего артиста и даже более, культивированию разнообразия его интересов и богатства выбора, можно сделать предположение о вреде всякого начетничества, зубрежки и принуждения к многочасовым занятиям. Вполне возможно, что такого рода занятия вовсе не являются насущной профессиональной необходимостью, и подобные воззрения вполне можно отнести к разряду мифов, многократно преувеличенных не творчески настроенными педагогами и властными родителями.

В любом случае, совет родителям в связи с пониманием роли личной свободы и многообразия интересов в становлении юного артиста можно было бы сформулировать так: «Не будь подобен флюсу — стремись к разнообразию, не препятствуя личному выбору юного музыканта». Такая стратегия воспитания создаст естественные предпосылки для формирования самоэффективности — необходимого элемента артистического самосознания музыканта-исполнителя.

Продолжение в следующем номере

ЛИТЕРАТУРА — REFERENCES

1. *Bognar Z.* Living the Classical Life [Electronic resource]. URL: <https://www.livingtheclassicallife.com/>. Cleveland, LTCL. 06 June 2018.
2. *Bouffard-Bouchard T.* Influence of Self-Efficacy on Self Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students / T. Bouffard-Bouchard, S. Parent, S. Larivee // *International Journal of Behavioral Development*. 1991. Vol. 14. P. 153–164.
3. *Jarrell A.* The Regulation of Achievements Emotions: Implications for Research and Practice / A. Jarrell, S.P. Lajoie // *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. 2017. Vol. 58. No. 3. P. 276–287.
4. *Kirnarskaya D.* The Natural Musician: on Abilities, Giftedness and Talent. Oxford: Oxford University Press, 2009. 432 p.
5. *Larson G.O.* American Canvas. Washington D.C., National Endowment for the Arts, 1997. 198 p.
6. *Lin-Siegler X., Ahn J.* Even Einstein Struggled: Effects of Learning About Great Scientists' Struggles on High School Students' Motivation to Learn Science / X. Lin-Siegler, J.N. Ahn et al. // *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 108. No. 3. P. 314–328.
7. *McCormick J.* The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: an Exploratory Structural Equation Analysis / J. McCormick, G.E. McPherson // *Psychology of Music*. 2003. Vol. 31. No. 1. P. 37–51.
8. *McPherson G.* Self-Efficacy and Music Performance / G. McPherson, J. McCormick // *Psychology of Music*. 2006. Vol. 34. No. 3. P. 322–336.
9. *Murayama K.* Don't Aim Too High for Your Kids: Parental Overaspiration Undermines Students' Learning in Mathematics / K. Murayama et al. // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 111. No. 5. P. 766–779.
10. *Park D.* The Role of Expressive Writing in Math Anxiety / D. Park, G. Ramirez, S.L. Beilock // *Journal of Experimental Psychology*. 2014. Vol. 20. No. 2. P. 103–111.
11. *Ritchie L.* Measuring Distinct Types of Musical Self-Efficacy / L. Ritchie, A. Williamson // *Psychology of Music*. 2011. Vol. 39. No. 3. P. 328–344.
12. *The Road to Excellence* / Ed. by Ericsson K.A. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 369 p.
13. *Sloboda J.* Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function. Oxford: Oxford University Press, 2005. 437 p.
14. *Spengler M.* How You Behave in School Predicts Life Success Above and Beyond Family Background, Broad Traits and Cognitive Ability / M. Spengler, R.I. Damian, B.W. Roberts // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2018. Vol. 114. No. 4. P. 620–636.
15. *Winner E.* Gifted Children: Myths and Realities. NY: Basic Books, 1997. 464 p.
16. *Zimmerman B.J.* Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. P. 82–91.

