

Т. ОВСЯЖКИНА

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебник для факультетов музыки
педагогических университетов,
консерваторий
и гуманитарных вузов

Издательство «Союз художников»
Санкт-Петербург
2007

*Издано при финансовой поддержке
Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям
в рамках Федеральной целевой программы
«Культура России»*

*Допущено Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования
в качестве учебника для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению 050600 (540700)
Художественное образование*

Рецензенты:

доктор искусствоведения, член Союза композиторов России,
профессор *Н. А. Соломонова* (Санкт-Петербургский Гуманитар-
ный Университет профсоюзов),

кандидат искусствоведения, доцент *И. Н. Налетова* (Россий-
ский государственный педагогический университет им. А. И. Гер-
цена).

Овсянкина Г. П.

Музыкальная психология. Издательство «Союз художников»,
2007. – 240 с.

«Музыкальная психология» представляет собой сконцентриро-
ванное изложение основного материала по данной дисциплине.
Издание адресовано прежде всего студентам музыкальных факульт-
етов педагогических вузов, исполнительских и теоретико-компози-
торских факультетов консерваторий, а также представителям дру-
гих гуманитарных специальностей, учащимся музыкальных, музы-
кально-педагогических училищ, колледжей и лицеев, слушателям
университетов повышения педагогической квалификации.

Все темы курса классифицируются в пять частей, отражаю-
щих различные аспекты музыкальной психологии. Издание вклю-
чает развернутый список литературы. В нем обобщаются резуль-
таты многолетнего практического опыта по преподаванию данной
дисциплины на факультете музыки Российского государственного
педагогического университета им. А. И. Герцена.

ISBN 978-5-8128-0075-8

ББК 88.4

Овс 34

© Издательство «Союз художников», 2007

© Г. Овсянкина, 2007

© Е. Гросман, оформление, 2007

От автора

Предлагаемые лекции по музыкальной психологии предназначены для студентов различных специальностей, прежде всего для будущих педагогов. Лекции возникли в результате обобщения пятнадцатилетнего опыта преподавания музыкальной психологии и родственных ей дисциплин в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена. Цель данного издания – обозначить основные положения музыкальной психологии и рассмотреть их в контексте педагогической и творческой деятельности. Мы поставили задачу познакомить будущих преподавателей музыки (общего и специального музыкального образования), музыковедов, композиторов, музыкантов-исполнителей, звукорежиссеров и др. с ключевым теоретическим материалом по истории и теории музыкальной психологии с позиций современной науки, проследить связь категорий музыкальной психологии с музыкальным творчеством. Нельзя в одном лекционном издании охватить все разнообразие понятий, связанных с музыкальной психологией, тем более, что наука эта бурно развивающаяся и по ряду вопросов в ней на сегодняшний день еще нет единого мнения.

Принцип отбора, содержание и организация материала предполагает, во-первых, связь с будущей профессией студентов, во-вторых, ориентацию на основные категории музыкальной психологии. В результате лекционный курс складывается из пяти частей, посвященных общим положениям о музыкальных способностях, музыкальном восприятии, психологии творческого процесса композитора, музыкального исполнительства, музыкального воспитания и образования.

Лекции основываются на классических и новейших трудах по различным вопросам музыкальной психологии: Б. М. Теплова, Е. В. Назайкинского, М. Г. Арановского, В. В. Медушевского, К. В. Тарасовой, А. Н. Готсдинера, А. И. Мухи, В. М. Блока, Л. Л. Бочкарева, Е. В. Вязковой, А. И. Климовицкого, А. С. Соколова, Н. П. Корыхаловой, Л. Маккинон, М. С. Старчеус, Д. К. Кирнарской, сборниках Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского «*Ното musikus*» (ред. М. С. Старчеус), РАМ им. Гнесиных «Процессы музыкального творчества» (ред. Е. В. Вязковой), «Восприятие музыки» (ред. В. Максимова) и др. В лекциях отражен материал из наших программ – кратких конспектов-лекций – по психологии музыкального творчества и психологии музыкального воспитания в школе, опубликованных в 1995 году Астраханским областным институтом усовершенствования учителей. При подготовке лекций к изданию учитывались те немногие учебные пособия по музыкальной психологии, которые опубликованы в нашей стране, прежде всего учебники А. Л. Готсдинера и В. И. Петрушина.

Надеемся, что знакомство с данными лекциями поможет студентам свободно ориентироваться в проблематике музыкальной психологии, самостоятельно изучать литературу и применять полученные знания в педагогической, творческой деятельности, а также в научной работе.

Введение

Музыкальная психология: история и ключевые понятия

Музыкальная психология в историческом ракурсе

Ученые предполагают, что в XXI веке педагогика и психология будут ведущими науками. И действительно, каждодневная практика подтверждает эту гипотезу. Открытия научно-технической революции нередко идут не на пользу человечеству, так как его нравственный мир еще не соответствует тому уровню, чтобы всегда разумно использовать свои достижения. Человеку надо тщательно изучать себя и напряженно работать над совершенствованием своей природы. Развитие музыкальной психологии вносит свою лепту в этот процесс. Эта наука соприкасается со многими областями гуманитарного знания и с искусством, но в первую очередь – с общей психологией и с музыкальным творчеством.

Проблемы музыкальной психологии (как и общей) стали волновать человечество еще в древних цивилизациях Востока и Запада, в эпоху Средневековья, Ренессанса. Об этом свидетельствуют, например, труды Аристотеля, Платона, Авиценны, Боэция, Тинкториса и др. Но тысячелетиями эти вопросы разрабатывались в рамках философии, педагогики, медицины, позднее –

в музыковедении. Появление музыкальной психологии как самостоятельной науки относится только ко второй половине XIX века и связано с дифференциацией общей психологии – науки молодой и перспективной. Известно, что общая психология как самостоятельная наука «о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека и животных» [НЭС, 2004. С. 982] сформировалась только в 70-е годы XIX века в трудах немецкого ученого В. Вундта. И сразу же от общей психологии начинают отделяться ее автономные области, связанные с изучением психических процессов, характерных для тех или иных видов деятельности или для тех или иных аспектов исследования. Так возникают инженерная психология, психология спорта, психофизиология, медицинская психология, психология труда, педагогическая психология, психология творчества, позднее – космическая психология, историческая психология, юридическая психология, этническая психология и т. д. Происходит процесс дифференциаций уже внутри автономных психологий. Это все область пограничных наук, которые обращаются как к категориям сугубо психологическим, так и связанным с каким-либо другим видом научного знания.

К таким пограничным наукам относится и музыкальная психология. Она возникла в результате развития экспериментальной психофизиологии и разработки *теории слуха* немецким ученым Г. Гельмгольцем, а чуть позднее – теории музыкального восприятия Г. Риманом, тоже немецким ученым-музыковедом. Музыкальная психология разрабатывает основные категории общей психологии: ощущение, восприятие, память, внимание, мышление, эмоции и чувства, речь, воображение и фантазия, мотивация и т. д., но в контексте музыкального творчества. По причине множества понятий, используемых музыкальной психологией, историческую лепту в разви-

тие науки внесли физиологи, неврологи, психологи, музыковеды: И. И. Сеченов и Б. Л. Яворский, В. М. Бехтерев и Б. В. Асафьев, А. Н. Леонтьев и Е. В. Назайкинский, И. П. Павлов и Н. А. Гарбузов и т. д.

Предмет и методы музыкальной психологии

Круг проблем музыкальной психологии достаточно широк. В него входит все, что связано с музыкальными способностями, музыкальным творчеством и любым видом музыкальной деятельности, музыкальным воспитанием и образованием. Сегодня можно отметить уже довольно развитые области знания внутри музыкальной психологии: психологию музыкального творчества, психологию музыкального воспитания и др. Современная наука дает следующее определение музыкальной психологии: это *«дисциплина, изучающая психологические условия, механизмы и закономерности музыкальной деятельности человека, а также их влияние на строение музыкальной речи, на формирование и историческую эволюцию музыкальных средств и особенностей их функционирования»* [Назайкинский Е., 1978. С. 480].

Категории музыкальной психологии связаны не только с общей психологией и музыкознанием, но и с педагогикой, акустикой, эстетикой, социологией, историей. В результате развития дисциплины складываются следующие аспекты музыкальной психологии: педагогический (музыкальное воспитание, общее и профессиональное музыкальное образование), музыкально-теоретический (формирование и эволюция средств музыкальной выразительности), социологический (бытование музыки в социуме), собственно психологический и медицинский (оздоровляющее влияние музыки на человека и животных). Методология музыкальной психологии также носит комплексный характер. Прежде всего она опирается на методы общей психологии: *интроспекцию*

(самонаблюдение), лабораторный эксперимент и измерение, конкретные методы (интервьюирование, анкетирование, тестирование). В методе интроспекции таится опасность возникновения субъективного элемента. Лабораторный метод в ряде случаев помогает получить точную классификацию. Однако в музыкально-психологических исследованиях он порой бывает мало результативен, как, например, при исследовании творческого процесса композитора (подобные эксперименты ставились в США). Конкретные методы также требуют критического осмысления, точной интерпретации, к примеру, цветовой тест Люшера, использованный А. Н. Папениной при изучении музыкального восприятия [Папенина А., 2006]. В музыкальной психологии применяются также методы эстетики, педагогики, музыковедения. Это может быть аналитический метод (например, целостного или ценностного анализ, сложившихся в музыкознании), описательный, сравнительный анализы. Вводятся также методы естественных и точных наук. Методологический подход может быть комплексный и системный.

В настоящее время отечественной и зарубежной наукой накоплен значительный теоретический материал. В области изучения музыкального слуха, помимо Г. Гельмгольца, из зарубежных ученых большой вклад внесли Э. Мах, К. Штумпф, М. Мейер, из отечественных – Е. А. Мальцева, Н. А. Гарбузов, Б. М. Теплов, Ю. Н. Рагс, М. С. Старчеус и др. В разработке теории музыкального восприятия принимали участие Э. Курт, А. Веллек, Г. Ревес, С. Н. Беляева-Экземплярская, Е. В. Назайкинский и др. В исследовании музыкальных способностей значительна роль француза Б. Эндрю, американца К. Сишора, немца Т. Ламма, российских ученых С. М. Майкапара, Е. А. Мальцевой, Б. М. Теплова, В. К. Белобородовой, Н. А. Ветлугиной, Д. К. Кирнарской, Г. М. Цыпина, С. М. Мальцева и др.

Разработка проблем музыкальной психологии в области социума связана с именами зарубежных исследователей П. Фарнсуорта, А. Софэка, А. Зильбермана, Г. Бесселера, российских – В. С. Цукермана, А. Н. Сохора, Г. Л. Головинского, Г. И. Панкевича и др. Ими изучались вопросы мотивации в формировании музыкальных вкусов, бытования тех или иных музыкальных жанров и стилей, взаимосвязь социальной психологии и массового музыкального сознания и т. д.

В последние десятилетия активный интерес вызывает изучение психологии творческого процесса композитора, психологии интерпретации, психологической подготовки музыканта к концертному выступлению. Разным аспектам творческого процесса композитора посвящены работы Н. Л. Фишмана, А. А. Гозенпуда, В. В. Протопопова, М. Г. Арановского, Е. В. Вязковой, Л. З. Коробельниковой, Е. И. Чигаревой, А. А. Волкова, В. М. Блока, А. П. Милки, А. И. Климовицкого и др. В области изучения творческого процесса музыканта-исполнителя большой интерес представляют труды Н. П. Корыхаловой, Т. В. Чередниченко, В. Ю. Григорьева, Л. Л. Бочкарева и др.

В настоящее время музыкальную психологию относят к области музыкознания.

Понятие музыкального творчества

Одна из основных категорий музыкальной психологии – *«музыкальное творчество»*. С ней связано понимание почти всех музыкально-психологических вопросов. Долгое время представление о музыкальном творчестве предполагало только процесс создания музыкального произведения. И действительно, значимость данного факта для музыкального искусства оспорить нельзя. Об этом свидетельствуют многие справочно-энциклопедические издания, например, в музыкаль-

ной энциклопедии в статье крупного музыковеда советской эпохи А. Н. Сохора говорится: «Музыкальная деятельность подразделяется на три основные разновидности: творчество (композиция. – Г. О.), исполнительство (исполнение музыки. – Г. О.) и восприятие. Им соответствуют три этапа существования музыкального произведения – создание, воспроизведение и слушание» [Сохор А., 1976. С. 736]. За исполнительством и слушательским восприятием закрепились лишь функции *музыкальной деятельности*.

Однако, согласно положению Б. В. Асафьева музыка – «искусство интонируемого смысла» [Асафьев Б., 1971], и вне живого звучания она существовать не может. Ее художественно-интонационный образ, возможно, с не меньшей силой, должен пройти не только через сознание автора, но и исполнителя. Тот же Асафьев свидетельствует, что XIX век оставил множество выдающихся музыкальных произведений, но сколько из них мы не знаем из-за того, что они не нашли достойного исполнителя. Неслучайно часто талантливый музыкант-исполнитель вдохновляет композитора на создание новых сочинений. История музыки изобилует примерами такого рода творческой дружбы: Римский-Корсаков и выдающаяся певица Надежда Забела-Врубель, Франсиск Пуленк и замечательная певица Дениз Дюваль, Борис Чайковский и талантливый скрипач Виктор Пикайзен и т. д. Именно в расчете на вокальные данные и артистический облик Забелы-Врубель Римский-Корсаков создавал неповторимые по красоте оперные партии хрупких женских образов: Веры, Марфы, Царевны-Лебедь, Царевны Ненаглядной Красы. Вспомним «провалы» на премьерах оперы «Фиделио» Бетховена или Симфонии № 1 Рахманинова из-за неудачного исполнения. А какую роль сыграла певица Вера Пургольд в пропаганде камерно-вокального творчества Мусоргского?

Только она одна могла в то время – в последние десятилетия XIX века – раскрыть новаторскую впечатляющую образность романсов и песен великого композитора.

Во время исполнения музыки и ее «содержание и форма несколько изменяются, преобразуются исполнителем в соответствии с его мировоззрением, эстетическими идеалами, личным опытом, темпераментом и т. д. В этом проявляются его индивидуальное восприятие и истолкование произведения. Возникают исполнительские варианты содержания и формы» [Сохор А., там же]. Особенно наглядно это творческое преобразование наблюдается в исполнении великих артистов, когда даже широко известное сочинение как бы открывается новыми образными гранями и иной силой воздействия (достаточно вспомнить неповторимое исполнение выдающихся пианистов прошлого века Э. Г. Гилельса, С.Т. Рихтера или Г. Гульда). Следовательно, исполнитель также причастен к творческому акту – он находится в сотворчестве с композитором.

Но будет ли творческий акт завершен только деятельностью композитора и исполнителя? И тот, и другой *ориентируются на слушателя*, который, воспринимая музыку, вникает в ее смысл, создает свой музыкальный образ, свое музыкальное представление и, в конечном счете, выносит свою оценку. И именно эта оценка определяет бытование музыкального произведения и его судьбу.

Если обратиться к учению И. Канта, то выясняется, что сам акт познания чего-то нового (а именно оно лежит в основе восприятия музыки) есть творчество. Добавим, общая психология считает, что творчество – это «деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и культурной уникальностью» [НЭС, 2004. С. 1194].

При восприятии музыки наблюдается явление, схожее с исполнительским творчеством: здесь можно говорить *о новом, слушательском варианте* музыкального произведения, о *новой интерпретации*. Новое особенно показательно для высоко интеллектуального, рождающего собственную концепцию восприятия музыки. Подобное восприятие в большей степени показательно для талантливых звукорежиссеров, музыковедов-исследователей и критиков (яркие примеры – аналитические этюды И. И. Соллертинского, Л. А. Мазеля, В. С. Цуккермана, Ю. Н. Тюлина, В. В. Протопопова, Ю. Н. Холопова). Это творческий фундамент и звукорежиссуры, и музыковедения. (Отметим, что музыковедение тоже есть одна из разновидностей творчества музыкального, а не только сугубо научного.)

Следовательно, слушательское восприятие, равно как и исполнительство, содержит творческий компонент и является составной частью музыкального творчества, которое необходимо трактовать как единство триады: композитор-исполнитель-слушатель. И так, *музыкальным творчеством следует считать любой вид активной, обновляющей психической деятельности, связанной с музыкальным искусством, при главенствующей роли деятельности композитора*. Музыкальное творчество рассматривается не только в психологическом, но и в философско-эстетическом аспектах.

Антропологический аспект музыкальной психологии

Под антропологическим аспектом музыкальной психологии следует понимать *особенность трактовки понятий, связанных с психологией музыки на ранней стадии развития человека*. Безусловно, историко-археологических источников по этим вопросам мало. Од-

нако изучение жизни и культуры отдельных племен Африки, Австралии, Океании и Америки дало богатейший материал для понимания антропологии музыки и осознания объективности категорий музыкальной психологии. Еще в 60-е годы XX столетия в этих регионах планеты Земля жили этнические группы, находящиеся на стадии раннего патриархата или даже матриархата. В своем развитии они во многом проходили путь, характерный для всех народов земного шара. Особенности их быта и культуры ученые впервые заинтересовались еще в середине XIX века. Многочисленные экспедиции англо-американских ученых (среди них было немало этномузыкологов и музыковедов-палеонтологов) в первой половине XX столетия собрали богатейший материал по художественной культуре. Об этом, в частности, свидетельствует замечательное исследование «Антропология музыки» профессора антропологии университета штата Индиана Алана Мерриама [*Alan P. Merriam. The Anthropology of Musik. Northwestern university press. Evanston, 1964. 358 p.*; сокращенный русский перевод см. в Homo musikus '95, '99]. Изучение накопленного материала в контексте музыкальной психологии свидетельствует, что уже на столь ранней ступени развития человек задумывался о многих проблемах музыкальной психологии и эстетики. По этим материалам мы можем судить о том, как развивалось музыкальное искусство при родовом строе.

Перед древними людьми прежде всего стоял вопрос: *что такое музыка, музыкальное творчество?* По мнению басонгов (небольшой этнической группы в Заире), музыка связана только с человеком, остальное – не музыка. В понимании тех же басонгов музыка создана только людьми. Но это не единственная точка зрения. В частности, в Сьерра-Леоне (государство в западной Африке, населенное народами темпе, менде, лим-

ба, фульбе и др.) считают, что распространенный в этом регионе музыкальный жанр баланьи произошел от подражания пению птички.

Из примера взгляда басонгов можно сделать вывод, что уже в первобытные времена вставала проблема осмысления: что характерно именно для музыки? Проблема отличия музыки от «не музыки» у древних племен очень важна для понимания любой музыкальной системы. Она формирует психологию, вкусы, культуру в целом.

Второй по степени важности вопрос: *что такое музыкальный талант?* И по этому вопросу тоже существуют разные точки зрения. Нигерийские апачи считают, что задатки к музыкальной деятельности (и вообще к эстетической) есть у всех людей. Главное – эстетическое воспитание, которому у них отводится важная роль. Противоположной точки зрения придерживаются басонги. По их мнению, задатки музыкальных способностей сугубо наследственны, и не у всех они одинаковы. Причем музыкальное дарование может передаваться потомству и по отцовской, и по материнской линиям.

Видимо, уже в стародавние времена люди задумывались над тем, *что такое музыкальная импровизация*, чем она отличается от музыкальной композиции, какие для импровизации нужны задатки и т. д.? На Тринидаде (остров в Атлантическом океане), например, импровизацию не считают особым даром, так как она, по мнению аборигенов, доступна любому податливому уму.

Отмечается различное отношение к музыке, к искусству. У бали (народность в Индонезии) – это важнейшая потребность. Также буквально живут для искусства чамбули (небольшая папуасская народность в Новой Гвинее). Каждый представитель этого народа «прежде всего озабочен своей ролью на художественной сцене своего общества, – совершенствованием сво-

его костюма, красотой своих собственных масок, собственным мастерством игры на флейте, законченностью и совершенством [élan] своих обрядовых действий, признанием и оценкой своего исполнения другими...» [Homo musikus'95, с. 40]. Маори (основное население Новой Зеландии) почти все – певцы. Общественная значимость музыки отмечается и в лагере африканских бушменов, и у пигмеев Конго.

Для музыкального восприятия важна и проблема *оптимального числа исполнителей*, которая волнует эти народности и разрешается ими тоже по-разному. У басонгов ядро музыкальной группы составляют три музыканта, так как все должно прослушиваться ясно, и звучание не должно перегружать слух. Для североамериканских индейцев флэтхед наоборот: чем больше певцов, тем лучше.

Разные мнения существуют и в вопросе о *происхождении музыки*. Выявляются два взгляда: музыка – порождение богов или музыка возникает благодаря заимствованию. Взгляд на взаимосвязь музыки со сверхъестественным началом включает и фигуру музыканта. Источников, из которых черпается музыка, может быть три: 1) сверхъестественное начало, 2) индивидуальное сочинительство, 3) заимствование. Для представителей племени юркала (Австралия) музыка – это подражание лепету детей младенческого возраста, которые знают священную тайну забытых слов. То, как трактуется вопрос об истоках музыки, трудно переоценить; его понимание формирует сочинительское творчество и влияет на музыкальную культуру в целом.

Проблема *эмоциональности музыки*, ее *смысловой сущности* также разрешается с разными нюансами. По мнению племени маори, песня помогает людям выразить мысль. У полинезийцев пение служит передаче любой сакральной эмоции.

Задумываются и над *мотивацией* музыкального творчества: почему люди музицируют? Флэдхед считают – чтобы помочь себе (т. е. в основе лежит компенсаторная функция). Басонги уверены, что люди занимаются музыкой в трех случаях: 1) для счастья, 2) по велению Эфиле Мукулу (верховного божества), 3) для вознаграждения. Но главный мотив заключается в обретении счастья.

Возникает также проблема собственности музыки и по-своему решается вопрос авторских прав. Существуют три точки зрения: 1) музыка является собственностью индивида, который ее сочинил, 2) песня может быть собственностью группы, касты и т. д., 3) музыка – это достояние общества в целом.

Как видим, уже на ранней стадии развития перед людьми возникают ключевые вопросы музыкальной психологии, бытования музыки.* Это свидетельствует об объективности данных вопросов. Более того, в их решении существуют противоположные точки зрения, что говорит о разнообразии мнений, продиктованных разностью психических складов, опыта музыкальной практики. У первобытных народов можно обнаружить зачатки многих психологических и эстетических теорий, которые окончательно выстроятся и разовьются впоследствии.

* Материал, свидетельствующий о том, что при родовом строе встают и по-своему разрешаются вопросы создания музыки, см. в части III.

Часть I

Музыкальные способности – краеугольная проблема музыкальной психологии

Лекция 1

Понятие музыкальных способностей и музыкальности

Способностями называют особый психический комплекс, который предполагает успешное занятие тем или иным видом деятельности. Для того чтобы быть причастным к любому из звеньев музыкального творчества, необходим определенный комплекс способностей, который называют *основные музыкальные способности* (или *общие музыкальные способности*). В каждом звене музыкального творчества они функционируют по-разному и объем их различен. Они нужны не только для того, чтобы сочинять музыку или исполнять, но и чтобы проникать в ее смысл и наслаждаться ею. Выдающийся ученый советской эпохи Б. М. Теплов в классическом труде «Психология музыкальных способностей» [Теплов Б., 2004] впервые классифицировал музыкальные способности на *основные* (или *общие*) и *специальные* (или *частные*). Если основные музыкальные способности нужны и для слушателя (без них человек не может приобщаться к музыке и, тем более, глубоко понимать ее), то специальные способности необходимы профессионалам: композиторам, музыкантам-инструменталистам, звукорежиссерам или вокалистам.

Для того чтобы заниматься музыкой или ее воспринимать, прежде всего, ее необходимо услышать. Следовательно, нужна такая психическая функция, как *музыкальный слух*, который позволяет не только слышать звук, но и оценить все качества звука (в первую оче-

редь музыкального – тембр, высоту, громкость, протяженность), интонации и целого музыкального построения. Но музыка включает не только разновысотное соотношение звуков, различных по тембру, громкости (динамике), протяженности, замысловатые сочетания звуковых горизонтальных и вертикальных процессов, с которыми связано понятие гармонии, полифонии, свободной линейности, сонорных «пятен» и т. д., но и множественную вариантность *временных соотношений*. Их человек улавливает при помощи *чувства музыкального ритма*. Чтобы каждая встреча с музыкой обогащала музыкальный опыт, а на его основе сформировалась музыкальная культура, музыку надо запоминать, то есть необходима *музыкальная память*. Музыку нужно осмысливать, оценивать, проникая в ее специфическое содержание, для этого музыкальные образы (свои или чужие) должны свободно проноситься в воображении. Поэтому необходимы *музыкальное мышление и музыкальное воображение*.

Взгляд на структуру основных музыкальных способностей менялся. Важным этапом в изучении этого вопроса стало исследование Б. М. Теплова, раскрывшего психологические первоосновы основных музыкальных способностей: «*ладовое чувство*», «*способность к слуховому представлению*», «*музыкально-ритмическое чувство*» [Теплов Б., 2004]. Ладовое чувство помогает реагировать на ладотональные изменения, которые пронизывают музыкальную ткань по горизонтали и вертикали, на интонационные движения мелодии. Способность к слуховому представлению помогает человеку слышать звуки, целые музыкальные построения и даже произведения по памяти, только в представлении, без реального звучания. А музыкально-ритмическое чувство помогает эмоционально отзываться на временные процессы в музыке, фиксировать особенности темпа, метроритмики, ритмической плотности и т. д. Однако Б. М. Теплов не

признавал музыкальную память как самостоятельную психическую функцию (что было характерно для того времени). В трактовку основных музыкальных способностей он не включал функции интеллекта и воображения.

За прошедшие шестьдесят лет было много сделано для изучения музыкальных способностей. Среди достижений российских ученых отметим работы Л. А. Баренбойма, А. Н. Сохора, Н. Е. Ветлугиной, М. Г. Арановского, Г. М. Цыпина и др. Обобщением этих достижений стала концепция музыкальности К. В. Тарасовой, отраженная в исследовании «Онтогенез музыкальных способностей» [Тарасова К., 1988]. В последние годы вышли фундаментальные труды М. С. Старчеус «Слух музыканта» и Д. К. Кирнарской «Музыкальные способности» [Старчеус М., 2004; Кирнарская Д., 2005].

Итак, к основным музыкальным способностям современная наука относит: *музыкальный слух, чувство музыкального ритма, музыкальную память, музыкальное мышление и музыкальное воображение*. К. В. Тарасова вводит также классификацию музыкальных способностей на *сенсорные* (т. е. связанные с ощущением) и *интеллектуальные*. Первые включают музыкальный слух и чувство музыкального ритма, вторые – музыкальную память, музыкальный интеллект, а также, по-нашему мнению, сюда входит и музыкальное воображение. Следует учесть, что даже очень музыкально одаренный человек рождается не с «готовыми» музыкальными способностями, а только с их *задатками*. А дальше необходим труд воспитателей и его самого, нужна благоприятная, насыщенная музыкальной культурой обстановка, чтобы из этих задатков сформировались музыкальные способности.

Однако, наличие музыкальных способностей, порой даже очень хороших, еще не показатель того, что человек может успешно приобщаться к музыкальному творчеству, даже в качестве слушателя. Можно обладать

прекрасным музыкальным слухом (в том числе абсолютным), отличной музыкальной памятью и т. д., и все же быть равнодушным к музыке, то есть не понимать ее. Такой характерный случай описывается Стендалем (его приводит в своем классическом труде Б. М. Теплов). Практика располагает немалым количеством подобных примеров. В частности, русская императрица Екатерина II, обладая неплохими музыкальными способностями, певческим голосом (она участвовала в оперных спектаклях Эрмитажного театра), достаточно времени отдала занятиям музыкой, вокалом, и все же к музыке оставалась равнодушной: она ее просто не понимала (в чем сама не раз признавалась). Исследователи и музыканты издавна интересовались подобными феноменами и пришли к выводу, что для осмысления музыки «как некоего содержания» (Б. Теплов) необходим не только комплекс основных музыкальных способностей, но и особая психическая функция, которая в начале XX века получила название **музыкальность**. Вспомним обращение героя повести А. И. Куприна «Гранатовый браслет» Желткова к своей возлюбленной, княгине Вере Николаевне Шеиной: «Я знаю, что Вы очень музыкальны, я Вас видел чаще всего на бетховенских квартетах...» [Куприн А.. Соч. в 2-х т. Повести и рассказы. М., 1981. С. 282]. Неизвестно, насколько Куприн был осведомлен в области музыкальной психологии, но термин «музыкальность» он употребил исключительно верно, так как Вера Николаевна действительно очень любила музыку и тонко ее воспринимала.

Трактовка музыкальности исторически изменялась. Долгое время ученые не могли определить, что это такое с точки зрения психических функций. В некоторой степени вопрос остается дискуссионным и поныне. Постепенно сложилось два взгляда на природу музыкальности. Согласно одному из них, ее рассматривали как совокупность ряда способностей. В частности такой точки зрения придержи-

вался американский исследователь К. Сишор, разработавший систему тестирования музыкальности. По мнению Сишора музыкальность включает целых двадцать пять «музыкальных талантов»! Если тест показывает, что они есть, то, следовательно, человек музыкален. Более верной оказалась другая трактовка музыкальности: *как целостного свойства личности, единой психической функции, основанной на своеобразном комплексе*. Приверженцами этого взгляда стали немецкий ученый Г. Ревес и Б. М. Теплов. Примерно в одно и то же время они опубликовали свои теории. В 1946 году вышла книга Ревеса «Введение в музыкальную психологию», в которой автор разграничивал понятия музыкальность и музыкальная одаренность, считая, что музыкальная одаренность включает музыкальность. Определения музыкальности Ревес не дал, однако высказал ценную мысль, что это понятие включает способность эстетически наслаждаться музыкой.

В развитии проблемы следует отметить труд Теплова «Психология музыкальных способностей», опубликованный в 1947 году, где указывалось, что музыкальность – это «эмоциональная отзывчивость на музыку». Основным признаком музыкальности заключается в «переживании музыки – как выражения некоторого содержания». Ее нельзя свести к одной или нескольким способностям. Музыкальность – это «особый комплекс индивидуально-психологических особенностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельностью» [Теплов Б., 2004. С. 30]. Отмечалось, что человек рождается только с задатками музыкальности, но если задатки есть, то она поддается развитию. Теплов выделял более общие и более частные моменты в развитии музыкальности: 1) богатство и инициативность воображения, способность эмоционально погружаться в музыкальное переживание, волевые особенности (т. е. то, что относится к свойствам личности), 2) специфические музыкальные спо-

способности. Так же как и Ревес, Теплов разграничил понятия музыкальности и музыкальной одаренности (о ней речь пойдет дальше).

Современная наука рассматривает музыкальность не только как концентрацию эмоционального, но и *интеллектуального начала*. К. В. Тарасова считает, что «комплекс музыкальности представляет собой многоуровневую систему собственно музыкальных общих и частных способностей, ответственных за формирование художественного музыкального образа» [Тарасова К., 1988]. Это комплекс свойств личности, возникший и развивающийся в процессе зарождения, создания и освоения музыкального искусства. Музыкальность обусловлена общественно-исторической практикой.

Суть музыкальности до конца не выяснена. Однако сегодня можно с уверенностью сказать, что музыкальность нельзя рассматривать как одну из разновидностей музыкальных способностей, так как природа основных музыкальных способностей и музыкальности различна. В основе музыкальности лежит *синестезия* – способность психики человека к межчувственным ассоциациям (*интермодальность*). Это подтверждают исследования последнего времени [Коляденко Н., 2006]. Благодаря синестетической природе музыкальности человек способен воспринимать музыку как специфическую информацию, наполненную разнообразными смыслами, то есть музыкальность служит *пониманию*. В отличие от этого основные музыкальные способности – только более или менее тонкие *проводники музыкальной информации и средства ее отражения и хранения в психике человека*. Постигание же смысла происходит именно благодаря музыкальности. Однако наличие ярких музыкальных способностей часто свидетельствует и о присутствии музыкальности.

Лекция 2

Сенсорные музыкальные способности

Музыкальный слух как краеугольная проблема.

Сенсорные музыкальные способности – это фундамент музыкального дарования человека. Они основаны на ощущении и отражают чувственную природу человека. Ведущей сенсорной музыкальной способностью является *музыкальный слух*. Его нельзя отождествлять с биологическим слухом. Если последний направлен на фиксацию звуков, связанных с природой, бытом, техникой, человеческим говором, проявлениями чувств и эмоций (вздохи, восклицания и т. д.), то музыкальный слух функционирует только как реакция на различные проявления музыкального искусства (характеристики музыкального звука, средства музыкальной выразительности, музыкального построения и т. д.). Поэтому порой приходится наблюдать, что музыкально развитые люди, страдающие глухотой в результате болезни, ранения или по старости, не дослышивают бытовые звуки, речь, но чутко реагируют на музыку, отмечая, в частности, фальшивые звуки. Для примера приведем на первый взгляд парадоксальную характеристику поведения генерала Аносова из уже упоминавшейся повести «Гранатовый браслет» Куприна: «Как многие глухие (генерал был контужен во время русско-турецкой войны. – Г. О.), он был страстным любителем оперы, и иногда, во время какого-нибудь томного дуэта, вдруг на весь театр раздавался его решительный бас: “А ведь чисто взял до, черт возьми! Точно орех разгрыз”. По театру проносился сдержанный смех, но генерал даже не подозревал этого: по своей наивности он думал, что шепотом обменялся со своим соседом свежим впечатлением» [Там же. С. 262].

По сравнению с биологическим слухом, музыкальный сформировался значительно позднее, в результате

длительной эволюции человеческой психики, подобно тому, как на основе органов зрения постепенно развилось чувство колорита. Появление музыкального слуха связано с высоким уровнем психической эволюции человека. В формировании музыкального слуха отразилось, с одной стороны, стремление здоровой человеческой психики к совершенствованию, с другой – это показатель качественно высокого результата активной практической деятельности, прежде всего по эстетическому освоению действительности.

Музыкальный слух исторически изменялся. Он перенес длительную эволюцию и на ранней стадии был очень примитивен, реагируя лишь на самые элементарные характеристики музыкальной ткани. Как свидетельствует Е. В. Назайкинский: «Музыкальный слух – лишь малая надстройка на фундаменте, уходящем в глубины тысячелетий. Она возводится усилиями самого человека и его воспитателей, примеряется к музыкальной жизни, к инструментам и произведениям» [*Назайкинский Е.*, 1988. С. 177]. То есть в формировании музыкального слуха как психической функции человека в целом, так и конкретно у отдельно взятого индивидуума огромную роль сыграли волевые усилия и воспитательная работа. Фундаментом развития музыкального слуха является память в самых разнообразных проявлениях.

Качество музыкального слуха отражает особенности музыкальной и общей культуры эпохи и цивилизации. Не последнюю роль играет и экологическая чистота окружающей среды (причем не только загрязненность воздуха, но и насыщенность звуками). Чем выше уровень музыкальной культуры, тем тоньше у носителей этой культуры музыкальный слух. На его качество влияет и опыт общения с музыкальными стилями и направлениями. Например, музыкальный слух любителя и знатока европейской классики отличается от музыкального слуха жителя

какого-либо поселения из южной Африки, воспитанного только на традиционной музыке своей этнической группы. Итак, «музыкальный слух – основная музыкальная способность, связанная с разнообразной реакцией на музыкальные звуки и возможностью ощущать функциональные связи между звуками в музыкальной системе и музыкальном произведении» [Рагс Ю., 1978, с. 625].

Музыкальный слух отличается многосторонностью, которая формируется по мере его совершенствования. У взрослого, музыкально образованного человека, приобщенного ко всем достижениям европейского академического музыкального искусства, развиты такие стороны музыкального слуха как звуковысотный слух, интонационный, ладовый, мелодический, гармонический, тембровый, динамический, артикуляционный, полифонический, архитектурный и т. д. Наличие столь различных сторон музыкального слуха свидетельствует о целенаправленной работе над ними и о знакомстве именно с европейской академической музыкой. Например, человек с неразвитым гармоническим слухом никогда не отреагирует на красоты элептических последований в сцене смерти Изольды из оперы «Тристан и Изольда» Вагнера, не обладая архитектурного слухом, слушатель не отметит разницу в формообразовании между фугой b-moll Баха из I тома «Хорошо темперированного клавира» и «эпизодом нашествия» из Седьмой симфонии Шостаковича, а без отточенного тембрового слуха нельзя наслаждаться красочными тембровыми изысками Ноктюрнов для симфонического оркестра и женского хора Дебюсси. На практике все стороны музыкального слуха функционируют комплексно и дают целостное представление об услышанной музыке.

Физиологические основы музыкального слуха.

С точки зрения физиологии человека, по мнению выдающегося психолога А. Н. Леонтьева, музыкальный слух

представляет собой *«частный случай функционального органа»* (курсив наш. – Г. О.) [Леонтьев А., 1981]. Функциональные органы – это те органы, которые даны человеку не от природы, а появляются в процессе целенаправленной практики. Путем многократного воздействия на определенный участок головного мозга образуются рефлекторные связи, которые все более автоматизируются. В результате этих последовательных трансформаций и возникает та устойчивая система, которая функционирует как целостный орган, как якобы врожденная способность [Там же].

Физиологическая модель музыкального слуха, согласно теории А. Н. Леонтьева, включает три звена: 1) *приемник* – «рецепторный механизм» (ушная раковина, барабанные перепонки и т. д.), 2) *соединительное звено, относящееся к центральной нервной системе* (участок в коре головного мозга), 3) *двигательное моделирующее звено* – «эффекторный механизм» – как мышечная реакция на раздражитель (голосовые связки).

Многосторонность музыкального слуха связана с тем, что это, по гипотезе А. Н. Леонтьева, своеобразная *«локализационная мозаика»* в коре головного мозга. Каждый из участков данной «локализационной мозаики» относительно автономен и реагирует на свой информационно-выразительный элемент (мелодию, гармонию, динамику, артикуляцию и т. д.). Но, тем не менее, все отдельные участки взаимосвязаны и поэтому в совокупности возникает целостная картина музыкального образа. Данная структура позволила сделать вывод, что с точки зрения физиологии музыкальный слух – это «совокупность связанных друг с другом, но достаточно автономно функционирующих систем, каждая из которых, пользуясь общим входным механизмом слуха, выбирает из всей сенсорной материи лишь свой специфический материал, обрабатывая его, анализируя превращает в соответствующие

тому или иному типу деятельности образы восприятия, представления» [Назайкинский Е., 1988. С. 172].

В формировании музыкального слуха важную роль сыграл «слуховой пуантилизм» (Е. Назайкинский), то есть способность вычленять из звучащей материи отдельную звуковую «точку», концентрировать внимание на «звучащем мгновении». Особенно велико значение «слухового пуантилизма» в развитии тембрового слуха. Данное свойство слуха было развито у первобытного человека, сыграв важную роль в его выживании среди суровой древней природы. Ныне это качество в психике как бы «приглушено», более характерно оно для музыкантов оркестровых специальностей (струнников, духовиков). Чрезмерная слуховая пуантильность (ей обладает примерно 1% людей) сейчас равноценна атавизму и даже мешает восприятию музыки, так как затрудняет реакцию на интонационную сопряженность музыкальной ткани.

В пуантильности слуха большую роль играют голосовые связки: 1) они придают тембру оттенок точечной концентрированности, 2) «молчащие» связки «следят» за высотой тембра и ее вариациями, 3) голосовые связки не только повторяют мелодические ходы, но и как бы «ощупывают» тембр инструмента, воспроизводя эти ходы. Функционирование музыкального слуха, его совершенствование немислимо без развития голосовых связок. Поэтому с древних времен во всех музыкально-педагогических системах основным методом музыкального воспитания являлось хоровое и сольное пение.

Характеристика разных сторон музыкального слуха. Постепенное появление различных сторон музыкального слуха обусловлено, с одной стороны, музыкальным воспитанием, с другой – теми возрастными изменениями, которые переживает каждый человек. У представителя европейской музыкальной культуры

последовательность формирования той или иной стороны музыкального слуха сравнима с классической иерархией средств музыкальной выразительности.

Раньше всего у ребенка развивается *мелодический слух*. Его важнейшая составляющая – *звукорысотный слух* как элементарное проявление мелодического слуха. По теории Б. М. Теплова в основе мелодического слуха лежит ладовое чувство – «способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии» [Теплов Б., 2004 С. 304]. *Ладовое чувство* является составной частью не только мелодического слуха: оно взаимодействует и с другими сторонами музыкального слуха, прежде всего с гармоническим, не уступая по силе проявления. С мелодическим слухом тесно связан интонационный слух. Интонационный слух следует понимать в двух аспектах: как реакцию на звуковую выразительность и на элементарную частицу мелодии. Это одно из самых ранних проявлений музыкального слуха.

Значительно позднее (в период младшего школьного возраста) созревает *гармонический слух*. Неслучайно маленькие дети могут точно пропеть мелодию, сыграть ее по слуху на фортепиано, но часто затрудняются подобрать аккомпанемент, потому что они *еще не слышат* гармонию. С гармоническим слухом связано ощущение целостности, слитности. Восприятие (осознание) начинается на более высокой ступени созревания гармонического слуха. Причем консонанс воспринимается как нечто более слитное, целостное (при недостаточно развитом гармоническом слухе октаву часто воспринимают как один звук). Но эмоциональный критерий нельзя рассматривать как показатель реакции на консонанс или как проявление гармонического слуха. По определению Ю. Н. Тюлина, гармонический слух имеет две стороны: 1) восприятие ладовых функций аккорда (здесь наиболее рельефно проявля-

ется действие ладового чувства), 2) восприятие самого характера звучания вертикали, ее красочных функций. Гармонический слух имеет те же основы, что и мелодический: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления.

Тембровый слух развивается также позднее. Он связан с осознанием тембровых свойств музыкальных инструментов, человеческого голоса и т. д. Эмоциональная реакция на тембры, так называемое «тембровое чувство», еще не есть тембровый слух.

Динамический слух апеллирует к анализу динамических нюансов. Дети дошкольного возраста обычно слабо реагируют на разницу между *f*, *p*, тем более между *p* и *pp*, мало отзываются на *crescendo* или *diminuendo*. Это связано с тем, что динамический слух тоже возникает не в первые годы жизни.

Наличие *полифонического слуха* предполагает восприятие индивидуальных горизонтальных особенностей многоголосной музыкальной ткани. Проявление полифонического слуха свидетельствует о высоком уровне развития музыкального слуха и о значительном музыкальном опыте.

По существу, самая высокая степень развития музыкального слуха обусловлена восприятием и осознанием музыкального целого – композиционных особенностей, что говорит о развитии *архитектонического слуха*. С архитектурным слухом связано восприятие и понимание музыкальной фактуры, рельефа и фона. Здесь действует общий закон *феномена фигуры и фона*, суть которого заключается в том, что, как отмечает М. С. Старчеус, «воспринимая мир, человек одновременно упорядочивает поле восприятия . . . он отбирает наиболее существенное, а к остальному относится как к дополняющему главное. . .» [Старчеус М., 2004. С. 246]. «Фигуро-фоновая организация психического поля – универсальный способ выделить и объединить какие-либо части в целое, соподчинив главное и второстепенное» [Там же]. При восприятии музыки

действуют те же законы, так как «Любым совокупностям звуков свойственно разделяться в восприятии на фигуру и фон» [Там же. С. 249].

Как видим, гармонический, тембровый, динамический и тем более полифонический и архитектурный слух связан с усилением *аналитического начала*, в то время как интонационный слух имеет прежде всего *эмоциональную природу*. Поэтому эти стороны музыкального слуха даже при хорошем музыкальном воспитании начинают развиваться только с наступлением школьного возраста, когда у ребенка постепенно формируется логическое мышление.

Есть точка зрения, что музыкальный слух следует классифицировать на *интонационный* и *аналитический*, который имеет сложную структуру. Его можно рассмотреть в различных ракурсах: мелодический, гармонический, архитектурный и т. д. То есть в основе данной классификации лежит более крупное членение, основанное на взаимоотношении эмоционального и логического начал в функционировании музыкального слуха. В частности, такой классификации придерживается Д. К. Кирнарская. По ее теории интонационный слух – это более ранний вид слуха, аналитический, естественно, формируется позднее. «Интонационный слух, нацеленный на распознавание первичных, наиболее «грубых» свойств звука, прежде всего распознает коммуникативный архетип через интонационный профиль, общий характер движения, через его пространственные и энергичные качества» [Кирнарская Д., 2005. С. 79]. Многочисленные опыты англо-американских ученых, проведенные с младенческой аудиторией, приводимые в работе Д. К. Кирнарской, свидетельствуют, что «интонационный слух работает на генетической основе» [Там же. С. 66].

Что касается аналитического слуха, то он «происходит из интонационного слуха, детализируя и уточняя

нарисованную им картину звуковысотного движения» [Там же. С. 210]. Аналитический слух, по существу, объединяет все те стороны музыкального слуха, которые формируются у человека в период становления логического мышления. Но его первые элементы закладываются уже в звуковысотном слухе. Аналитический слух проявляется в реакции на микронюансы. В основе его функционирования лежит сравнение. Он сыграл ведущую роль в становлении музыкальной формы; аналитический слух – это реакция на музыкальное развитие, на прослеживание течения музыкальных событий. По определению Д. К. Кирнарской «аналитический слух тонкий звукоразличительный инструмент, выражающий музыкальную мысль: он дифференцирует звуковой поток, разлагает его на микрочастицы – звуки, собирая их в осмысленное целое» [Кирнарская Д., 2005. С.147]. Работа аналитического слуха нацелена на движение от общего к частному, от синтеза к анализу.

С качественной стороны, прежде всего с точки зрения реакции на звуковысотность, музыкальный слух подразделяется на *относительный* и *абсолютный*. Относительный слух присущ подавляющему большинству людей, и для него характерно *узнавание высоты тона после предварительной настройки*. Абсолютный слух – качественно редкая разновидность музыкального слуха. Основной его отличительной чертой является *определение высоты тона без предварительной настройки*. Наличие абсолютного слуха дает свои преимущества для восприятия музыки: 1) точное слышание тональности, 2) успешное развитие гармонического слуха, 3) свободное осознание модуляций. Но порой абсолютный слух «мешает» непосредственному восприятию музыки, привнося в этот процесс излишний аналитический элемент. Отдельные «абсолютники»

в таких случаях могут сознательно «отключать» эту способность во время восприятия музыки*.

Особо ценное свойство музыкального слуха – *внутренний слух*. «Внутренним слухом называют способность представлять музыку в сознании, реально не слыша и не исполняя ее. Можно сказать, что внутренний слух – собирательное название способности человека воспроизводить образы музыки вне реального звучания. ... основной задачей внутреннего слуха является поддержание *непрерывности* контакта человека с музыкой» [Старчеус М., 2004. С.21]. Это свойство необходимо для развития *слуховых представлений*, которые лежат в основе музыкальной памяти. Без внутреннего слуха невозможно приобщаться ни к одному из звеньев музыкального творчества. Композитор внутренним слухом воссоздает целостное музыкальное произведение из глубин своего воображения. Исполнитель также при помощи внутреннего слуха как бы реконструирует произведение, исходя из нотной записи. Звукорежиссер доводит звукозапись до совершенства, опираясь на свои внутрислуховые представления об «идеальном звучащем образе». Слушатель воспринимает музыкальную композицию как целостное явление и, благодаря внутреннему слуху, «вычленяет» из нее отдельные элементы.

Совершенствование музыкального слуха связано с развитием познавательных способностей человека. Любая из сторон музыкального слуха улучшается при активном слуховом анализе и синтезе. Музыкальный слух имеет специфическое значение для разных звеньев музыкального творчества.

Чувство музыкального ритма. К сенсорным музыкальным способностям относится и *чувство музыкального ритма*. Оно имеет связь с обычным (не музыкаль-

* Подробнее об абсолютном слухе речь пойдет дальше.

ным) чувством ритма, который характерен для всех процессов мироздания – от ритмов вселенной до биоритмов внутри живых организмов – и одновременно отличается от него. Если чувство ритма – «способность воспринимать и воспроизводить ритмические процессы» [Тарасова К., 1988], то чувство музыкального ритма предполагает *реакцию на специфику временных процессов в музыке и их воспроизведение.*

Существует множество определений музыкального ритма. Согласно одному из них, «ритм – временная структура любых воспринимаемых процессов, один из трех (наряду с мелодией и гармонией) основных элементов музыки, распределяющий по отношению ко времени ... мелодические и гармонические сочетания» [Холопова В., 1978. С. 657]. Или: «Ритм – временная организация в музыке; в более узком смысле – последовательность длительностей звуков, отвлеченная от их высоты...» [Харлап М., 1991. С. 463]. Отличительной особенностью музыкального ритма является то, что он включает не только понятие времени, но и понятия динамики, темпа, артикуляции, так как он зависит от темпа – скорости движения, ритмической плотности, артикуляции, динамики. Как видим, чувство музыкального ритма тесно взаимодействует с динамической и артикуляционной сторонами музыкального слуха.

В создании музыкального ритма большую роль играют все элементы музыкальной речи – от звуков и пауз до мотивов, периодов, фактуры и т. д. Фактурный ритм образует своего рода полиритмию. Понятие «музыкальный ритм» неотделимо от категории метр. Это – «ритмическая форма, служащая мерой, в соответствии с которой музыкальные и поэтические тексты делятся, кроме смыслового членения, на метрические единицы» [Там же. С. 341]. С метром связано наличие сильных и слабых долей. Метр бывает регулярный и нерегулярный.

На все эти свойства музыкального ритма человек реагирует благодаря чувству музыкального ритма. Некоторые исследователи вводят такое понятие как «*ритмический слух*». На наш взгляд, оно избыточно, так как термин «чувство музыкального ритма» объединяет в себе весь необходимый комплекс психических составляющих.

Ритм имеет моторную природу, и музыкальный ритм прежде всего апеллирует к телесно-мускульному началу в человеке. Реакция на музыкальный ритм проявляется в активных мышечных сокращениях, в которых задействованы не только голосовые связки, но и внешние телесные мышцы. Поэтому не случайно в древнерусских музыкально-педагогических пособиях давались строгие наставления по ритмической природе богоугодного пения. Ритмика должна была быть спокойной, незаметной, чтобы не концентрироваться на мирском, телесном начале и не отвлекать человека во время пения от Бога.

Уже в XVIII веке отмечалось два вида ритма: строгий ритм, основанный на единстве пульсации, и свободный. И если строгий ритм более мускульно-моторен по своей природе, то свободный ритм предполагает обращение к эмоционально-интеллектуальному началу, активнее взаимодействует с аналитическим слухом.

К этому следует добавить, что музыкальному ритму присуща яркая эмоциональная природа, которой нет в каких-либо других ритмических процессах. Он является выражением некоего эмоционального содержания.

Чувство музыкального ритма относится к тем основным музыкальным способностям, которые, как свидетельствует практика, начинают развиваться наиболее рано, на подсознательном уровне. Поэтому маленькие дети, едва научившись держаться на ножках, с удовольствием притопывают, услышав ритмически активную танцевальную музыку с регулярной метрикой.

В европейской музыке чувство музыкального ритма немислимо без звуковысотного движения. В чувстве музыкального ритма ярче, нежели в музыкальном слухе, проявляется сенсорная природа этой музыкальной способности.

Лекция 3

Интеллектуальные музыкальные способности

Музыкальная память: ее основные параметры.

Музыкальная память долгое время не считалась самостоятельной музыкальной способностью. В частности, такую точку зрения мы встречаем и у Б. М. Теплова, и в книге английской пианистки Л. Маккинон «Игра наизусть» [Маккинон Л., 1967]. Вопрос общей памяти интересовал ученых с древних времен, так как без памяти невозможна ни одна практическая или теоретическая деятельность. Везде необходим опыт, который дается только на основе памяти. Неслучайно в античной Греции матерью двенадцати муз была Мнемозина – богиня памяти. Первая развернутая концепция памяти в трактате Аристотеля «О памяти и воспоминаниях» свидетельствует о том, что в памяти есть и сознательное, и неосознанное начало. Память присуща и человеку, и животным; воспоминание – только человеку, так как он способен размышлять. Итак, общая психология трактует память как «способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения» [НЭС, 2004. С. 854].

Современная наука все более склоняется к выводу, что *музыкальная память*, являясь частью общей памяти, представляет собой самостоятельную музыкаль-

кальную способность. Опираясь на определение памяти в общей психологии, можно дать формулировку и музыкальной памяти: *это свойство нервной системы хранить в психике и воспроизводить опыт взаимодействия именно с музыкальными образами.* Память преобразует услышанное и при повторном прослушивании совершенствует опыт. «Музыкальная память, – как писал В. Ю. Григорьев, – это в первую очередь художественная память на музыку и свою интерпретацию образов» [Григорьев В., 1980. С. 74].

Музыкальная память существует в двух ипостасях: только как знание (узнавание) музыки и как умение ее воспроизвести голосом или на музыкальном инструменте. Таким образом, музыкальная память делится на опознающую – *слушательскую* (низший уровень) и на *воспроизводящую – исполнительскую* (высший уровень). Оба уровня находятся во взаимосвязи.

Музыкальная память классифицируется, функционирует по законам общей памяти и изучается по ее категориям. Для нее также решающую роль играет закон ассоциации, основанный на связи: чем больше ассоциаций, тем лучше действует память. В ней характерно то же членение: на запоминание, сохранение, воспроизведение (узнавание, воспоминание) и собственно припоминание. Забывание также для нее важный процесс, так как от избытка музыкальной информации память можно «перегрузить». В основе действия музыкальной памяти (как и общей) лежит след – функциональное изменение в коре головного мозга. След остается на всю жизнь, так как это биохимический процесс. Музыкальное образование ведет к упорядочиванию следов. Но чрезмерное количество следов пагубно для памяти, поэтому забывание является естественным предохранительным явлением. В процессе забывания след не исчезает, а уходит в подсознание. При обращении к зна-

комой (тем более выученной) когда-то музыке этот след вновь переходит в сознание и наступает воспоминание. Музыканты отмечают, что если произведение когда-то было выучено наизусть (особенно, если было выучено хорошо), а потом забыто, то даже через много лет его можно вспомнить. Только при первых проигрываниях создается впечатление *абсолютной* новизны музыки, но вскоре это впечатление исчезает. Поэтому вспомнить музыкальное произведение значительно проще, нежели выучить наизусть что-то новое. История исполнительского искусства знает немало примеров, когда за очень короткий срок вспоминалось сложнейшее сочинение, выученное много лет назад, и с успехом исполнялось на концертной эстраде. Конечно, это были артисты с незаурядными музыкальными способностями.

Как и общая память, музыкальная память бывает произвольная и произвольная, непосредственная и опосредованная. Она также классифицируется: 1) по феноменам, 2) по видам (оперативная и длительная), 3) по уровням (опознающая – уметь опознать, т. е. слушательская и воспроизводящая – исполнительская), 4) по типам – логическая, образная, эмоциональная, двигательная, зрительная, слуховая. Но на практике все типы музыкальной памяти слиты воедино, с превалированием какого-либо типа – в зависимости от музыкальной композиции и индивидуальных свойств психики.

Следует учесть, что слуховая память неадекватна музыкальной памяти, так как слуховая память – это память на любые звуки вне музыкального образа (природы, быта, транспорта, промышленных машин, речи и т. д.). Музыкальная память связана только с музыкально-художественным образом и с основным его «строительным» элементом – музыкальным звуком и музыкальной интонацией. Безусловно, можно привести немало примеров, особенно в музыке XX века, когда композитор

вводит в произведение различные немusикальские звуки, шумы, а то и все сочинение создает на основе немusикальских звуков, в частности, в конкретной музыке. Но в данном случае этот звуковой материал включается в контекст музыкально-художественного образа.

По своим качественным характеристикам музыкальная память подразделяется на *репродуктивную* – механическую и *реконструктивную* – творческую. Репродуктивная память связана с первой сигнальной нервной системой и присуща детям до 5–6-летнего возраста. Для нее свойственно быстрое запоминание, целостность усвоения информации и недолговечность удержания ее в памяти. Поэтому дети обычно легко учат музыкальные пьесы наизусть, а часто они у них «сами запоминаются»; могут сыграть (или спеть) только «от начала» и если ошибаются в середине, то обязательно должны играть опять-таки с начала; и главное – быстро забывают. Такая картина известна любому детскому педагогу. Это связано с тем, что при репродуктивной памяти нет творческой переработки информации и воспроизведение может быть только «дословным», то есть без ошибок и с начала до конца. Но, благодаря репродуктивной музыкальной памяти, доминирующей в детстве, создается миф, что у детей память лучше. На самом деле это не так.

С младшего школьного возраста репродуктивная музыкальная память начинает уступать место реконструктивной музыкальной памяти. С творческой (реконструктивной) памятью связана работа сознания. Тогда проявляется способность к анализу, синтезу, воссозданию опыта. Запоминание теперь значительно замедляется, но в нем присутствует понимание, и выученное наизусть произведение может оставаться в памяти длительное время. Известны случаи, когда люди через много лет могли повторить программу, подготовленную для сдачи государственного экзамена в музыкальном учи-

лице или консерватории. Взрослый человек может начать произведение с разных частей, при выучивании наизусть он сознательно к этому стремится, что придает уверенность при публичном выступлении. Постепенно, по мере взросления ребенка репродуктивная память функционирует все меньше, но полностью никогда не исчезает.

Отрицательным моментом реконструктивной памяти является то, что если полагаться только на нее, то она может во время концертного исполнения «подвести». Поэтому на практике оба вида памяти действуют сообща. Зная возрастные особенности памяти, следует управлять процессом запоминания музыки.

Три структуры музыкальной памяти имеют три направленности во времени: 1) запоминающая – в прошлое, 2) воспроизводящая – в настоящее, 3) синтезирующая – в будущее.

Психология выучивания музыкального произведения наизусть. Если рассмотреть более подробно процесс выучивания наизусть музыкального произведения, то прежде всего следует подчеркнуть, что исполнительская память, по мнению В. Ю. Григорьева, членится примерно на четыре уровня по взаимосвязи с другими видами памяти: 1) с поведенческой, двигательной памятью (игровые движения), 2) связанной с поиском выразительных средств (характер, штрихи, динамика), 3) с памятью художественно-образных решений, что К. С. Станиславский называл «лентой видения», 4) служащей для удержания текста и его творческой доработки на основе опыта. На практике вся структура взаимосвязей действуют комплексно, функционируя на уровне сознания и подсознания.

Существует пять фаз музыкальной памяти («кругов памяти»), разных по протяженности и по функциям в процессе освоения музыкального текста.

Первый круг продолжается всего 0,3 секунды, при этом действует самая кратковременная, сенсорная память, и вычленяются лишь отдельные контуры.

Второй круг длится около одной секунды. Тогда создается самый общий образ произведения, своего рода «условная картинка», начинается осмысление информации. В этот момент музыканту-исполнителю хочется что-то «доувидеть», дослышать. При восприятии новой музыки появляется встречный информационный поток, обогащенный опытом, ассоциациями. Вырабатывается двигательная программа, «моторные инструкции». В этот период, как свидетельствует Н. П. Бехтерева, «мозг вырабатывает двигательную программу не только в реальном временном масштабе, то есть как она будет разворачиваться в движении, но и еще одну – с десятикратным сжатием во времени, как бы спрессованную» [Цит. по: Григорьев В., 1980. С. 72].

Третий круг составляет 5 минут, в течение которых происходит наложение новой информации и предыдущего опыта, установление логической связи. Мозг при этом как бы досматривает, классифицирует эту новую информацию.

Четвертый круг длится от 20 до 60 минут, тогда происходит закрепление следов памяти. Это очень насыщенный круг, его объем составляет 30-50 минут звучания. После одного часа работы включается *долговременная память*. При функционировании долговременной памяти, как известно, информация перерабатывается в сознании вне практической деятельности, и дальнейшее выучивание данного произведения не будет результативным. Поэтому занятия лучше либо совсем прекратить, либо переключить внимание на какое-то другое сочинение.

Пятый круг охватывает одни сутки. Происходит «отстаивание» информации и отбор нужного, обогащение ее ассоциациями, уяснение периодичности, выработка

привычек. Этот процесс завершается через три дня, когда выученное окончательно уходит в долговременную память. Поэтому разумным является режим проведения уроков через три дня. Причем в памяти полученная информация постоянно варьируется, и повторение обогатит восприятие. Игра по памяти – творческий процесс реконструирования музыкально-художественных образов.

Память музыканта-исполнителя соединяет художественное мышление с двигательным. В процессе исполнения сознательно или подсознательно выбирается один вариант движения. В двигательной памяти следует вычленить тактильную и двигательно-мышечную память. Тактильная память контролирует настоящее, а двигательно-мышечная направлена в прошлое или в будущее. Значительно стимулирует запоминание повышенный интерес к музыкальному сочинению, свое отношение к нему, определенная художественная цель и т. д.

Воспоминание содержит соединение прошлого опыта и настоящего. В памяти на подсознательном уровне «продумывается» все произведение, анализируется эмоциональное состояние, настроение во время предыдущего исполнения (дома, на уроке, репетиции, концерте и т. д.). Если что-либо стимулировало запоминание, то при воспоминании это надо сознательно вызвать в воображении.

Установлено, что чем больше исполнительских вариантов, тем лучше функционирует память. Нередко крупные артисты, занимаясь, записывают на звуконоситель несколько исполнительских вариантов, а потом их анализируют. В частности так занимался выдающийся скрипач Д. Ф. Ойстрах: в конце рабочего дня он, прослушав несколько исполнительских вариантов, отбирал лучший. Зубрежка, наоборот, уменьшает объем памяти.

Исполнительская практика помогла выработать ряд рекомендаций, основанных на психологических наблю-

дениях, по освоению музыкального произведения наизусть. **Во-первых**, это длительный процесс, и результат этого процесса проявляется не сразу. **Во-вторых**, залогом оптимально результативной работы во многом является определение точного момента, *когда надо начать учить наизусть*. Одинаково вредны и преждевременное выучивание (музыка уже должна достаточно определенно представляться в воображении, в основном решены и технические задачи), и установка на ожидание, когда «само выучится». **В-третьих**, через пять минут однотипной работы надо переключать внимание. Проверку лучше делать через 20 минут. Информация к этому времени усваивается на 50-60 %, через сутки – на 65-70 %, через трое суток – на 75 %. **В-четвертых**, для *двигательной памяти* полезно делать воспроизведение с интервалом от 30 секунд до 5 минут. **В-пятых**, *прерванная задача* лучше запоминается. **В-шестых**, при запоминании надо опираться на *комплекс различных видов памяти*: тактильную, двигательную, зрительную, вербальную и т. д. Запоминанию помогает подключение ассоциативных, слуховых моментов, а также «ленты видения». **В-седьмых**, необходимо учитывать *психологическую особенность «края»*: начало и конец произведения (или крупной части, раздела) запоминаются лучше.

Выучивание произведения на память должно быть осмысленным, и суть этого процесса заключается в приобретении правильных привычек. Во время заучивания, как советовала Л. Маккинон, необходимо тщательно анализировать нотный текст, не теряя остроты восприятия. Но при исполнении наизусть выученного произведения, тем более на сцене, Л. Маккинон настоятельно рекомендовала *довериться подсознанию*. Излишняя забота о точности текста вредна. По мере того, как сочинение заучивается наизусть,

при его исполнении сознание постепенно должно уступать место подсознанию [Маккинон Л., 1967].

Долговременную память улучшает: *непроизвольное повторение в уме всего произведения или его фрагмента (на основе внутрислуховых представлений); обязательное повторение ранее выученных сочинений на память* (конечно, в реальном звучании), но не более трех раз, причем, желательно, с временными перерывами и в разных исполнительских вариантах; *обогащение информации в скрытый период* (это очень полезно для совершенствования образно-художественной стороны).

Наконец, немаловажно и то, что *большой репертуар, выученный наизусть*, укрепляет память. Однако в связи с появлением в XX веке множества новых произведений, их чрезмерной технической перегруженностью, а главное, с кардинальным изменением музыкального языка в последние десятилетия все чаще на концертах, особенно на фестивалях современной авангардной музыки, исполнители играют по нотам. Причин тому много. Во-первых, игра наизусть усложняет премьеры новых произведений; во-вторых, слишком большой репертуар перегружает память; в-третьих, современная концертная практика требует от артиста постоянного и очень мобильного обновления репертуара.

Необходимость игры по нотам осознал в конце своей артистической карьеры даже выдающийся пианист XX века С. Т. Рихтер. В середине 1980-х годов он совершил грандиозное турне по всей России: от Москвы – до Дальнего Востока. В каждом городе, селении, где проходили его концерты, великий артист максимально обновлял программы, но *играл только по нотам*. Для понимания его позиции обратимся к высказываниям самого С. Т. Рихтера: «К сожалению, я слишком поздно начал играть на концертах по нотам, хотя уже давно смутно подозревал, что надо поступать именно так.

Парадокс состоит в том, что в прошлом, когда фортепианный репертуар был куда более ограниченным и менее сложным, существовала добрая традиция играть по нотам, обычай, нарушенный Листом. Теперь, когда музыкальное богатство стало необъятным, небезопасно и даже рискованно перегружать голову. <...> Вместе с тем непрестанное и тесное общение с музыкальным текстом и точными указаниями автора предоставило бы меньше возможностей для слишком «большой» свободы и пресловутого «проявления индивидуальности» исполнителя, который терзает публику и разоряет музыку, являя собой не что иное, как недостаток смирения и отсутствие уважения к композитору» [*Чемберджи В.*, 1993. С. 59]. Игра по нотам, по мнению великого музыканта, «поможет ... не быть навеки прикованным к одной и той же программе, но сделать свою жизнь в музыке более богатой и разнообразной» [Там же].

Однако думается, что такой точки зрения может придерживаться только крупный концертант, у которого действительно очень большой репертуар или артист, много играющий современную музыку, ставший ее пропагандистом, от которого зачастую зависит судьба этой музыки. Тем более что неизвестно, насколько репертуарным станет новое произведение, поэтому выучивание его наизусть не всегда «рентабельно» по временным затратам. Что касается молодых концертантов, еще только накапливающих репертуар, причем играющих в основном классику, особенно учащихся и студентов консерваторий, то им не следует отказываться от исполнения на память. Игра наизусть развивает важную музыкальную способность и помогает психическому и художественному росту в целом. К тому же нельзя забывать восторженные слова Р. Шумана: «Разве вы не знаете, что аккорд, как бы свободно его ни взять, глядя в ноты, и наполовину не звучит так свободно, как аккорд воображаемый?» [*Шуман Р.*, 1975. С. 136].

Практика показывает, что в большинстве случаев хорошо выученное произведение надолго остается в памяти, даже если его не повторять после ответственного выступления (установлено, что музыкальной памятью заведуют оба полушария головного мозга). И все же случаются ошибки на эстраде, хотя, казалось бы, все выучено «прочно»! Замечательный пианист, профессор Московской консерватории им. П. И. Чайковского В. К. Мержанов высказал свою точку зрения, раскрыв много причин этого печального феномена.

«Почему на эстраде случаются забывания и тому подобные вещи? “Виновата” плохая память? – Нет. Причина в том, что человек очень утомлен чрезмерными нагрузками и обилием информации. А исполнение музыкального произведения требует громадной степени сосредоточенности. Люди наспех готовятся, наспех репетируют, наспех идут на концерт – подавляющее большинство задач решается наспех. Но музыка не терпит недобросовестного отношения!» [Беседы о педагогике и исполнительстве, 1992. С. 43].

Итак, благодаря изучению психологических механизмов музыкальной памяти можно выявить важнейшие моменты, из-за которых музыкальная память «подводит» при публичном выступлении. Важно помнить: музыкальная память не любит, когда ей «не доверяют». Она «не прощает» этих коварных мыслей даже на подсознательном уровне. В работе музыкальной памяти может произойти «сбой» при переключении внимания. Немаловажную роль играет физическое и психическое самочувствие, соблюдение режима труда и отдыха, хороший, полноценный сон. Необходимо заботиться об остроте внимания, избегать переутомления. Обратимся еще раз к опыту В. К. Мержанова: «Мне кажется, каждый работник, в какой бы сфере он ни трудился, должен считаться с особенностями физиологии человека.

Человек – порождение природы, а в ней все замечательно устроено: на смену утру приходит день, затем наступает ночь. Существует некая предопределенность, некая заданность. <...> Какова, к примеру, одна из главных сторон природных процессов? – Ритмичность. Музыканту также следует организовать свою жизнь ритмично. У него обязательно должны быть часы для работы, для размышлений, для отдыха. Надо это учитывать и соответственно распределять имеющееся время» [Там же. С. 37]. Наконец, причина ошибок во время концертов может быть скрыта не в плохой памяти или в недоученности сочинения, а в недостатке исполнительского опыта или в отсутствии эстрадной выдержки*. Если же не хватает исполнительского опыта, то издавна давали простой совет: чаще играть на людях, адаптируя свою психику к публичному выступлению. Иначе чрезмерное волнение «блокирует» память.

В заключение подчеркнем: музыкальная память – одна из наиболее индивидуальных музыкальных способностей. У каждого человека она имеет свои неповторимые черты, обусловленные темпераментом, складом характера, нервной системой и другими психическими особенностями. Например, Россини не мог воспроизводить свою музыку, написанную им ранее; Рахманинов, обладая феноменальной музыкальной памятью и будучи, по его признанию, «эстрадным человеком», мог ошибиться на концерте; случались «забывания» у несравненного Софроницкого, не избежал «забывчивости», несмотря на феноменальную память, и великий Тосканини (он всегда дирижировал наизусть!). Главное, что исполнение этих артистов отличалось одухотворенностью, неповторимой художественной выразительностью.

Каждый музыкант-профессионал должен изучать себя и в соответствии со своими наблюдениями

* О ней речь пойдет в IV части лекций.

пользоваться таким драгоценным даром, как музыкальная память. Но у всех людей музыкальная память поддается развитию, она требует постоянной тренировки.

Понятия музыкального мышления и музыкального воображения. *Музыкальное мышление (музыкальный интеллект)* обнаруживается в способности мыслить музыкальными образами. Оно делится на две категории: *репродуктивное* и *продуктивное* [Тарасова К., 1988], в этом не последнюю роль играет отношение к композиторскому творчеству. Репродуктивное мышление связано с восприятием, представлением, анализом и оценкой «чужой», уже созданной кем-то музыки. Оно проявляется в способности *произвольно воспроизводить в памяти на основе внутреннего слуха написанные каким-либо автором музыкальные фрагменты и даже целые композиции (или схожие с ними) и давать им обоснованную оценку.* Для этого необходимы такие сложнейшие логические операции, как анализ и синтез, сравнительные характеристики. Отсюда и обращение к категориям «мышление», «интеллект».

Продуктивное музыкальное мышление обнаруживается в *создании принципиально новых музыкальных образов.* Если для музыканта-исполнителя или слушателя характерен репродуктивный вид музыкального мышления, то для композитора, безусловно, – продуктивный. Однако, как показала практика, в процессе музыкального воспитания и слушателя, и исполнителя развивается не только репродуктивное, но и продуктивное мышление. Это связано с тем, что оно стимулирует все психические функции, но прежде всего благотворно сказывается на развитии эвристических качеств, мышления, воображения. Объясняется это высокой абстрактностью музыкального языка, его исключительной вариантностью.

С музыкальным мышлением тесно связано *музыкальное воображение.* Общая психология рассматривает во-

ображение и фантазию как психическую деятельность, состоящую в «создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности» [НЭС., 2004. С. 209]. Что касается музыкального воображения, то оно имеет специфическую особенность, связанную с музыкальными образами, их абстрактностью. Музыкальное воображение можно определить как *способность психики соотносить музыкальные образы с немusикальными картинками, состояниями и представлениями или с другими музыкальными произведениями*. Это не значит, что, каждый музыкальный образ переводится на вербальный язык, сравнивается с чем-то из реальной жизни. Но, благодаря музыкальному воображению, эти образы *можно вербализовать*, что помогает постичь их смысл, близость внутренней сути человека – его эмоциям, мыслям, представлениям и т. д.

Импульсом для развития музыкального воображения являются, с одной стороны, музыкальные представления, источником которых является память. С другой стороны, воображение стимулируют музыкальные и немusикальные ассоциации, а главное – разносторонний опыт: жизненный, литературный, художественный. Тренировка воображения содействует активизации и музыкальной памяти, и слуховых представлений.

Музыкальное воображение классифицируется на два основных вида: 1) на рождающее чисто музыкальные ассоциации, 2) на вызывающее немusикальные представления. Примерами музыкального воображения первого типа могут служить реакции на любые звукоподражания в музыке (на зов кукушки в пьесе «Кукушка» Дакена или на жужжание прялки в песне Шуберта «Маргарита за прялкой»). Музыкальное воображение второго типа проявляется, прежде всего, при восприятии полистилистических приемов. Здесь особенно важна роль музыкального опыта. В частности, начало финала Сонаты для

альта и фортепиано Шостаковича вызывает яркие аллюзии с «Лунной» сонатой (№ 14) Бетховена. Но для человека не знакомого с этой Сонатой, вступительные такты произведения Шостаковича не будут иметь столь значительного и многомерного смысла. Во многом благодаря музыкальному воображению полистилистические приемы в музыке (в виде цитат, аллюзий, стилизаций и др.) несут столь активную коммуникативную функцию.

Из всех основных музыкальных способностей музыкальное воображение ближе всех соприкасается с синестезией. Эта способность является как бы подступом к синестетическим реакциям. Поэтому музыкальное воображение непосредственно связано с музыкальностью.

Лекция 4

Проблемы частных музыкальных способностей

Частные (специальные) музыкальные способности, предполагающие профессиональное занятие музыкой (в качестве композитора, музыканта-исполнителя, музыковеда, звукорежиссера, педагога), связаны прежде всего с иным, более глубоким и разносторонним развитием основных музыкальных способностей. Например, объем музыкальной памяти у исполнителей и, особенно, у композиторов намного шире. Именно в среде композиторов чаще всего встречаются обладатели феноменальной музыкальной памяти, такие, как Моцарт, Рахманинов, Глазунов. К примеру, благодаря феноменальной памяти Глазунова были восстановлены увертюра к опере «Князь Игорь» и две части из Третьей симфонии Бородина. Автор не успел записать эти сочинения, но Глазунов *однажды услышал* их в фортепианном исполнении Бородина. Не менее впечатляющие примеры можно привести из истории музыкального исполнительства. Известно, что А. Н. Есипова могла за три дня выучить

Концерт для фортепиано с оркестром Моцарта и с блеском играть его наизусть перед публикой; Мария Каллас в последние годы жизни не более чем за три дня осваивала оперную партию любой сложности.

Музыкальная память исполнителя, а также композитора и музыковеда обязательно предполагает не только узнавание, но и воспроизведение музыкального материала (т. е. она и пассивная, и активная). Память музыкантов-профессионалов отличается значительно большим объемом, нежели у слушателя. Особенно масштабна она у композитора. Согласно теории киевского ученого А. И. Мухи, память композитора включает четыре относительно автономных и в то же время взаимосвязанных блока, которые содержат: 1) слуховые оттиски чужих произведений, 2) слуховые оттиски деталей чужих произведений (они являются объективным материалом для творчества), 3) слуховые оттиски своих произведений, 4) слуховые оттиски компонентов своих произведений. Современные требования, предъявляемые к концертирующим инструменталистам, предполагают одновременное знание на память минимум пяти концертных программ из двух отделений и стольких же произведений концертного жанра. У С. Т. Рихтера в период расцвета дарования было в репертуаре до десяти программ одновременно и не меньшее число концертов для фортепиано с оркестром.

Аналогичные явления характерны и для музыкального слуха. Музыкальный слух профессионала, особенно композитора, должен быть разносторонне развит в высшей степени. Поэтому для музыканта исключительно важен *аналитический слух*. Без него невозможно получить профессии композитора, дирижера, звукорежиссера, хормейстера. Однако даже очень хороший аналитический слух не является гарантией успеха. По мнению Д. К. Кирнарской, аналитический слух – это *средний операционный компонент музыкальных способностей* [Кирнарская Д.,

2005]. Аналитический слух является операционным центром музыкального таланта, ответственным за освоение музыкального языка. Но аналитический слух не определяет и не контролирует музыкально-творческие компоненты таланта (о них речь пойдет в следующей лекции).

Современная психология относит к *частным музыкальным способностям* и особо редкие разновидности музыкального слуха, такие как *абсолютный слух* и *цветной слух* – *синопсию*.

Абсолютный слух. Напомним, что наличие абсолютного слуха связано с определением тона без предварительной настройки. Бытовало мнение, что абсолютный слух совсем не обязателен для успешной композиторской или исполнительской деятельности. Однако в высказываниях крупнейших представителей музыкального искусства можно было встретить и иную точку зрения, в частности у Г. Г. Нейгауза [*Нейгауз Г.*, 1988]. Именно этот взгляд стал преобладающим в последнее время. Итак, абсолютный слух – ценная психическая функция, привносящая свои особые нюансы в разные виды музыкального творчества. Прежде всего она важна для композиторов, дирижеров, исполнителей на струнных инструментах (и в их среде она чаще всего и встречается).

Наука вплотную занялась изучением природы абсолютного слуха еще на рубеже XIX– XX веков (опыты Г. Лютце, А Веллека, Й. Оскара и др.). Было установлено, что, в отличие от относительного слуха, который, как мы уже отметили, при узнавании высоты тона опирается на интервальные соотношения, в основе функционирования абсолютного слуха лежит *долговременная память*.

Человек, обладающий абсолютным слухом, услышав музыкальный тон, запоминает его *на всю жизнь или на длительный срок*. Б. В. Асафьевым описывается случай, как в молодые годы ему пришлось играть фортепи-

анную Сонату № 5 Бетховена на инструменте, настроенном на полтона ниже. Несоответствие высоты реального звучания тонов их оттискам в памяти настолько смутило Асафьева, что он не смог исполнить произведение в авторской тональности *c-moll* и «с ходу» транспонировал его на полтона выше. В зависимости от того, как долго держится в памяти высота тона и насколько быстро происходит ее запоминание, абсолютный слух классифицируется как *активный* и *пассивный*. Владелец активного абсолютного слуха запоминает тон, как правило, с первого раза на всю жизнь.

Активный абсолютный слух проявляется с первых лет жизни, как только ребенок начинает общаться с миром музыки; запоминание высоты тона происходит без усилий с его стороны, на подсознательном уровне. Этот вид абсолютного слуха может быть только врожденным. Соответственно, пассивный абсолютный слух является приобретенным в результате сознательной, целенаправленной и длительной практической работы. Особенно благотворное влияние оказывают серьезные занятия сольфеджио. Существуют прогрессивные методики сольфеджио, обращение к которым стимулирует у большинства учащихся развитие музыкального слуха до абсолютного в течение нескольких месяцев. Прежде всего, следует сослаться на методику сольфеджио в музыкально-педагогической системе Э. Жака-Далькроза [об этом, в частности, с восторгом писал князь С. С. Волконский, 1912], на инновационные методики наших отечественных педагогов, например, В. В. Кирюшина, А. В. Барабошкиной, Г. И. Шатковского и др. Однако если прекратить интенсивную слуховую работу, то с течением времени пассивный абсолютный слух исчезает. Активный абсолютный слух также позволяет его счастливому обладателю не только узнавать высоту тона без предварительной настройки, но и воспроизводить данный тон голосом (конечно,

в пределах его певческого диапазона). При пассивном абсолютном слухе без настройки возможно только узнавание высоты тона, но не его пение.

Изучая абсолютный слух, исследователи заметили, что «абсолютники» иногда допускают ошибки при угадывании тона, да и реакция на музыкальную ткань у них различна. Так появилась классификация на *линейный* тип абсолютного слуха и так называемый *полярный*. Данная типология связана с различной ориентацией в звуковом пространстве. При линейном слухе она опирается прежде всего на интервальные соотношения, при полярном слухе – на тональность. Для линейного и полярного слуха характерны различные переживания музыкального тона, свои музыкальные пристрастия. Обладатели линейного слуха отдают предпочтение музыке с ярко выраженными конструктивными чертами, в частности они чень любят полифонические жанры. Полярный слух стимулирует любовь к красочно-тональной музыке, с ярким гармоническим языком.

Линейный слух оценивается как измерительно-аналитический. Он отличается повышенным аналитическим тонусом. Полярный – как целостно-эмоциональный, с пониженным аналитическим тонусом. Он более «открыт» к новым настройкам, фиксирует их оперативнее и яснее, но способность распознавать отклонения у него ниже.

В течение жизни человека абсолютный слух может эволюционировать, изменяться, переходя из одного качества в другое. Установлено, что на ранней стадии развития ребенка в большинстве случаев типичен полярный слух (если, конечно, ребенок одарен абсолютным слухом). Поэтому его считают генетически более ранним. По мере взросления чаще происходят отклонения в сторону линейного слуха.

Существует еще третий тип абсолютного слуха, обусловленный цветовыми ассоциациями, – *синопсичес-*

кий тип абсолютного слуха. Его относят к одной из разновидностей синопсии – цветного слуха (о нем речь пойдет ниже), когда звуковысотное качество обязательно сочетается со зрительным представлением. Но существуют они без ясной и необходимой взаимосвязи. Синопсический абсолютный слух проявляется, как правило, при восприятии программной музыки.

В заключение следует подчеркнуть, что абсолютный слух самого высокого качества не является показателем выдающейся музыкальной одаренности; не от него зависит образная выразительность, эмоциональность и смысловая убедительность игры музыканта, пения певца или неповторимое стилевое своеобразие композиторского творчества. Но абсолютный слух – это тонкий инструмент взаимодействия с музыкальными звуками. Именно благодаря этой ценнейшей психической функции Моцарт, Рахманинов, Глазунов запоминали целые произведения сразу в авторской тональности. Нельзя не учитывать, что абсолютный слух стимулирует работу внутрислуховых представлений, без которых невозможно стать профессиональным музыкантом, особенно композитором.

О цветном слухе. Цветным слухом – синопсией – обладают как люди художественно одаренные, так и не относящиеся к ним. Но чаще всего и в наиболее ярких формах синопсия встречается у людей артистического мира: художников, композиторов, писателей, поэтов (Т. Готье, М. А. Врубель, В. В. Кандинский, Д. Мейербер, Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин и др.). Это позволяет считать *синопсию одним из проявлений художественных и, в том числе, частных музыкальных способностей.*

Синопсия проявляется в двух аспектах: цветовые представления при вербальном восприятии, а также других немзыкальных раздражителей; цветовые пред-

ставления музыкальных звуков, компонентов музыкального языка (прежде всего тональности, аккордов), музыкальных образов и т. д. На вербальном уровне синопсия наблюдается прежде всего в слухо-зрительной реакции на гласные звуки, особенно если слова произносятся женским голосом. Еще в начале XX века исследователи выяснили, что среди обладателей синопсии отмечаются наиболее часто встречающиеся цветовые предпочтения при восприятии тех или иных звуков, особенно гласных. Были даже предприняты попытки составления «цветового» алфавита. У знаменитого французского поэта-символиста Артура Рембо есть стихотворение, посвященное цветовым впечатлениям гласных звуков (безусловно, А. Рембо исходил только из трактовки гласных во французском языке).

Вот буквы гласные; таинственный покров

Происхожденья их сниму я перед вами:

А – черный цвет, **Е** – белый, **И** – как кровь,

У – зелень, **О** – блестит лазурным цветом.

[Ното musikus'94. С.41]

Изучение синопсии началось в 1812 году (в диссертации врача-альбиноса Закса из Эрлангера). Он и его родная сестра обладали синопсией. Поэтому источником наблюдений для Закса послужили свои и сестрины слухозрительные ощущения. Но Закс скончался в 27-летнем возрасте, и исследование синопсии приостановилось на полвека. Следующий этап относится уже к 1870-м годам. В 1873 году в Вене опубликовали свой труд братья Нусбаумер. Оба брата обладали ярко выраженной синопсией и решили исследовать свой психический феномен. В 1879 году издаются важнейшие работы Э. Блейера и К. Лемана. В конце XIX–начале XX столетия синопсия привлекает внимание ученых. На этот период приходится деятельность крупнейшего специалиста по синопсии французского психолога

А. Бине (1857–1911). Продолжается исследование синопсии и в наше время, особенно привлекает педагогический аспект проблемы, связанный с развитием синопсических задатков (отметим работы петербургских ученых Н. И. Золотовой, М. В. Смирновой и др.). Но пока этот феномен до конца не изучен. До сих пор нет соответствующих лабораторных приборов, и синопсия проверяется только «на слово»; широко используются методы интроспекции, анкетирования, тестирования.

Тем не менее, по проблеме синопсии собран и обобщен значительный научно-теоретический материал. В частности, установлено, что лица, обладающие синопсией, считают это нормальным явлением и удивляются, что у большинства людей слуховые впечатления не вызывают цветовых реакций. В цветном слухе, по мнению А. Бине (иначе считает Б. М. Галеев), нет двойственных представлений, он не связан с синестезией. Это — своеобразное умственное представление, идея. Синопсией обладают лица с сильно развитой зрительной памятью, натуры утонченной культуры. Переход от цветовых впечатлений к звуковым (и наоборот) у них является результатом известной ассоциации представлений.

Синопсия не может появиться без врожденных задатков. Но обнаружиться синопсические задатки могут в разные периоды жизни: и в раннем детстве и даже в зрелом возрасте. Следовательно, необходимы благоприятные условия, чтобы синопсические задатки выявились и развились. Отмечено, что в подавляющем большинстве случаев синопсия характерна для людей, находящихся в близком родстве или долго вместе проживающих. Об этом в частности свидетельствует и история исследования этого феномена: синопсией обладал не только врач Закс, но и его родная сестра, оба брата Нусбаумер. Что касается проявления синопсии у лиц, долго проживающих вместе, но не находящихся

в родстве, то, видимо, это связано с тем, что постоянное общение с человеком, обладающим синопсией, ведет к активному разовитию этих задатков у других людей (если синопсические задатки у них есть).

Установлено, что у разных лиц одно и то же звуковое, в том числе и музыкальное, явление (тональность, аккорд, композиция или стиль) может вызвать разные цветовые образы. В начале XX века известный русский музыкальный критик, музыковед Л. Л. Сабанеев составил таблицы звуко-цветовых представлений Скрябина и Римского-Корсакова. В результате он обнаружил, что оба композитора один и тот же музыкальный элемент «видели» по-разному. Однако, порой встречаются и цветовые совпадения. Например, А. Н. Скрябин «видел» свою симфоническую «Поэму огня», в которой доминирующей является тональность **Fis**, в сине-лиловых тонах. В образах «Поэмы», как мы знаем, не последнюю роль играет демоническое начало. Если вспомним, то современник Скрябина живописец Врубель, также обладавший цветным слухом, изобразил Демона на сине-лиловом фоне: «...главной тональности произведения – **Fis** – отвечает доминирующий сине-лиловый тон светового контрапункта, столь характерный для врубелевской цветовой гаммы» [*Левая Т.*, 1995. С. 161].

По-разному относятся к синопсии представители медицинского и художественного мира. Врачи, исследователи физиологии и психологии человека зачастую рассматривают синопсию как аномальное явление. Например, А. Бине считал, что «с точки зрения психологической, цветной слух представляет явление аномальное. Процесс нашего мышления обнаруживает стремление ума воспроизводить представления о внешнем мире в том именно виде, в каком они существуют реально <...> Если же человек соединяет в своем уме такие представления, как звук и цвет, он подчиняется та-

кому сцеплению идей, которое не соответствует ни фактам реального мира, ни законам логики, ни творческому процессу воображения. <...>

Способность окрашивать звуки несравненно чаще встречается у людей интеллигентных, утонченных высшей культурой, чем у натур грубых и неразвитых. Крестьянин, в поте лица добывающий хлеб свой насущный, таких тонкостей мысли не знает» [*Homo musikus*'94. С. 45].

Совсем иначе смотрят на синопсию искусствоведы и, особенно, художники. По их мнению, синопсия открывает невиданные горизонты в развитии искусства, способствует появлению новых синтетических жанров. Особенно ярко это проявляется в те эпохи, когда в художественную жизнь входит много людей, обладающих цветным слухом. В качестве примера сошлемся на творчество М. К. Чюрлениса, А. Н. Скрябина, Андрея Белого, В. В. Кандинского и др., представивших уникальные образцы взаимодействия искусств. Это живописные «Фуги» и «Сонаты» Чюрлениса, поэтические «Симфонии» Андрея Белого, цветовая строка «Прометея» или мистерия «Предварительное действие» Скрябина, абстрактное полотно Кандинского «Желтый круг», созданное как синтетическая композиция совместно с композитором Ф. Гартманом и танцовщиком А. Сахаровым. Кандинский говорил о музыкальности живописного искусства: «оранжевый цвет звучит для него "как средней величины колокол, призывающей к молитве "Angelus", или же как "сильный голос альты"», «печальный фиолетовый цвет» напоминает ему «звучание английского рожка» и т. д. [*Левая Т.*, 1995. С. 154]. Подобно Кандинскому, «слышавшему» цвет, «видел» звуки и тональности Скрябин. Исследователь взаимосвязи творчества Скрябина и русской живописи начала XX века Т. Н. Левая пишет, что в цветовой строке партитуры «Прометея» композитору представлялся сложный ряд, не сводившийся просто

к определенному освещению. Он мечтал о движущихся линиях и формах, громадных «огненных столбах», «текучей архитектуре» и т. д. А финальная часть Фортепианной сонаты № 1 Скрябина, помеченная ремаркой «Quasi niente» («как бы ничто»), подобно полотну «Черный квадрат» К. С. Малевича, воплощает «предел всех возможностей», становится символом «ничего» и, одновременно, «всего» [Там же., 1995. С. 154].

Согласно теории Ю. Н. Тынянова, в развитии искусства существуют определенные ритмы, в результате проявления которых разные виды искусства (визуальные и аудио) то сближаются, то автономизируются. То есть действует некий «принцип маятника». На основании этой теории исследователи пришли к гипотезе: в период наиболее активного взаимодействия искусств рождается наибольшее число людей с синопсией. Яркий пример тому – русская культура «серебряного века».

Профессиональная музыкальная деятельность невозможна без развитых внутрислуховых представлений. Специальность композитора предполагает исключительную остроту и активность внутреннего слуха. Композитор может услышать внутренним слухом целое, причем еще не записанное произведение, подобно тому, как однажды услышал «внутри себя» всю Прелюдию *cis-moll* Рахманинов: «В один прекрасный день Прелюдия пришла сама собой и я ее записал. Она явилась с такой силой, что я не мог от нее отделаться, несмотря на все мои усилия. Это должно было случиться и случилось» [Процессы муз. творчества, вып. 3. С. 173]. Высокий уровень внутрислуховых представлений нужен и музыкантам-исполнителям. Внутрислуховые представления необходимы и в процессе изучения нотного текста, формирования интерпретации, и при выучивании музыкального произведения на память. Крупнейший немецкий пианист первой

половины XX века Вальтер Гизекинг мог учить произведения наизусть только на основе внутрислуховых представлений, например, во время поездки в трамвае. Внутрислуховые представления важны и перед выходом на эстраду, когда в сознании, как бы в сжатом виде, предстает все сочинение со всеми исполнительскими нюансами.

Музыканту-профессионалу необходим и иной уровень, и масштаб музыкального мышления и воображения. Прежде всего для композиторов характерен продуктивный тип музыкального мышления. Однако и репродуктивное мышление у них тоже очень высоко развито.

Среди частных способностей есть такой особый комплекс, который по своей природе не является качественным преобразованием основных музыкальных способностей, но косвенно с ними связан (вопрос этот до конца не исследован). Данные способности предполагают успешную исполнительскую деятельность и основаны на психофизиологической организации исполнительского аппарата. Например, темброво-богатый и сильный певческий голос, отличная координация верхних и нижних конечностей, врожденная беглость пальцев, то, что называют «пианистические руки», исключительная гибкость их сухожилий, пластичность мышц, особая эластичность ротового аппарата, обеспечивающая успешное музицирование на духовых инструментах.

Человечество издавна стремилось проникнуть в тайну этого комплекса способностей, выявить, в чем заключается суть исполнительской виртуозности или дивной красоты и уникальной силы певческого голоса. Например, когда Ф. И. Шаляпин пел *forte*, то свечи, которые он держал в вытянутой руке, тут же гасли. После кончины великого певца его голосовые связки были анатомированы и переданы в музей. В музеях Европы и России как ценнейшее достояние человечества хранятся слепки рук выдающихся музыкантов-виртуозов: Бетховена, Шопена,

Листа, Паганини, А. и Н. Рубинштейнов и др. Уже более ста лет они являются объектом научного исследования. Современники, не зная, как объяснить феноменальную виртуозность Листа, создали легенду, будто бы в молодости он перенес операцию по надрезанию кожных перепонки между пальцами, что и сделало его технику, особенно октавную, столь непревзойденной. О Паганини ходили слухи, что он «продал душу дьяволу».

Данные способности, проявляясь с физической стороны, имеют глубокую психическую основу, так как регулируются определенными участками головного мозга. Поэтому обозначим их как психофизический комплекс успешной исполнительской деятельности. Безусловно, из этого комплекса способностей многое поддается развитию, но врожденные задатки обеспечивают особо высокий и быстрый рост исполнительского мастерства.

Лекция 5

Понятие и структура музыкальной одаренности

С профессиональным занятием музыкальным творчеством связано понятие музыкальной одаренности. Согласно определению Б. М. Теплова, музыкальная одаренность – это «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [Теплов Б., 2004. С. 24]. Однако это лишь самое общее определение, в котором, однако, подчеркиваются важные моменты: одаренность – не просто наличие основных способностей, но их иной, более высокий качественный уровень; одаренность предполагает особую комплексность. Обобщение исследований этой проблемы в конце 1980-х годов было сделано К. В. Тарасовой, в наши дни – Д. К. Кирнарской.

Современная психология детально изучает структуру музыкальной одаренности. Она включает иерархию

таких понятий как способности, талант, гениальность. Для сравнения обратимся к трактовке этих понятий общей психологией. Итак, способности – «индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности» [НЭС. С. 1151]. Талант рассматривается как «выдающиеся способности, высокая степень одаренности» [БЭС, 1999. С. 1296]. И, наконец, гениальность – «наивысшая степень проявления творческих сил человека». Она «связана с созданием качественно новых, уникальных творений, открытием ранее неизведанных путей творчества» [НЭС, 2004. С. 246].

Сегодня мы можем с уверенностью сказать, что специфика именно музыкальной одаренности связана с ее многосоставностью. Музыкальная одаренность – это не только более высокий уровень основных музыкальных способностей, наличие их специфических особенностей, таких, как абсолютный или цветной слух, это не только психофизический комплекс успешной исполнительской деятельности. Важнейшими составляющими музыкальной одаренности являются такие психические функции, как *музыкально-репродуктивный* и *музыкально-творческий комплексы*, без которых профессиональная музыкальная деятельность, прежде всего композитора и музыканта-исполнителя, невозможна.

Музыкально-репродуктивный комплекс связан со способностью человека активно реагировать на уже созданные ранее музыкальные образы, структуры, музыкально-исполнительские интерпретации и способностью воспроизводить их. То есть здесь задействованы раздражательные функции человеческой психики.

Необходимость музыкально-репродуктивного комплекса как составляющей музыкальной одаренности обусловлена тем, что всякое новое музыкальное произведение в большей или меньшей степени опирается

на выразительный язык других композиций. Аналогичные явления характерны и для исполнительских интерпретаций: даже самый большой артист привносит не так много нового в исполнительские трактовки. Нельзя создать нечто новое, не осознав старого. Для этого необходимо освоение уже созданных кем-то конструкций, активное изучение «художественной действительности» (термин М. Бонфельда).

В функционировании музыкально-репродуктивного комплекса задействовано несколько музыкальных и общих способностей, находящихся в тесной взаимосвязи. Прежде всего, важна цепкость и точность музыкального слуха, активность внутрислуховых представлений. В особенно выгодном положении находятся обладатели абсолютного слуха. К фундаментальным составляющим музыкально-репродуктивного комплекса относится музыкальная память. Для ее успешного функционирования важен богатый опыт общения с музыкальной культурой, так как он дает ту питательную среду, на которой развивается эта составляющая музыкальной одаренности. В ее контексте особый смысл приобретают полемические слова Р. Шумана: «Но заприте Бетховена на десять лет в каком-нибудь захолустье (возмутительная мысль) и посмотрите, напишет ли он там что-нибудь похожее на **d-moll**'ную симфонию (Симфонию № 9 .– Г. О.)?» [Шуман Р., 1975. С. 280]. Неслучайно Л. С. Выготский высказал предположение, что если бы Моцарт родился на острове Таити, то самое большее, что он смог бы создать, так это гамму **до мажор** [Выготский Л., 1993]. Следовательно, даже для развития такого гения, как Моцарт, необходим высокий уровень музыкальной культуры, которую он должен освоить и научиться подражать ее лучшим образцам. И одно из счастливых совпадений заключалось в том, что Моцарт родился в музыкальной

семье и отец мог с детских лет возить своего гениального сына по Европе, знакомя его с выдающимися достижениями музыки, что давало ему возможность находиться в эпицентре европейской музыкальной культуры.

Не последнюю роль в работе музыкально-репродуктивного комплекса играют возможности интеллекта – «способности мышления, рационального познания» [БЭС, 1999. С. 495]. В данном контексте не лишним будет вспомнить определение интеллекта швейцарским психологом Ж. Пиаже как *приспособления к новым ситуациям*. Активность интеллекта вкупе с развитым музыкальным мышлением позволяет свободно обращаться к различным музыкальным моделям (конструктивным и интерпретационным) и легко их трансформировать. Но успешное музыкальное подражание возможно только при определенной технической оснащенности (развитой исполнительской технике, владении композиторской техникой).

Однако не следует преувеличивать значение музыкально-репродуктивного комплекса. Его наличие «не делает человека творчески одаренным, поскольку творческая одаренность – это способность порождающая, а не усваивающая, и в российской психологии отнюдь не случайно на протяжении десятилетий подчеркиваются различия между творческой одаренностью и так называемой “обучаемостью”» [Кирнарская Д., 2001. С.190]. Даже очень хорошо развитый музыкально-репродуктивный комплекс не является показателем таланта. Это качество нужно композитору и исполнителю в разной мере: в большей – исполнителю, в меньшей – композитору. Можно стать достаточно хорошим исполнителем (как говорят, «крепким профессионалом») только на основе музыкально-репродуктивного комплекса, однако нельзя стать компози-

тором даже «второго ранга». Профессия композитора требует высокой степени одаренности – таланта.

Талант предполагает обязательное наличие *музыкально-творческого комплекса* – способности создавать новые музыкальные системы (композиционные и интерпретационные). Д. К. Кирнарская определяет его так: «Он включает в себя все основные компоненты композиторского таланта: способность к "переводу" жизненных впечатлений на язык музыки, способность к мгновенному охвату музыкального целого, способность к созданию собственного, отмеченного индивидуальными чертами, музыкального стиля» [Там же., С. 192]. Однако музыкально-творческий комплекс является важной составляющей не только композиторского, но и исполнительского таланта. Наличие у исполнителя скромного музыкально-творческого комплекса в сочетании с масштабным музыкально-репродуктивным комплексом свидетельствует о ярком исполнительском таланте. Неслучайно все крупнейшие музыканты-исполнители прошлого и современности были к тому же и композиторами, хотя масштаб композиторского дарования, порой, в отличие от такого дарования Бетховена, Листа, Шопена, Рахманинова, уступал исполнительскому дару. Писали музыку Паганини, А. Г. Рубинштейн, Калькбреннер, Бюлов, Виардо, Рихтер, Казальс, Ростропович и др. Для того же, чтобы стать крупным композитором, необходим масштабный музыкально-творческий комплекс.

Музыкально-творческий комплекс являет собой сочетание музыкальных способностей и общих психических свойств личности. Он апеллирует к эвристическим функциям, которые проявляются прежде всего в продуктивном музыкальном мышлении. Музыкально-творческий комплекс основывается на особой активности

музыкального слуха, когда человек не только схватывает «художественную действительность», но и трактует ее по-своему, она становится для него лишь импульсом к созданию своих, неповторимых музыкальных идей. Как пишет Б. В. Асафьев, «чаще всего между 4-6-ю годами, в детстве, у будущих творчески сильных музыкантов начинает проявляться особая активизация слуха в бессознательном пока вылавливании из всего слышимого полезных для музыкальной памяти (уже не пассивной, ибо вскоре из сохраненного запаса уже что-то на свой лад и способ воспроизводится) "ингредиентов"» [Асафьев Б., 1951. С. 290].

Музыкально-творческий комплекс прежде всего определяет одаренность композитора. Это высшая ступень музыкальной одаренности. Д. К. Кирнарская дает ей следующую характеристику : «Сюда относится, во-первых, музыкальная потребность едва ли не на психофизиологическом уровне,... когда музыка создается и воспроизводится в буквальном смысле "всеми фибрами души" и слух как бы вбирает в себя все прочие ощущения и чувства.

Во-вторых, это способность к "переводу" жизненных впечатлений на язык музыки, к музыкально-эстетической трансформации.

В-третьих, это активность слухового мышления, которая позволяет не пассивно воспринимать музыкальные впечатления, а перерабатывать их самостоятельно и по-своему, создавая в результате собственный "слуховой образ мира", собственный музыкальный стиль. И, наконец, в-четвертых, это музыкально-конструктивный, звукоорганизующий компонент музыкального таланта, позволяющий этот "слуховой образ" воплотить, реализовать, опираясь на созидательное музыкально-эстетическое чувство музыканта-творца» [Кирнарская Д., 2001. С. 195-196]. На наш взгляд, эта характеристика музыкально-творческого комплекса применима и

к исполнению (с поправками на специфику исполнительского творчества). К тому же выдающийся артист создает свой неповторимый исполнительский стиль, как, например, стиль Г. Гульда и В. Горовца, С. Т. Рихтера и Э. Г. Гилельса, В. В. Софроницкого и И. Менухина и др.

Одаренность включает и физиологическую предрасположенность к тому или иному виду музыкальной деятельности. На первый взгляд, это касается прежде всего исполнительского творчества. Однако, если учесть, что для композиторов характерно особое строение черепа, развитость его отдельных участков (о чем свидетельствует изучение черепов выдающихся композиторов), подобно тому, как для вокалистов свойственно, по определению фониастров, «готическое» горло, то, следовательно, композиторская одаренность тоже предполагает и определенную физиологическую предрасположенность.

Итак, суммируем все составляющие музыкальной одаренности.

1. Исходным слоем являются основные музыкальные способности.

2. Более высокая ступень – частные музыкальные способности как производное от основных музыкальных способностей: абсолютный слух и синопсия; внутрислуховые представления, рождающиеся на основе комплекса основных и частных музыкальных способностей.

3. Психофизический комплекс успешной исполнительской деятельности как базис виртуозности.

4. Музыкально-репродуктивный комплекс.

5. Музыкально-творческий комплекс.

Лекция 6

Наследственность музыкального дарования

Издревле было отмечено, что художественные способности, в том числе и музыкальные, зачастую наследуются. Но вопрос, насколько оба родителя ответственны за передачу музыкальной одаренности своему потомству, долгое время дискутировался. По мнению известного немецкого психиатра второй половины XIX–начала XX веков П. Мебиуса, они передаются только по мужской линии. Это он доказывал, в частности, на примере семейства Бахов. Однако австрийский ученый К. Лоренц первый признал *равное положение отца и матери в передаче музыкального дарования*. Главным его аргументом было то, что если родитель профессионально занимается музыкой, то это еще не значит, что только от него могут передаваться музыкальные способности, и только он музыкально одарен. История подтверждает это. Действительно, и отец и дед Бетховена были музыкантами. Однако исключительной музыкальной одаренностью отличались и отец Гайдна каретник, и отец Листа, управляющий помещичьей усадьбой. Лист считал, что его отец был более одарен, нежели он сам, и только жизненные обстоятельства не позволили ему избрать профессию музыканта. Отец Б. А. Чайковского, будучи преподавателем экономической географии в высших учебных заведениях Москвы, самоучкой выучился играть на скрипке. Что касается женщин, то веками они должны были быть только хранительницами домашнего очага, и поэтому профессионально, как правило, ничем не занимались. Однако это не показатель того, что женщина не может быть музыкально одаренной и передать своему потомству музыкальную одаренность. В то время как мужчина часто был поставлен в такие условия, что должен был развивать свои таланты.

Для доказательства равенства обоих родителей в передаче музыкального дарования рассматривались группы наследования музыкальных способностей и по мужской, и по женской линиям. Примерами группы наследования по отцовской линии являются, например, Моцарт, Брамс, Боккерини, Вебер. По материнской линии наследовали талант Мендельсон, братья Рубинштейны, Брух, в XX веке – Шостакович, Прокофьев и др.

История знает целые семьи, где яркая музыкальная одаренность передавалась из рода в род. На протяжении трехсот лет (с 1550–1846) семья Бахов давала Германии музыкантов, четыре сына И.-С. Баха – Вильгельм Фридеман, Карл Филипп Эмануэль, Иоганн Кристоф Фридрих и Иоганн Кристиан – тоже были композиторами, причем довольно значительными. Во Франции известны шесть Куперенов-композиторов. Один из трех братьев музыкантов (Шарль) стал отцом Франсуа великого, две дочери которого тоже были очень музыкально одаренными. В роду М. Бруха по материнской линии прослеживались музыканты на протяжении двухсот лет. В течении двух столетий талантливые музыканты рождались в роду Д. Пуччини. Наследственная передача музыкальных способностей (и не только музыкальных) в генетике объясняется следующим образом: *определенные группы способностей достигают в отдельных случаях особенной внутренней связи в зародышевой плазме, на основании чего делается возможным передача музыкальной одаренности нескольким поколениям.* Передаются в том числе и определенные физиологические свойства: строение уха, глаза, особенности развития отдельных участков головного мозга. Соответствующий художественный подбор был характерен и для рода Бахов, Куперенов, Пуччини и др.

Была отмечена передача музыкальных способностей не только сыновьям, но и дочерям, причем тоже от

родителей разного пола. Например, выдающиеся певицы XIX века Полина Виардо и Аделина Патти наследовали таланты от отцов, композитор и пианистка Фанни Мендельсон наследовала талант от матери. Более редки, чем у мужчин, композиторские таланты у женщин, хотя XX век и особенно последние его десятилетия все более опровергают это мнение. И не случайно минувшее столетие выдвинуло двух крупнейших композиторов-женщин: С. А. Губайдулину и Г. И. Уствольскую. Видимо, это связано с общим мировым процессом усиления роли женщины во всех сферах социально-общественной жизни, в ее заметном интеллектуальном росте и творческой одаренности. Отмечается, хотя и значительно реже, передача музыкальной одаренности от дедушек и бабушек и от дядей и тетей. Однако немало примеров, когда в семье, род которой не отличался музыкальной одаренностью, рождается талантливый, а порой, и гениальный музыкант, к примеру, К-В. Глюк, Д. Чимароза, А. Дворжак, Б. Сметана, Д. Верди, Ф. Шопен, П. И. Чайковский, Ф. И. Шаляпин, Э. Г. Гилельс. Причины данного феномена объясняют по-разному. В частности, О. Фейс считает, что талант родителей этих людей «остаётся скрытым в продолжении жизни» [Фейс О., 1995. С 163]. На наш взгляд, это свидетельство или очень отдаленного генетического воздействия, или генетической силы народа.

О передаче музыкального дарования многое говорят и исследования браков между музыкантами, особенно между выдающимися музыкантами. Казалось бы, в результате брачного союза музыкантов обязательно должны рождаться только музыкально одаренные дети. Однако это далеко не так, так как не всегда подбор генов бывает столь удачным, что средняя величина одаренности родителей переходит к потомству. Для этого должны встречаться совершенно равные в творческом отношении «величины», которые могли бы иметь рав-

ную определительную силу и, таким образом, дать одинаковую среднюю величину одаренности. Поэтому ожидание талантливого потомства от талантливых и даже от гениальных родителей обычно лишь теоретическое. Как пример, можно привести брак Д. Россини с певицей Изабелой Кольбрандт, дочерью музыканта, бывшей в детстве вундеркиндом. А ведь о ней писали: «Благородна жена, соединяющаяся с мужем, ибо она будет отныне управлять благородным родом» [*Homo musicus* 95. С 163]. Однако о детях Россини ничего неизвестно. Или хрестоматийный пример – брак К. Шуман и Р. Шумана. У четы Шуманов до почтенного возраста дожили четверо детей: три дочери и сын. Музыкально они себя мало проявили, зато сын унаследовал от отца психическое заболевание и в 50 лет скончался от него в психиатрической лечебнице. Дочь А. Дворжака, сама очень одаренная музыкально, была замужем за известным чешским композитором и скрипачем Й. Суком, однако их сын музыкально не был одарен. Но внук Й. Сук (1929) стал довольно известным скрипачем. Сын Р. Вагнера и дочери Ф. Листа Козимы Лист Зигфрид был композитором, но по масштабу дарования он никоим образом не мог сравниться ни с отцом, ни с дедом.

Исследуется и проблема потомства крупных композиторов. В их среде отмечено быстрое вымирание талантливого и, тем более, гениального мужского поколения. «Это гнев богов попадает в род гениев, как молния попадает в высокое дерево и раскалывает его», – говорили в древности. Более ста лет назад ученые пришли к выводу, что если талант может наследоваться поколениями, то гениальность – едва ли. Хрестоматийный пример – род Бахов: личность, равная по гениальности И.-С. Баху, в этом роду одна. Или Куперены: из шести музыкантов-Куперенов только один Франсуа стал ком-

позитором мирового масштаба. Неслучайно его прозвали «Куперен великий», чтобы отделить от остальных Куперенов.

Причины этого феномена заключаются в том, что *почти невозможно, чтобы столь сложная генная комбинация повторилась хотя бы дважды*. К тому же обычно у гениев наблюдается обратное соотношение между развитием мозга и половой производительной силой. Часто гении бездетны, или их дети рано умирают, или преобладают женские особи. Примеры: потомства Палестрины, четыре сына которого скончались в молодом возрасте, Моцарта, у которого умерло много детей, Скрябина, два мальчика которого скончались в детстве, Рахманинова и др. По мнению известного итальянского психиатра и криминалиста XIX – начала XX веков Ч. Ломброзо, «сверх того, наследственность гения не может происходить так легко потому, что гениальные люди большей частью бездетны или с них начинается упадок рода, который мы можем так хорошо наблюдать в рядах дворянства» [Фейс О., 1995]. Отмечено, что гении часто избегают брака (по мнению О. Фейса, у них «патологическое отвращение к браку»). Однако отметим и счастливые исключения, о чем свидетельствует, например, семейная жизнь И.-С. Баха, Мендельсона, Римского-Корсакова, Рахманинова. Тем не менее, нельзя отрицать, что в художественной среде, в частности, среди композиторов наиболее часто встречаются несчастные браки, в том числе индифферентные. И последние десятилетия подтвердили это явление.

Во второй половине XX века возникла угроза резкого ухудшения основных музыкальных способностей человечества, что ведет к сокращению высоко развитой слушательской аудитории. В результате, нарушается баланс триединства музыкального творчества. А эволюция музыкального искусства возможна лишь тогда,

когда музыка активно востребована, причем не только в ее поп-образцах (что мы наблюдаем сегодня). В перспективе возможно резкое уменьшение рождаемости музыкально одаренных детей.

Столь опасные прогнозы обусловлены ухудшением экологии окружающей среды, чрезмерной перегруженностью и загрязненностью звукового фона. Это пагубно влияет на формирование задатков основных музыкальных способностей в пренатальный период развития человека. Вызывает опасение и тенденция резкого сокращения рождаемости во многих странах, в том числе и в России, ограничение супружеских пар одним или двумя детьми. Поэтому проблематично ожидать в ближайшее время рождение гения-композитора, так как установлено, что гениальные дети крайне редко бывают в семье старшими (это касается не только музыкальной гениальности). Из всего пантеона композиторов-классиков, пожалуй, только Брамс был первым ребенком в семье. Остальные композиторы-классики – не первые дети. Например, основоположник русской музыкальной классики Глинка, хотя и был старшим сыном, однако не первым ребенком (первенца чета Глинок похоронила в младенчестве), также старшим сыном в семье, но не первым ребенком, был Бетховен. Какой невосполнимой стала бы потеря для человечества, если бы Анна и Леопольд Моцарты решили ограничиться меньшим количеством детей, так как гениальный Вольфганг Амадей был их седьмым ребенком. В многодетной семье родился Чайковский. Вторыми детьми в семье были Шопен, Шостакович, Прокофьев, Б. Чайковский и др. Итак, как это ни парадоксально, многодетная семья во многом становится ныне залогом высокой музыкальной одаренности человечества.

Часть II

Музыкальное восприятие

Лекция 1

Что такое музыкальное восприятие. Общие черты

В общей психологии категория «восприятие» относится к числу основных. Через восприятие человек во многом постигает мир. Выдающийся российский психолог советской эпохи С. Л. Рубинштейн писал: «Восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств. Восприятие человека – не только чувственный образ, но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета» [Рубинштейн С., 1949. С. 266]. То есть подчеркивается, что восприятие обязательно предполагает осознание смысла того явления, на котором оно сосредоточено. Что касается музыкального восприятия, то это «восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический феномен» [Назайкинский Е., 1980. С. 91].

Музыкальное восприятие представляет собой сложный, психически многосоставной процесс. По словам Ю. Н. Рагса., «это работа представления, памяти, мышления, это активное включение предыдущего опыта (не только музыкального), это различные логические действия, эмоциональная реакция, понимание, оценивание» [Рагс Ю., 1980. С. 14]. Композиторы осознанно или неосознанно используют особенности музыкального восприятия и тем самым активизируют все названные психические функции слушателя. Поэтому есть отличие между *слышанием музыки, слушанием музыки и восприятием музыки.*

Слышание музыки не предполагает концентрации внимания только на ней, *слушание* уже требует направленности внимания на музыку, восприятие же связано с постижением смысла музыки и требует включения *интеллектуальных функций*. Причем, чем сложнее, масштабнее музыкальное произведение, тем более напряженной интеллектуальной работы оно требует от человека при его восприятии. Промежуточным этапом между слушанием музыки и ее восприятием является *комитатное восприятие*, своего рода «облегченное» восприятие, «вполуха». Именно оно в течение тысячелетий было доминирующим.

Формирование полноценного музыкального восприятия свидетельствует о сложнейшем многостороннем взаимосвязанном процессе: во-первых, об интеллектуальном росте человека, во-вторых, о совершенствовании всех его основных музыкальных способностей, в-третьих, о высоком уровне развития музыкального искусства, вершиной которого стало появление классической сонаты и симфонии. Именно восприятие таких жанров, как симфония и соната требует наибольшего интеллектуального напряжения и концентрации внимания.

Российская психология дает следующее **определение музыкального восприятия**: это «сложная деятельность, направленная на адекватное отражение музыки и объединяющая собственно восприятие (перцепцию) музыкального материала с данными музыкального и общего жизненного опыта (апперцепцию), познание, эмоциональное переживание и оценку произведения» [Назайкинский Е., 1978. С. 481]. Существует три пути исследования этой категории: 1) *анализ функций*, 2) *изучение структуры и свойств*, 3) *выяснение исследовательских возможностей различных научных дисциплин по вопросам музыкального восприятия*. Основной предмет психологии музыкального восприятия составляют

такие вопросы: как слушатель в деталях и в целом воспринимает музыкальное произведение, как оно развивается в виде специфического звуковысотного процесса, каковы психологические предпосылки, обеспечивающие художественно-эстетическое переживание, понимание, оценку, адекватность восприятия композиторскому и исполнительскому замыслу.

Восприятие характерно для всех трех звеньев музыкального творчества, но функционирование его везде различно. В процессе создания произведения, благодаря музыкальному восприятию, **композитор проверяет** (целостно и фрагментарно) то, что возникает в его воображении, что фиксируется им в виде нотного текста или на звуконосителе. Причем это может быть как сознательно, так и на уровне подсознания. Но всегда композиторское восприятие предвосхищает реакцию слушателя или исполнителя. Даже когда композитор воспринимает свое законченное произведение, прослушивая его на репетиции, концерте, по радио, телевидению и т. д., он всегда как бы ориентируется на восприятие слушателя, создавая в воображении некую *идеальную модель слушательского восприятия*. То есть композиторское восприятие подчинено прежде всего *функции пробы*.

Иначе протекает процесс музыкального восприятия у **исполнителя**, так как он отталкивается от замысла, отраженного в нотной записи. Учитывая влияние звукозаписей на современное исполнительское искусство, может наблюдаться разная степень самостоятельности в создании музыкального образа, но на *слушательское восприятие исполнитель ориентируется всегда*.

Музыкальное восприятие исполнителя (если это сложившийся художник) ориентировано также и на то, насколько озвученный им образ соответствует авторскому замыслу. Музыкант как бы реконструирует восприятие своего произведения композитором. Чаще всего это иллюзорные

представления, но бывает и реальная ориентация, если исполняется произведение современного автора, тем более в его присутствии. Но во всех случаях восприятие и композитора, и исполнителя ориентировано на слушателя.

Слушатель не ориентируется ни на кого, так как его восприятие *самодостаточно*, а цель заключается только в *удовлетворении собственных потребностей*. В *оценочной деятельности слушателя* сконцентрировано его *централизующее для музыкального творчества значение*. Именно в музыкальном восприятии, особенно в его развитой форме, проявляется творческая сторона деятельности слушателя, особенно если им является высокообразованный любитель или талантливый музыковед.

Слушательское музыкальное восприятие – понятие историческое, социальное, возрастное. Оно обусловлено *системой детерминант*: музыкальным произведением, общим историческим, жизненным, жанрово-коммуникативным контекстом, внешними и внутренними условиями восприятия. Оно обусловлено также возрастом и полом. На музыкальное восприятие влияют стиль произведения, его жанр. Например, мессы Палестрины слушают иначе, нежели симфонии Шостаковича или песни Соловьева-Седова. Музыка по-разному воспринимается в историческом филармоническом зале, в частности, в зале Академической капеллы им. М. И. Глинки или на открытой эстраде парка культуры и отдыха. И дело не только в акустических особенностях этих концертных площадок, но и в том настрое, который порождает у слушателя обстановка, интерьер и т. д. Строительство и декорирование концертного или театрального залов является одной из сложнейших задач архитектуры и прикладного искусства. Украшение концертных залов цветами, живописными полотнами, скульптурами и т. д. оказывает необыкновенно благотворное влияние на музыкальное восприятие (достаточно вспомнить новогодние симфонические концерты в зале Венской филармонии).

Музыкальное восприятие слушателя обладает *системой функций: социальных и личностных*. Социальные функции играют коммуникативную роль, объединяя слушателей в определенные группы. Поэтому неслучайно в антрактах концертов и спектаклей люди легко и непринужденно вступают в контакты, обмениваются мнением об услышанных произведениях, игре музыкантов и о других вопросах, порой не связанных напрямую с музыкой. Особенно многогранны *личностные функции*; их можно подразделить: на познавательные, эстетические, самовоспитания, эмоциональной разрядки, компенсаторные, стимулирования другого рода деятельности, формирования определенного тонуса, состояния или настроения. То есть в личностных функциях обычно заложен ответ на вопрос: зачем люди слушают музыку?

Музыкальная психология рассматривает музыкальное восприятие как *активную творческую деятельность*, так как в самом акте восприятия заложен процесс приобщения к творчеству. Активность приносит и то, что постоянно осуществляется слуховой контроль, происходит процесс узнавания, как бы «ощупывания предмета».

Помимо активности музыкальное восприятие характеризуется целым рядом качеств, в которых выявляется его благотворное, развивающее влияние на психику человека, в том числе на мыслительные способности. Музыкальное восприятие, как никакое другое, отличается яркой *эмоциональностью и образностью*. Оно затрагивает различные стороны эмоциональной сферы. Несмотря на абстрактность музыкального языка, музыкальное содержание многообразно и рельефно по образам. И специфика их восприятия заключается не в строгой зафиксированности этих образов, а в их вариантности.

С музыкальным восприятием, присущей ему оценочной деятельностью связана работа репродуктивного мышления. В процессе музыкального восприятия проис-

ходят различные логические операции, в том числе сравнение. Это позволяет отметить в музыкальном восприятии *осмысленность*. С ней тесно связана *ассоциативность*, которая исключительно разнообразна по природе.

Его отличают парные категории-антонимы, например, *целостность* и *избирательность*. Последняя проявляется в широкой возможности выбора для концентрации внимания. Это может быть как более широкий план (жанровые свойства и др.), так и более узкий (какое-либо средство выразительности). При этом восприятие всех компонентов происходит одновременно – целостно.

Также музыкальное восприятие характеризуется *вариантностью* и *константностью*. Причем в отличие от других видов восприятия, музыкальное отличается наиболее значительной шкалой вариантных колебаний. В этом также проявляется его творческий характер.

Вариантность особенно наглядно прослеживается при многократном прослушивании одного и того же произведения. Согласно закону перцепции, открытому русским психологом Н. Н. Ланге (1858–1921), восприятие носит стадиальный (фазовый) характер. Стадиальность лежит и в основе музыкального восприятия. В частности установлено, что при первом знакомстве с произведением оно отличается нерасчлененностью, смутностью картины, рельефны лишь отдельные детали. Здесь ведущую роль играет эмоциональная реакция. При повторном прослушивании отмечается более глубокое «прощупывание» слухом музыкальной ткани, в ней выделяются наиболее яркие компоненты. И при дальнейших прослушиваниях музыкальный образ обогащается ассоциациями. У людей музыкально развитых, особенно у профессиональных музыкантов, процесс ассоциативного обогащения может наступить уже при повторном восприятии.

Е. В. Назайкинский отмечал, что в современной психологии есть два близких по значению понятия кон-

стантности: 1) «способность воспринимать те или иные стабильные свойства наблюдаемых объектов и процессов как постоянные при сравнительно широком изменении условий восприятия» 2) «особенность самого чувственного образа, как отражение в восприятии постоянства свойств объекта» [Назайкинский Е., 1973. С. 60]. Для нас в данном контексте важно первое значение: практика подтверждает разнообразное проявление константности. Это требует изучения *ситуации константного восприятия*, которая включает *объект, среду, наблюдателя* (слушателя). Специфика соотношений между элементами ситуации создает эффект константности. Все составные части ситуации обладают как постоянными свойствами, так и переменными. Постоянные свойства как раз и являются носителями константности. Из комплекса неизменных свойств наше сознание вычленяет те элементы, на которых внимание концентрируется как на константе. Причем особенность восприятия такова, что в объекте *акцентируется устойчивость, а в среде – неустойчивость*. Это сопоставление составляет эффект константного слышания и видения, так как *постоянные признаки лучше улавливаются на переменном фоне*.

С музыкальным восприятием связано понятие *адекватности*. Существуют разнообразные трактовки этого понятия. В частности, распространена точка зрения, согласно которой адекватным является то музыкальное восприятие, которое соответствует авторскому замыслу. Однако в истории музыки есть немало примеров, когда композитор одобрял исполнение, отличное от того, что он представлял. К тому же одно и то же музыкальное произведение в разные эпохи, да и в пределах одной, но различными поколениями слушателей воспринимается по-разному. Особенно наглядно это демонстрирует история бытования классических сочинений. Например, сегодня звучат мессы Палестрины, но так ли они воспринима-

ются, как при его жизни? Еще более показательный пример, когда произведения, не принимавшиеся ранее, становятся позднее очень популярными, или наоборот. В частности, в конце XIX столетия «Картинки с выставки» Мусоргского не находили отклика даже в среде просвещенной публики, ныне – это одно из самых популярных произведений классического репертуара. Или другой пример: в середине позапрошлого столетия большой известностью пользовались фантазии, парафразы и этюды для фортепиано виртуозов Калькбреннера, Таузига, Тальберга и др. Ныне они являются раритетами концертных программ, и если и пользуются успехом, то только благодаря мастерскому исполнению. В чем причина этого феномена музыкального восприятия? Меняется человек? Это верно. Но одна из важнейших причин заключается в том, что культура – это развивающийся феномен, и понимание музыкального произведения, его адекватное восприятие – тоже изменяющиеся явления.

Наиболее логичным представляется мнение об адекватности восприятия В. В. Медушевского: «Адекватное восприятие – это идеал, эталон восприятия данного произведения, основывающийся на опыте всей художественной культуры» [*Медушевский В.*, 1980. С. 143]. То есть говорить об адекватности музыкального восприятия можно только в том случае, если слушатель является человеком музыкально образованным, знакомым с основными достижениями музыкальной культуры. «Чтобы реальное восприятие могло быть названо адекватным, слушатель должен на основе владения музыкальным языком, жанрово-стилистическими представлениями, системой художественных ценностей при помощи своего художественного мышления понять произведение и найти в нем глубокий личностный смысл» [Там же. С. 155].

Сегодня музыкальное искусство представляет собой небывалое множество стилей и направлений, но до-

минирующее значение приобрели так называемые массовые жанры. Встает вопрос: как воспринимать массовую песню, рок-музыку или музыкальный авангард? Во всех случаях надо исходить из целостного знания музыкального искусства.

Музыкальное восприятие, в первую очередь слушателя, эволюционирует. Функции слушательского восприятия долгое время были весьма неразвиты. Тысячелетиями во время звучания музыки центральное положение занимало само действие, требовавшее музыкального искусства. А слушатель являлся лишь участником этого действия (увеселения, церковной службы, светского ритуала и др.). Поэтому так своеобразно (с позиций сегодняшнего дня) люди вели себя на публичных концертах, в музыкальных салонах аристократии и музыкальных спектаклях вплоть до конца XVIII начала XIX столетий (напомним, что первые публичные концерты относятся к 30-м годам XVII века). Как свидетельствуют мемуары и исторические хроники, во время звучания музыки обычными были беседы, обмен мнениями, появление и уход публики. Значительная роль в воспитании слушательского восприятия принадлежит Бетховену. Когда он выступал, то требовал, чтобы к искусству относились серьезно. Невзирая на титулы, Бетховен мог поставить на место любого, кто позволял себе какие-либо вольности во время звучания музыки. Об этом достаточно красноречиво говорит случай в салоне известного венского магната князя Лобковица: когда хозяин обменялся репликой с соседом, композитор прекратил игру, вскочил из-за рояля и гневно воскликнул: «Для свиней я не играю!».

Только в XIX–XX веках восприятие слушателя начинает приобретать главенствующее значение, моделирующее композиторскую и исполнительскую деятельность. Оно становится сложным, самостоятельным мыслительным процессом, так как одна из исторических функций

музыкального восприятия заключается в *выработке и установке художественных критериев*. По мнению Е. В. Назайкинского, в настоящее время это во многом сформировавшийся художественный институт, хотя его развитие продолжается и ныне. Однако подчеркнем, что этот критерий исторической функции зиждется только на адекватном музыкальном восприятии.

По прогнозам исследователей, в будущем предметом внимания науки должно стать формирование идеалов музыкального восприятия. А музыкальное восприятие современного и будущего слушателя все больше будет уподобляться разновидности творчества [Назайкинский Е., 1980]. Тем не менее, нельзя не указать и на негативную тенденцию, наметившуюся в последние полтора десятилетия. Она связана с усилением роли комитатного восприятия, что может повлечь за собой снижения интеллектуально-познавательных функций музыкального восприятия.

Лекция 2

Психологические механизмы музыкального восприятия

Музыкальное восприятие включает физиологические и психологические стороны. Оно регулируется многими механизмами: памяти и предслышания, актуализацией разнообразного предшествующего опыта. Подчиняющая роль опыта рельефно проявляется, например, в курьезных случаях, когда люди начинают корректировать (нередко неосознанно) воспринимаемую информацию. Например, не знающие очерка Н. С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда», услышав впервые название известной оперы Шостаковича, именуют ее как «Екатерина Измайлова». В исследовании «О психологии музыкального восприятия» Е. В. Назайкинский приводит в пример наблюдение из книги К. И. Чуковского «От двух

до пяти», где ребенок в крылатой фразе А. С. Пушкина «Как ныне собирается вещей Олег» меняет неизвестное ему слово на понятное «собирается».

Формирование опыта складывается под влиянием большого числа личностных качеств, как объективных (возраст, пол, национальность), так и субъективных (профессия, образование, воспитание и т. д.). При восприятии музыки наиболее доступными для понимания являются произведения с элементами изобразительности, так как здесь опыт, связанный со слуховыми ассоциациями, раскрывается в первую очередь, например, звукоподражание пению птиц, журчанию воды, зову кукушки, тиканию часов и т. д. Не менее «открыты» для подключения опыта и другие разновидности музыкальной семантики. В европейской музыке, к примеру, это прежде всего риторические формулы (интонации «вздоха», «восклицания», «вопроса» и др.). Видоизменяясь, они пронизывают музыкальное искусство нескольких эпох в рамках того или иного региона и становятся достоянием культурной памяти населяющего его этноса. То есть понимание смысла во многом основывается на ассоциациях, без которых музыкальное восприятие невозможно. Однако возводить ассоциации в абсолют нельзя, даже если композитор обращается к сфере изобразительного.

Для музыкального восприятия важен и *речевой опыт*. Есть сходство звуковых характеристик речи и музыки, которые сказываются прежде всего в интонации (она служит основой речевой семантики в музыке). Наблюдается общность между звуковыми аллитерациями и музыкой, что особенно выразительно прослеживается в вокальной музыке, особенно в таких ее жанрах, как стихотворение с музыкой. Однако между речевыми и музыкальными образами нельзя поставить знак равенства. Речевой образ конкретен, тогда как музыкальный предполагает более многозначное толкование.

Опыт имеет самую широкую классификацию. Есть *сенсорный опыт* – органов чувств: слышания, видения, осязания и т. д. *Кинетический* – моторно-двигательный опыт. *Социальный опыт* – общения, речи, эмоциональный, этический, эстетический (в первую очередь музыкальный).

Тезаурус и музыкальное восприятие. С опытом связано формирование тезауруса. Он во многом определяет восприятие человека, что необходимо учитывать в музыкальном воспитании, *Тезаурус – это, своего рода, словарь музыкальной культуры человека*; набор закрепившихся в памяти следов прошлых впечатлений, действий и разнообразных связей и отношений, которые могут снова оживать под воздействием художественного произведения. С одной стороны, тезаурус возникает и пополняется благодаря общению с музыкальной культурой, направленному воздействию на музыкальное восприятие, с другой – тезаурус – это тот интеллектуальный фундамент, который и определяет специфику музыкального восприятия того или иного человека.

В формировании тезауруса, помимо остроты слуха, важнейшую роль играет *память*. Между кладовыми памяти происходит интенсивный обмен. Но память *избирательна*, и поэтому все виденное (слышанное) преобразуется в ней индивидуально. «Сложность и изменчивость взаимодействия субъекта и среды обуславливает неповторимость личности, субъективность отношения к миру, “жизненных взглядов”, личного опыта» [*Назайкинский Е.*, 1972. С. 80]. Однако преувеличивать непознаваемость опыта нельзя. И в прояснении этого вопроса помогает понимание концепции А. В. Запорожца, об «*усвоении сенсорных эталонов*». Сенсорные эталоны – это «представления о качествах, сторонах, свойствах, сенсорных оттенках, имеющих наибольшее практическое значение. Они фиксируются в системах оценок, в “решетках фонем”, в словарях и т. д. Начиная с самого рождения,

сенсорные эталоны со всех сторон воздействуют на развитие восприятия, усваиваются человеком, становятся нормой его индивидуального видения, слышания, восприятия всего окружающего» [Там же. С. 81]. Отсюда исследователи делают вывод, что в опыте каждого человека и, в том числе музыкальном, диалектично сочетаются и субъективное, и объективное. И так, опыт, во-первых, – это *динамичное, постоянно меняющееся целое, в котором все части и функции нерасторжимы; во-вторых, опыт включает в себя субъективное и объективное начала*. Субъективен он только в том смысле, «что хранилищем личных запасов жизненных впечатлений, знаний, умений являются нервные клетки, нервная система» со всей ее неповторимой особенностью. Объективность опыта заключается в том, что он «приобретается только в результате реальных взаимодействий человека с жизнью» [Там же. С. 83]. Поэтому тезаурус каждого человека, будучи неповторимым, одновременно является и носителем культуры как общественной целостности.

В основе художественного восприятия, понимания произведения искусства «лежит особого рода способность, позволяющая при всей отдаленности материала искусства от явлений, им выражаемых и изображаемых, “угадывать” эти явления по неосознаваемым, но ощущаемым вехам, которые также интуитивно расставил творец произведения – композитор, поэт, художник» [Назайкинский Е., 1972. С. 182]. Поэтому в процессе восприятия музыки нельзя не отметить роль *интуиции, воображения*. Последнее способствует как предслышанию, так и повторному осознанию услышанного. «Полнокровное восприятие музыки требует от слушателя активной работы воображения, в частности, и в навыках образного осознания музыкальных впечатлений. В свою очередь, такие попытки могут стимулировать и развитие творческого воображения» [Там же. С. 184].

Роль воображения трудно переоценить и при становлении метафоричности, без которой немислимо проникновение в музыкальное содержание. А ведь именно постижение музыкального содержания является итогом музыкального восприятия. Осознание метафоры происходит обычно после прослушивания произведения, так как эстетическое восприятие начинается до звучания сочинения и продолжается после, как процесс осмысления. Метафоричность важна и для восприятия речевой семантики.

Пространственные компоненты музыкального восприятия. Для музыкального восприятия важны *пространственные компоненты музыкального языка*.

Пространственные ощущения и представления облегчают элементарный звуковой анализ. Они способствуют дифференцированному восприятию фактуры, развивают ассоциативное мышление. Умение дифференцированно слышать музыкальную ткань является первым условием для переживания музыкального искусства.

Изучение пространственных компонентов связано с проблемами семантики, метафорического языка, условности и специфики искусства. «Пространственность музыкального восприятия не отделена от реальных пространственных ощущений и представлений, а связана с ними многообразными путями и областями переходов» [Назайкинский Е., 1972. С. 115]. Пространственность в музыке имеет *два аспекта: иллюзорный и реальный*. Иллюзорный обусловлен трансляцией зрительно воспринимаемых пространственных компонентов в сферу звучания. Здесь подключается синестезия (интермодальность). Реальный аспект связан с условиями исполнения и жанровыми особенностями: 1) зависимостью громкости и тембра от удаленности источника звука, 2) соотношением разноудаленных источников звука по громкости и тембру, 3) зависимостью крутизны фронта звуковой волны

от расстояния, 4) разницей в направлении громкости и времени прихода звуковых сигналов, принимаемых левым и правым ухом, 5) временем реверберации, характеризующим особенности помещения. Реальная среда звучания носит для слушателей целый ряд функций. Прежде всего, это пронизанное «флюидами» *пространство общения*, которое создает у слушателя *психологическую настройку на восприятие*. В этой настройке важен опыт. Реальное физическое пространство способствует подключению пространственного опыта слушателя, так образуются пространственные компоненты музыкального восприятия. Пространственные условия могут согласовываться и не согласовываться с жанровым контекстом. Например, тот концертный зал, который идеален для исполнения музыки западноевропейского барокко, не соответствует восприятию музыкального авангарда 1950-60 годов.

Одним из пространственных компонентов музыкального восприятия фактуры является *глубина звучания*. В восприятии глубины фактуры важнейшую роль играет образование этих представлений в опыте слушателя на основе реальных образов. Композитор использует музыкальные средства, имитирующие глубину. В частности, разнообразные полифонические приемы, прежде всего имитационные, дифференциацию мелодической линии и гармонического фона, как в ноктюрнах Шопена, и т. д.

Пространственность музыкального восприятия связана также с *двигательным опытом*. Музыкальное произведение – это развертывание временного процесса, и ассоциации с разного рода движениями здесь неоспоримы. К примеру, эффекту приближения и удаления служит усиление и затихание громкости в Болеро Равеля или в эпизоде нашествия из Симфонии № 7 Шостаковича. Понятие высоты и низа также является необходимым условием пространственного восприятия музыки. Немецкий психолог В. Кёлер указывал на роль вокали-

зации в формировании пространственных представлений в восприятии музыкального языка: *низкие звуки связаны с вибрацией на уровне гортани, высокие звуки – с вибрацией на уровне нёба, лица, лба.*

Комплекс пространственных компонентов музыкального восприятия является естественной предпосылкой *архитектонических музыкальных представлений*, от которых зависит *общий образ произведения*. Здесь сказывается опыт видения целого, как развернутой галереи картин. Для обогащения опыта архитектурных представлений и их понимания очень важны графические эквиваленты музыкальных композиций, родственные математическим формулам, графикам и геометрическим чертежам. Именно их широко используют в качестве наглядных примеров при изучении музыкальных форм.

Физиологические механизмы музыкального восприятия. Для того чтобы музыкальное восприятие функционировало, нужен некий проводник между импульсом и информацией. Функцию этого проводника выполняет *музыкальный слух как система, соединяющая раздражитель (музыкальное произведение) и приемник (участок в коре головного мозга, ответственный за музыкальное восприятие)*. Г. Орлов приходит к выводу, что музыкальное восприятие основывается на *изоморфных отношениях*. Напомним, что изоморфизм языковых планов – это «параллелизм в организации звуковой и смысловой сторон языка (т. н. план выражения и план содержания)» [БЭС, 1999. С. 480]. Но музыкальное восприятие, как указывал Г. Орлов и другие исследователи, невозможно только при наличии пассивного уха. Здесь необходимо включение моторных реакций и *синестетической сигнализации*.

Роль мышцы при музыкальном восприятии была отмечена еще в XVIII веке в теории аффектов. Музыкальное восприятие носит слухомоторный характер, и мыш-

цы голосовых связок являются как бы детектором эмоций. От разнообразных элементов моторики зависит дифференциация музыкального восприятия. Слушание музыки подобно самоисполнению или, по словам психолога П. П. Блонского, слушанию речи.

В процессе музыкального восприятия важную роль играет синестезия – ассоциативные связи между разными по происхождению предметами. Синестетические ассоциации – межчувственные ассоциации, благодаря которым музыка воспринимается как некое содержание. Слуховые впечатления – только пусковой сигнал рефлекторной дуги, затем идет отражение в центральной нервной системе, вслед за ним наступает моторно-мышечная реакция, и конечный этап – переживание, эмоции и постижение смысла.

Лекция 3

Роль музыкального восприятия в интеллектуальном и эмоциональном развитии человека

В наиболее развитом виде слушательское восприятие уподобляется функции интерпретации. Система операций, происходящих в психике слушателя, свидетельствует о сложности и многоступенчатости этого процесса. По Б. В. Асафьеву музыкальное восприятие «вторично организует организованное (композитором) движение» [Асафьев Б., 1971]. Обращаясь далее к теории Б. В. Асафьева, подчеркнем, что слушатель в процессе восприятия участвует в создании интонационного словаря эпохи. Все это подтверждает, с одной стороны, сложность самого акта музыкального восприятия, с другой – то, что он, несомненно, способствует многостороннему психическому росту слушателя.

Способность простейшего звукового анализа – сложная интеллектуальная операция, приобретаемая в результате воспитания. Роль многообразного опыта (о

чем говорилось ранее) свидетельствует о многосоставной психической деятельности слушателя. Например, собственная музыкальная перцепция звукового материала включает познавательную, ориентировочную, мнемическую, коммуникативную, оценочную, прогностическую, корректировочную стороны.

Однако развитие мышления в процессе восприятия музыки идет специфическим путем. Композитор и исполнитель при создании и исполнении произведения способны использовать информационные возможности жизненных впечатлений слушателя. Тем самым стимулируется работа воображения, так как они вызывают в воображении слушателя определенные ассоциации. Но конкретный образ при этом возникает не всегда. Появляются, по словам Е. В. Назайкинского, «смутные, комплексные ощущения, часто эмоционального характера», которые слушатель зачастую не способен литературно описать. Однако это не значит, что он не воспринял содержание. Существует, так называемое, *континуальное мышление*, то есть мышление *доречевого уровня*, его предтеча. Это – важная составляющая в развитии интеллекта, в которой наиболее интенсивно мыслительный процесс синтезируется с ощущениями и эмоционально-чувственными функциями. Именно к континуальному мышлению в большинстве случаев, как никакое другое искусство, апеллирует музыка. Поэтому так сложно, а порой и невозможно описать музыку словом, да и переведенная на вербальный язык, она все равно оставляет широкий спектр толкований.

О том, насколько важно для психики человека континуальное мышление свидетельствуют новаторские направления XX века в поэзии и живописи: футуризм, кубизм (кубофутуризм в России), супрематизм, абстракционизм и т. д. Об обращении к континуальному мышлению свидетельствуют многие стихотворения Велимира Хлебникова, полотна В. В. Кандинского, К. С. Малевича, П. Н. Филонова и др.

Известно, что «звучащее произведение может быть фоном для деятельности, объектом непосредственного общения и средством общения» [Кадцын Л., 1990. С. 67]. В наиболее развитом виде музыкальное восприятие функционирует тогда, когда музыка является «объектом непосредственного общения». Именно в этом случае слушатель прежде всего осознанно или неосознанно ищет содержание. Одно из центральных понятий содержания в музыке – *комплекс представлений*. В зависимости от степени развития музыкального восприятия процесс познания содержания, по мнению Л. М. Кадцына, направлен от *представлений к интерпретации*.

Уровень представлений является исходным пунктом и предполагает личностный характер слушательского восприятия. Здесь взаимодействуют три формы сознания: интеллект, эмоциональность и ассоциативность. Однако это взаимодействие различно. В непрограммной музыке, например, интеллект является источником эмоции и ассоциативного отражения. Ассоциативные представления возникают на основе сравнений. А отбор ассоциаций происходит от интеллекта и эмоционального мира. В вокальной и сценической музыке указанные три формы сознания имеют другую зависимость: интеллект порождает ассоциации, и затем возникают эмоции.

При развитом музыкальном восприятии на основе рефлексии возникает *слушательская интерпретация* – истолкование, объяснение смысла. И на основе интерпретации формируется слушательская концепция как высшая форма деятельности слушателя, полноправная составляющая музыкального творчества.

Музыкальное восприятие содержит акт переживания. По мнению психологов «сам процесс переживания ... понимается как реакция на интеллектуальное отражение мира в познании» [Там же. С. 23]. То есть, и акт переживания направлен также на постижение смысла.

Слушательское переживание по степени его эволюции можно разделить следующим образом:

- 1) состояние как *простейшая* форма переживания;
- 2) настроение – первая форма *осознанного переживания*;
- 3) эмоция – осознанное переживание, выражающее *эстетическую оценку* ситуации;
- 4) чувство как самая *сложная* форма переживания.

С интеллектуальным и эмоциональным развитием связано формирование интеллектуальных потребностей слушателя – как *ценностно-целевой установки* его деятельности. Классификация потребностей: 1) *простые* – прикладные (в этом случае слушатель еще недостаточно глубоко осознает содержание), 2) *сложные* – познавательные, 3) *высшие* – как потребность общения, например, с данным произведением, стилем, исполнителем и т. д. Высшие потребности формируются на основе познавательных потребностей. В них заложена установка на постижение концепции музыкального произведения.

Восприятие музыкального содержания, проникновение в его смысл немислимы без понимания музыкальной семантики. Напомним принципы классификации музыкальных знаков, данные В. В. Медушевским: 1) по материально-конструктивным свойствам, 2) по характеру значений, 3) по типу связи знака и значения, 4) по сфере жизненного опыта, 5) по месту знаков в шкале общего – индивидуального. Все многообразие музыкальной семантики делится на *экстрамузыкальную* и *интрамузыкальную* семантику. Экстрамузыкальная семантика связана с подражанием немusическим явлениям и процессам: шагам, шумам волн, речи и т. д. Интрамузыкальная семантика основана на имитации музыкальных звуков и образов, встречающихся в быту: колокола, боя часов, барабанной дроби, позывных горна и др. Постигание музыкальной семантики основывается на опыте

общения с музыкальной культурой, в результате которого в сознании отражаются слепки этих эталонов.

Развитие музыкального восприятия направлено от понимания языка к пониманию речи. В отличие от языка, музыкальная речь, как и вербальная, всегда предполагает индивидуальную трактовку языковых средств. Музыкальная семантика носит связующую функцию между языком и речью. Восприятие начинается с распознавания лексики, то есть с музыкального языка, который основан на средствах музыкальной выразительности. Как известно, они бывают специфически-музыкальные (лад, гармония, мелодия) и неспецифически-музыкальные (темп, ритм, тембр, регистр, артикуляция и др.). Именно неспецифически-музыкальные средства выразительности образуют как бы «вход» в систему коммуникативных значений специфически-музыкальных средств. Неспецифически-музыкальные средства в большинстве случаев лежат в основе музыкальной семантики. Здесь слушатель решает ряд творчески-познавательных задач. Основная задача связана с интуитивным пониманием смысла музыки. Существенный момент – включение эмоциональных и оценочных процессов. И этот переходный момент в понимании – от языка к речи – облегчается музыкальной семантикой. По своей структуре семантика – некий эталон, который лежит в основе образа.

Оценочная деятельность в музыкальном восприятии. Интеллектуальному развитию слушателя способствует оценочная деятельность. Это – понятие историческое. Например, только в XVIII веке появился такой знак, как аплодисменты, и лишь в XIX столетии вошло в обиход слово «жюри».

Оценочная деятельность разнообразна. Это может быть: высказывание критика и научная разработка теоретика, оценка педагога-музыканта и композитора, суждения испол-

нителя и слушателя. Но какой бы ни была оценочная деятельность, музыкальное восприятие невозможно вне нее.

Изучение оценочной деятельности необходимо во многих аспектах. Во-первых, для выяснения соотношения оценки профессионалами и слушателями. Во-вторых, для практики эстетического воспитания. В-третьих, при анализе структурных элементов музыки. В-четвертых, для изучения психологии человека, уровня его культуры и нравственно-психологического, а порой, и общественно-политического климата общества в целом.

Оценочная деятельность обязательно требует общения, она соединяет слушателей. Поэтому так легко и непринужденно незнакомые люди вступают в контакт после концерта или спектакля. Оценочная деятельность создает свой язык, который неоднороден. Она рассредоточена во времени, и каких-либо временных ограничений здесь нет. Особенно наглядно это подтверждают мемуары музыкантов, где можно встретить описание впечатлений о концертах, состоявшихся давно.

Во многом оценочная деятельность, как компонент восприятия, представляет собой осознанный процесс. В ней выражается общественная природа человека, его социально-культурная обусловленность. Поэтому оценочная деятельность очень часто связана с коммуникативной ситуацией.

В сферу оценочной деятельности входит также оценка способа слушания музыки. Например, восприятие музыки на фольклорном празднике отличается от симфонического концерта в филармоническом зале или слушания программы рок-фестиваля. Способ общения с музыкой – явление историческое, социальное, жанровое и т. д. Для каждого конкретного случая характерно такое понятие как «правило игры».

Оценка включает различные виды психической деятельности: 1) перцепцию, 2) апперцепцию, 3) оценоч-

ную операцию, 4) оценочное сообщение, 5) фиксацию оценки. Узнавание содержит эмоциональную окраску и аналитическое действие, основанное на перцепции. По определению Б. В. Асафьева, это «эмоциональная оценка "приветствуемой слухом интонации"».

Особого анализа требует авторская оценка, отраженная в произведении. К ней следует отнести: стилизацию, гротеск, окарикатуривание, воспроизведение иностилистического материала.

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть: оценочная деятельность активизирует все психические возможности индивида, весь его предшествующий опыт.

Лекция 4

Музыкальное восприятие и возраст

Музыкальное восприятие, как и всякое другое, в определенной степени обусловлено возрастом. Н. Н. Ланге еще в 1914 году указывал, что возраст, происходящие физиологические изменения оказывают влияние на психику: «Каждый возраст имеет свои особые чувствования и желания, мысли и настроения, накладывает свой отпечаток на ощущения, восприятие, память, внимание...» [Ветлугина Н., 1980. С. 227]. Однако в дальнейшем наука доказала, что физиологические изменения – это лишь предпосылка для изменения в восприятии (в том числе и в музыкальном), важно также и внешнее воздействие: окружение, социальные причины, целенаправленное воспитание, самообразование. Л. С. Выготский в работе «Развитие высших психических функций» утверждал, что в возрастном аспекте психические функции развиваются неравномерно. Л. И. Божович, разрабатывая положения Л. С. Выготского, сделала вывод, что «границы возраста могут сдвигаться в зависимости от деятельности ребенка и условий, в которых он находится» [Там же. С. 230].

Исследования Л. И. Божович касались, в первую очередь, влияния возраста на развитие детей, однако выводы о *подвижности возрастных границ* актуальны по отношению к любой возрастной группе. Напомним, что Н. Н. Ланге выделял пять возрастов: детский, отроческий, юношеский, зрелый и старческий.

Итак, музыкальное восприятие определяется не только физиологическими изменениями в организме, но и слушательским опытом, информационным багажом. Утверждение, что между восприятием и возрастом нет прямой причинной связи, имеет положительные и отрицательные стороны. Негативным является то, что если не обеспечить должных условий развития музыкального восприятия, то оно может не прогрессировать. Позитивные выводы заключаются в том, что уже в раннем возрасте можно добиться успехов в развитии музыкального восприятия.

Эксперименты показывают, что способность к восприятию художественного произведения не всегда находится в прямой зависимости от возраста. Гораздо большее значение имеет воспитание. Поэтому музыкальное восприятие следует рассматривать не только как физиологическое, но и как социальное явление, свидетельствующее о культуре человека.

Тем не менее, отмечая важную роль целенаправленного развития музыкального восприятия, необходимо признать, что у людей одной социальной группы (то есть, поставленных, примерно, в равноценные условия развития) и близких друг другу по природным задаткам основных музыкальных способностей, но различных возрастов, уровень музыкального восприятия будет довольно резко отличаться. Аналогичные выводы можно сделать, если проанализировать эволюцию музыкального восприятия человека в разные периоды жизни, особенно на примере прослушивания одного и того же произведения или группы произведений. Выясняется, что в раз-

ные периоды жизни человек каждый раз по-новому, порой с разной оценкой воспринимает эти сочинения. Встает вопрос: в чем причина разницы в восприятии? Только ли в накоплении общего и музыкально-эстетического опыта? Безусловно, опыт важен. Человек развивается не только в детстве и в молодости, особенно в период обучения. Данный процесс продолжается всю жизнь, если это касается любознательной личности. Несомненную роль играют и возрастные изменения. Ими во многом продиктованы те или иные музыкальные предпочтения. Например, тотальное увлечение сегодня молодежью рок-направлениями, не находит отклика у людей старшего возраста. Отсюда возникает такое понятие как «молодежная музыка».

Науке еще предстоит ответить на вопросы: каковы особенности музыкального восприятия в разные периоды жизни человека, каково в эволюции музыкального восприятия соотношение результатов накопления опыта и возрастных изменений?

Основные стадии формирования музыкального восприятия. В своем развитии музыкальное восприятие, по теории российского психолога и педагога А. Л. Готсдинера, проходит четыре стадии, каждая из которых соответствует той или иной возрастной группе. Оговоримся, что ссылка на конкретный возраст предполагает определенные условия: во-первых, это касается детей с довольно хорошими природными задатками основных музыкальных способностей, во-вторых, детей с первых месяцев жизни должна окружать обстановка, благоприятная для музыкального развития. То есть данная возрастная эволюция возможна только в результате планомерных занятий.

Первый этап – низший, включает две стадии: сенсомоторного научения и перцептивных действий. Стадия **сенсомоторного научения** предполагает *первич-*

ные, нерасчлененные ощущения. Музыка на этой стадии воспринимается нерасчлененно, аморфно, как расплывчатое пятно без четких контуров. Ребенок реагирует на стук погремушек, звон «неваляшек». Формируется эта стадия на первом году жизни.

Стадия *перцептивных действий* характеризуется возникновением **активных встречных подстрочных движений**, направленных на обследование предмета, а также **появлением голосовых реакций**. На этой стадии дети с удовольствием выражают свое отношение к музыке движением ручками, в том числе играют в «ладушки»; при активном ритме они притопывают; если звучит выразительная мелодия, то пытаются «подпевать», издавая протяжные звуки. Все это является реакцией на характерные признаки произведения.

Черты этой стадии: 1) в памяти запечатлеваются основные константные признаки музыкального сочинения, 2) появляется большая точность восприятия – выделяется фигура из фона, возникает ощущение завершенности на тонике, сильной доле. 3) отмечается эмоциональная реакция на основные «контуры» музыки, которые все более сопровождаются определенными движениями. На этой стадии постоянное обращение взрослых к ребенку во время звучания музыки стимулирует развитие апперцепции. Однако реакцию на основные музыкальные компоненты не следует принимать за восприятие музыки, так как осмысленности, постижения содержания даже на элементарном уровне еще нет. Это только зачатки слуховой дифференциации и эмоциональный отклик на мелодию, ее ладовые, ритмические, тембровые, динамические особенности.

Данные стадии охватывают период дошкольного детства.

Второй, высший этап также включает две стадии: *образование эстетических моделей и эвристическую стадию*. На этом этапе начинается формирование музыкаль-

ного восприятия. На стадии **образования эстетических моделей** в памяти запечатлеваются алгоритмы музыкальных произведений, жанров, средств музыкальной выразительности. Запоминаются и обобщаются отдельные отрывки из музыкальных сочинений. В этот период в сознании формируются определенные «модели» лада, жанра, начинается осознание формы. Складывается устойчивое эмоциональное отношение к определенным произведениям, что становится базой для образования эстетического эталона. И что очень важно: впервые появляется *собственное оценочное отношение к воспринимаемой музыке*, хотя оно чаще всего опирается на эмоциональный критерий. Музыкальное восприятие все более переходит от *чувственного к чувственно-логическому*.

Завершение этой стадии обычно приходится на **конец младшего школьного возраста – 11 лет**.

Наступление **эвристической стадии** характеризуется появлением способности предвосхищать, предугадывать дальнейшее разворачивание музыкальной ткани. В этот период возрастает активность «соучастия», процесс восприятия все чаще опирается на представления. Основная черта эвристической стадии – совершенствование оценочной и интерпретационной сторон восприятия. Здесь происходит наиболее полное постижение произведения. Эта стадия особенно нуждается в накоплении опыта, знаний о музыке.

Эвристическая стадия формируется в течение всего подросткового возраста и захватывает **начало юности – 16-17 лет**. Отмечается и такое явление, при котором музыкальное восприятие взрослого человека вообще не достигает эвристической стадии. Здесь налицо недостаток музыкальной культуры.

Возрастная эволюция музыкального восприятия – процесс не прямолинейный. Прежде всего, между всеми четырьмя стадиями нет четких границ, они плавно переходят одна в другую. Черты высшей стадии зарождаются

ся в низшей. Нередко приходится наблюдать, что восприятие разных стилей находится на различных стадиях формирования музыкального восприятия. В этом сказывается отсутствие какой бы то ни было системы в музыкальном развитии, когда ребенок или подросток обретают свой музыкальный опыт только на основе общения с одним музыкальным стилем или направлением. В частности, сегодня мы повсеместно сталкиваемся с тем, что молодежь хорошо приобщена только к массовым музыкальным жанрам, и в восприятии отдельных из них демонстрирует высокую стадию развития. В то же время восприятие других направлений (симфонической музыки, фольклорной, в том числе и своего народа) отсутствует. Неслучайно Б. Л. Яворский в своей музыкально-педагогической системе рекомендовал включать в учебный репертуар произведения музыкальных стилей разных эпох. Только при таком подборе музыкальный слух, а вместе с ним и музыкальное восприятие, будет открыто различным пластам музыкальной культуры.

Итак, даже при целенаправленном, научно обоснованном музыкальном воспитании, формирование адекватного музыкального восприятия охватывает длительный период. Развитие этой психической функции требует от человека умственного и эмоционального напряжения, концентрации внимания и волевых усилий. Развившись к началу юношеского возраста, оно постоянно находится в динамике, чутко реагируя и на физиологические изменения, и на новый опыт, и на культурный фон.

Лекция 5

Некоторые современные проблемы музыкального восприятия

Невиданная ранее технизация жизни в XX веке, особенно появление звуковоспроизводящей аппаратуры, электронных музыкальных инструментов, глобальная роль СМИ оказывают не только положительное влияние на раз-

витие культуры, образования, но и привносят много нового в психологию человека, в том числе и в музыкальное восприятие. Это новое особенно активно стало заявлять о себе в последние десятилетия XX столетия, в первую очередь, в высокоразвитых странах. Оно все более обращает на себя внимание, потому что нередко носит отрицательный характер. Российские и зарубежные ученые прогнозируют усугубление этих проблем, если человечество не выработает разумные правила пользования звукозаписью. Встает вопрос, поднятый еще Б. В. Асафьевым, – *тотального управления музыкальной средой*.

Наша жизнь сейчас немыслима без музыкальных звукозаписей. Однако люди мало задумываются над тем, что звукозапись создает только *иллюзию повторности*. На самом деле, каждое новое прослушивание усиливает вариантность, потому что мобильны тембр, громкость, высотные и темповые уровни воспроизведения.

Несомненно, что в звукозаписи *притупляется индивидуальность интерпретации*. К тому же, музицирование в студии (ее интерьер, отсутствие публики) лишает артиста должного вдохновения, какое придает концертная обстановка. Неслучайно Е. А. Мравинский отказывался от студийной звукозаписи, называя это исполнение «мертвым», «как фотография». В какой-то степени ситуация смягчается, если местом звукозаписи становится концертный зал. Конечно, звукозапись с использованием монтажа позволяет создать некую идеальную исполнительскую модель, в которой нет каких-либо технических погрешностей. Появилось даже новое направление в исполнительском искусстве со своими критериями. Его можно условно обозначить как *«исполнительское искусство для звукозаписи»*. Именно его приоритет в будущем прогнозировал выдающийся канадский пианист Глен Гульд. Однако каждое исполнение представляет собой целостный энергетический поток, в котором соединены и темп, и метрорит-

мическое дыхание, и динамический баланс, и т. д. Повторить его абсолютно точно невозможно. Поэтому если монтируются несколько фрагментов, взятых из разных исполнений, то между ними есть своего рода «энергетическая рассогласованность». К тому же даже самая совершенная звукозапись отличается от реального звучания, подобно отражению в зеркале. Слух на все эти нюансы реагирует и постоянно делает коррекцию, что дает дополнительную нагрузку на психику и – как следствие – на нервную систему в целом, и тем более на музыкальный слух и на музыкальное восприятие. Хотя надо отметить, что развитие индустрии по выпуску компакт-дисков в последние 10-15 лет свело этот дефект к минимуму.

Появление в домах больших фонотек имеет много функций, в том числе и замещение функции человеческой памяти. Очень часто наличие на полке звукозаписи подсознательно подменяется ощущением, что это уже реально прослушано. Подобно тому, как домашняя библиотека нередко подменяет само чтение.

Благодаря технике появилась категория «домашних слушателей». Между тем, тысячелетиями восприятие музыки носило коммуникативный характер. Музыку слушали с кем-то; теперь все чаще музыку слушают в одиночку, не с кем поделиться своей оценкой. В любую минуту можно прервать звучание, отвлечься. Порой, при прослушивании в одиночестве, музыкальное восприятие исподволь начинает терять активный, творческий характер. Все больше культивируется *комитатное восприятие*.

Комитатное восприятие не нацелено на включение памяти, а слух – на информационную дифференциацию. Главными становятся чисто звуковые, сонорные свойства; практически снимается композиционная направленность восприятия. «Музыка, не будучи предметом пристального внимания человека, все же держит его внимание в своей дымке ... Возникает состояние, которое называ-

ют бездумным» [Назайкинский Е., 1988. С. 195]. Комитатное восприятие существовало всегда, более того, в европейском регионе длительное время оно было, видимо, определяющим. Музыка звучала во время трапезы, богослужения, светских раутов, увеселительных прогулок, пикников и т. д. Оно нужно человеку и сегодня, особенно если необходим *эффект присутствия* для снятия психического напряжения или стресса. Но комитатное восприятие и воспитывает привычку слушать «вполуха», не вникая глубоко в содержание музыки.

Интеллектуальная напряженность, концентрированность музыкального восприятия – результат длительного психического развития человека и музыкальной культуры. Его ослабление свидетельствовало бы о постепенной психической и культурной деградации.

Сегодня как никогда встает проблема *излишних децибел*. За последние четыре столетия развитие музыкального искусства и эволюция инструментария в Европе были направлены в сторону нагнетания силы звучности. Сейчас под воздействием глобализации этот процесс охватил весь мир. Бетховен, Берлиоз, Малер, симфонисты XX века укрупняли состав оркестра, добиваясь все большей мощи для воплощения мировых катаклизмов. Например, грандиозностью звучания потрясают кульминационные фрагменты Седьмой симфонии Д. Д. Шостаковича, симфонии «Круги ада» С. М. Слонимского или «Dante-симфонии» № 4 «Чистилище» Б. И. Тищенко. Звучность в них порой приближается к 90 децибелам. Но в академической музыке на смену гиперзвучностям приходят тихие фрагменты. Да и звуковая мощь достигается только благодаря акустическим музыкальным инструментам, тембры которых несравненно благотворнее воздействуют на психику, нежели электронные. Иное дело – рок-музыка. Известны случаи, когда звуковую мощь рок-концертов не выдерживали исторические здания.

Есть предел допустимого шума для человека – 100 децибел, за которым живому существу грозит смерть от силы звука. Приближение к этому порогу должно сигнализировать в психике опасность. Хороший врач обычно советует людям, пережившим нервные потрясения и стрессы, воздерживаться от прослушивания экспрессивной музыки. Изобретение электронных музыкальных инструментов (именно они в основном задействованы в массовых жанрах) создало невиданные возможности для нагнетания децибел. Но надо ли «играть с огнем»?

Еще в конце XIX века врач А. И. Тарханов писал: «...в неумелых руках и в ненадлежащих случаях такое могущественное средство, как музыка может... сделать даже здорового человека больным... ни одно ощущение не представляет столь сильного чувствительного возбуждения, как ощущение слуховое» [Тарханов А. И., 1893. С. 81]. К тому же есть предел эстетически допустимой громкости: когда музыку можно воспринимать, оценивать, наслаждаться ею. В противном случае, угнетаются аналитические функции мозга, и музыка становится просто шумом.

Согласно теории американского психолога Х. Хелсона, «при оценке величины любого свойства стимула, будь то размер, вес или громкость, человек использует определенный вид субъективной или личной адаптации. Среднюю или нейтральную точку этой шкалы он назвал уровнем адаптации» [Психология ощущений и восприятия, 1999. С. 291]. Один из феноменов восприятия заключается в том, что «человек сам строит субъективные шкалы оценок» [Там же. С. 73]. А они часто обусловлены такими явлениями как «частота или привычность появления объекта в опыте наблюдателя» [Там же. С. 75].

В психологии существует понятие «порог чувствительности». Лабораторные эксперименты доказали, что нет объективного «порога чувствительности», он как бы «плавает». Слуховой «порог чувствительности» сегодня

ня у многих молодых людей очень низок. А совершенствование слуха, как и других органов восприятия, является одним из достижений человеческой психики. Если начинается процесс притупления какого-либо из органов восприятия, то это показатель регрессии. Музыка оттачивала человеческий слух, здесь она его подавляет. Увлечение сильными звучаниями грозит человечеству, с одной стороны, деградацией психики, с другой – распадом музыки как «искусства интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев). Ибо интонация в этих случаях сводится на нет, а звук воспринимается односторонне, только как носитель громкости. Его качественная сторона остается за пределами слуховых анализаторов.

Установлено, что от шума повышается давление, возрастает наличие холестерина в крови, ухудшается слух, а также уменьшается произвольное внимание к социальным признакам ситуации. К тому же ряд экспериментов показывает, что «не только снижается чувствительность по отношению к социальным ситуациям, но изменяется и социальное поведение: в условиях сильного шума люди проявляют меньшую склонность к сотрудничеству» [Черноушек М., 1989. С. 28]. Чрезмерный шум и частота социальных конфликтов имеют сходные характеристики. «Подобно действию чрезмерно высокой температуры, повышенный уровень шума увеличивает агрессивность человека» [Психология, 2005. С. 584]. Было бы наивным полагать, что агрессивность, с которой мы повсеместно сталкиваемся, обусловлена только сверхмощными децибелами музыки. Но это одно из серьезных слагаемых.

Не менее актуальна проблема *принудительного слушания музыки, избытка музыкальной информации*, часто низкого художественного качества. Сейчас музыки звучит так много, как, видимо, не звучало никогда за всю историю человечества. И это имеет, по меньшей мере, две отрицательные стороны. Во-первых, возникает огром-

ная нагрузка на слух и на нервную систему, когда, например, в течение восьмичасового переезда по маршруту Москва-Петербург дневным железнодорожным рейсом, почти без перерыва вас «развлекают» звукозаписью популярных песен. Во-вторых, музыка теряет свою притягательность, и уже не привлекает должного внимания.

В процессе звукозаписи возникает, по мнению канадского психолога М. Шафера, явление *шизофонии* – отделение звучания от его источника. Музыка, при помощи техники отделившись от источника, несет свое физическое пространство, несовместимое с пространством новой среды, в результате чего страдает *периферический слух*. «Периферический слух – тот слух, который в своих эффекторных компонентах отражает пространственно-резонаторные элементы звучаний и который издревле направлен именно на оценку фоновых звуковых проявлений среды» [Назайкинский Е., 1988. С.196].

Возникает *проблема тишины*, что особенно важно для музыкальной педагогики. Неслучайно в конце XX века в некоторых зарубежных музыкально-педагогических системах появляются «уроки тишины». В частности, их предлагает вводить М. Шафер. Ученый разработал также систему музыкальной экологии окружающей среды. Надо отметить, что в последнее время в ряде высокоразвитых стран (США, Япония) музыкальный фон в присутственных местах (ресторанах, магазинах, учреждениях) ненавязчив, динамически уравновешен, стилистически разнообразен. Звучит немало классики.

В эстрадных концертах, балетных спектаклях под фонограмму, в кино при сопоставлении звукозаписи и зрительного ряда порой возникает рассредоточенность между зрительным рядом и слуховым. Постоянное прослушивание микрофонного пения ведет к замедленному развитию голосовых связок у подростков.

Утопично требовать, чтобы все, всегда и везде внимательно воспринимали музыку. Это предполагает

очень высокий уровень культуры всего населения. Но нельзя забывать, что совершенствование способности слышать, равно, как и видеть, осязать и т. д. является потребностью здорового человеческого организма, это гарант его психического развития.

Безусловно, мы не можем отказаться от технических достижений. Но мы должны воспитывать себя таким образом, чтобы техника служила во благо человека. Ученые (Е. В. Назайкинский, М. Шафер, П. Вайнцвайг и др.) предлагают сделать достоянием всего населения целый ряд мер борьбы за сохранение слуха, музыкального восприятия и психического оздоровления человека. Необходимо: 1) совершенствование звукозаписи, 2) разумное, культурное использование звуковоспроизводящей аппаратуры, 3) соблюдение предохранительных мер для слуха и музыкального восприятия (избегать не в меру громких звучаний и принудительного слушания, не увлекаться обилием музыкальной информации, слушать акустические музыкальные инструменты, а не только электронные и др.). При воспитании музыкального восприятия необходимо музицировать и петь. Дети должны слышать живое звучание акустических музыкальных инструментов и человеческого голоса.

Исследования физиологов подтверждают: чрезмерное увлечение музыкальными компьютерными программами и синтезаторами также пагубно влияет на психику и нервную систему, особенно детей. Страдают слух, музыкальное восприятие, эмоциональные центры. По мнению П. Вайнцвайга, это может привести к атрофии эмоциональных центров, что повлечет за собой снижение творческого потенциала.

Часть III

Творческий процесс композитора

Лекция 1

Творческий процесс композитора в историческом аспекте

Исследование эволюции творческого процесса композитора вызывает огромный интерес с точки зрения психологии и физиологии человека, социально-общественных отношений, истории искусства и т. д. Как известно, само понятие авторства в музыке появилось сравнительно недавно – лишь в XIV веке в Западной Европе. Видимо, в течение многих лет музыкальное искусство было, в основном, искусством устной традиции и, вплоть до середины второго тысячелетия, носило импровизационный и полумимпровизационный характер. История позволяет сделать вывод, что в древности создатель произведения был, как правило, и его исполнителем. Это отразилось в мифах об Иштаре, царях Давиде и Соломоне, об Орфее и т. д. Сохранились имена и реально существовавших музыкантов: Пиндара – создателя оды, Ариона из Коринфа, Стезихора из Сицилии в Древней Греции, Мезомеда из Древнего Рима, Романа Сладкопевца, Ефрема Сирина из Византии и др. Каждый музыкант, заимствуя чужие сочинения, импровизировал при этом что-то свое. Пример тому – трактат Платона о воспитании певцов. Импровизацией были насыщены древние театрализованные жанры: мистерии в Древнем Египте, «страсти», о Бела-Мардуку в Вавилонии, драма с музыкой «Шакунтала» в Древней Индии и т. д.

В результате музицирования происходил отбор, видимо, часто на бессознательном уровне, наиболее выразительных элементов, отражающих эстетические требования данного народа, взаимообмен, когда худо-

жественные достижения одного народа у другого приобретали иное качество. В этом процессе запоминания, воспроизведения на новом уровне и эстетического отбора есть, согласно гипотезе психолога Б. Рунина, нечто сродни эволюционной теории. И если продолжить сравнения с природой, то она «среди своих бесчисленных творений создала два образа выражающих сам принцип творчества – дерево и река» [Рунин Б., 1972. С. 27]. Процесс становления композиторского творчества – результат деятельности многих поколений музыкантов всей мировой цивилизации.

Появления авторства в музыке связано с осознанием индивидуального начала в творчестве. В эпоху же древних цивилизаций, видимо, царил культ эстетического эквивалента. Тем не менее, индивидуально-неповторимое привлекало к себе внимание, отметив в истории имена выдающихся музыкантов. Возможно, что появление первых образцов нотации вызвано неосознанной потребностью зафиксировать особо характерное, отражающее стилевые черты данной музыкальной эпохи. Напомним, что наиболее древняя из известных нам записей нотного текста относится к III тысячелетию до н. э., обнаружена она немецким ученым К. Заксом на территории бывшей Шумерии и представляет собой глиняную табличку с клиновидной нотописью и поэтическим текстом на шумерском и ассирийском языках.

Эти выводы подтверждает исследование процесса создания музыки некоторых этнических групп Африки, Океании, Австралии, Новой Зеландии, Северной Америки*. В частности, Р. Валлашек считает, что для первобытных народов характерно коллективное исполнительство, а возможно, и сочинительство. К подобной точке зрения приходит Р. И. Грубер, изучая искусство австралийских аранда, ведда (племена лесных охотников,

* О них речь шла во Введении.

живших в начале XX века на о. Цейлон) и огнеземельцев (жителей Огненной земли). Позднее из коллективного исполнительства выделяется сольный элемент, в котором, по всей вероятности, и зарождаются зачатки индивидуального сочинительства. Но коллективное присутствует и здесь. Например, как свидетельствует М. В. Иванов-Борецкий, на ранней стадии родового строя, если слагать напев поручалось наиболее одаренным членам рода, то воспроизводить этот напев мог любой член рода.

Если попытаться реконструировать творческий процесс сочинения музыки в древности, то, по историческим свидетельствам, он основывался, прежде всего, на нравственном идеале, который формировался всей системой общественно-социальных и религиозных отношений. Он был, своего рода, внешним импульсом, сочетающимся с разнообразными личностными импульсами. Под воздействием нравственно-эстетического идеала складывался некий *характерный музыкальный стиль данной эпохи*. Так, этическое начало, лежащее в основе общественно-социальных отношений Древней Греции, породило патриотическое, строгое, возвышенное искусство аэдов и рапсодов в героический период.

Исследования теоретических трудов древних ученых свидетельствуют о высоком уровне осмысления музыкальных процессов, о признании в нем высокой роли логического начала. Еще в Ассирийском царстве (II тысячелетие до н. э.) разрабатывалось учение о значении числа в музыке, эти идеи плодотворно развивались в Древней Греции, например, у пифагорийцев (трактат Птолемея «Гармоника»). Одним из примеров осмысления творческого процесса также являлась широко разработанная в древности, а также в Средневековье система ладов.

Судя по древним трактатам, литературным памятникам, мифам, процесс сочинения музыки предполагал сильный эмоциональный ток. Цель музыки состояла в ее благо-

творном влиянии на человека и животных, угождении высшим силам (в Древней Индии см. труд Бхараты «Натья-Шатра», в Древнем Китае – книгу «Даоуэ-цзын» Лад Цзына, в Древней Греции – учение о музыкальном этосе, катарсисе в трудах Пифагора, Платона, Аристотеля и др.). В основе художественного метода лежал закон красоты и гармонии, привнесенной в музыку из космоса. А сам метод соразмерно сочетал интеллектуальное и эмоциональное начала. Поэтому древние греки осуждали крикливо-эклектичную, чрезмерно чувственную музыку Ассирии.

В процессе творчества явно учитывались коммуникативные функции музыки, о чем свидетельствуют, например, труды Аристотеля. Он развивал учение о *ми-мезме*, где музыка рассматривалась как подражание реальному миру.

В творческом методе, как уже отмечалось, большое значение имела импровизация. О ее неразрывной связи с творческим методом свидетельствуют древнеиндийская рага, позднее макомно-мугамная культура Средней Азии и Закавказья. Вариантность при воспроизведении уже сочиненной и даже записанной композиции, появлялась не только из-за несовершенства нотной записи, но и из-за психологической установки *изменять исходный вариант*. В эпоху, когда композиция как законченное художественное произведение еще не существовала, иначе быть не могло.

Достижения музыкального искусства всех древних цивилизаций подготовили развитие средневековой европейской музыки, где окончательно сформировалось понятие *авторского творчества* в музыке.

В Средневековье все было еще далеко не так. Широко известен факт, что в ту эпоху духовная жизнь западно-европейских стран была полностью сосредоточена в руках католической церкви. Основная тема – прослав-

ление Бога, служение христианской морали, – определила и особенности музыкального мышления. Творческий метод предполагал унификацию авторской индивидуальности во имя эстетически-единого идеала.

Идея единообразия творческого процесса, его коллегиальности и анонимности наглядно проявляется в том, что несколько веков раннехристианской культовой музыки почти не оставили имен сочинителей. Однако известна плеяда музыкальных ученых и мыслителей: Августина Кассиодора, Боэция, Исидора Севильского, Беда Достопочтенного, Оды Ключнийского. Судя по их трактатам, в творческом процессе музыканта в ту эпоху важен был прежде всего *интеллектуальный момент*. По-новому, исключая эстетическое наслаждение, переосмысливаются идеи Пифагора, Платона. Августин Кассиодор писал: «Музыка – это дисциплина или наука, которая выражается в числах, которые каким-то образом содержатся в звуках» [Шестаков В., 1976. С. 117]. От сочинителя музыки требовалось в первую очередь знание теории музыки, точнее соблюдение ее канонов.

Строгий расчет для достижения определенного нравственного эффекта подтверждает изучение «Григорианского антифонария», появившегося в VII веке н. э., и григорианского пения. Ограничены были композиционные параметры, диапазон, ладовая структура, фактурный склад и т. д. Однако в рамках столь ограниченных эстетических и композиционных возможностей средневековые музыканты проявляли изобретательность. Более всего творческий элемент проявлялся в юбилеях, с их мелизматическим распевом. Несмотря на строгую регламентацию жанра мессы, при ее воспроизведении, видимо, большую роль играла импровизационность. Косвенным доказательством этому служит опыт других средневековых культур, в частности арабской, абстрагироваться от которых культовая музыка Западной Европы

не могла. Достаточно обратиться к трудам арабского теоретика VIII века н. э. Унус-аль-Катиба, чтобы убедиться в высокой роли импровизации в арабской музыке: напев записывался только с указанием лада, ритмической формулы и текста.

Многовековая жесткая канонизация творческого процесса в Западной Европе, явный приоритет в нем рационального начала имел свои положительные стороны: воспитание дисциплины музыкального мышления, глубокого знания теории музыки. Уровень владения композиторской техникой у многих поколений музыкантов был столь высок, что она становилась достоянием подсознания. Эта традиция стала основой классического расцвета авторского композиторского творчества.

Примерно в IX веке в культовой музыке наряду с юбиляциями появились византийские секвенции и тропы, а вместе с ними проникает элемент индивидуального. Это связано с упоминанием первых композиторов **Ноткера** и **Туотило**. Благодаря разновидности невм, а с X века – буквенных аббревиатур для мелодических, ритмических и темповых уточнений совершенствовалась нотация.

Творческую индивидуальность активизировало появление органума. По словам современников, уже образцы раннего параллельного органума производили колоссальное впечатление на слушателей. Возникла практика сочинения на *cantus firmus*. Ее наиболее ранние теоретические обоснования принадлежали Скоту Эриугену и Псевдо-Хуквальду (X–XI вв.). По их трактатам можно судить, что принцип строгого соблюдения композиционного канона продолжал быть неукоснительным, хотя органум давал большую свободу для проявления воображения. Учение Гвидо Аретинского принято считать переходом после почти столетнего периода к *свободному органуму*. Его практика обобщена в XII веке Иоанном Каттоном. Утверждая принцип творческой сво-

боды, Иоанн Каттон доказывал, что музыка должна выражать смысловую суть слова. «Мы стремимся к свободе сочинения музыки и предоставляем ее <...> Мы предлагаем тот совет сочинения, чтобы музыка была разнообразна в соответствии со значением слов...» [Шестаков В., С. 110].

Начиная с XII века, в творчестве школы «Нотр-Дам», появились точные сведения об авторстве. Она выдвинула двух крупнейших представителей раннего многоголосия: **Леонина** и **Перотина**. Усиление творческого начала связано не только в эволюцией органума, но и возникновением в XII веке новых полифонических жанров: кондукта, клаузулы и мотета. Расширились возможности в обращении с григорианским хоралом. Тем не менее, влияние традиций было столь сильно, что, даже полностью отойдя от григорианского первоисточника, авторы по-прежнему ориентировались на сложившуюся методику: «композитор сначала сам формирует *cantus prius factus*, а затем приписывает верхний голос. Эта практическая технология сочинения (описанная во всех трактатах с конца XII века) сохранилась до XIV века. Причем на первоначальном этапе (в кондукте XII века) мелодии в большей мере именно сочинялись по модели какого-нибудь григорианского или светского напева, а с XIII века (в мотете и кондукте) – заимствовались (по крайней мере, два голоса из трех). Техника сочинения сводилась тогда к подстраиванию голосов, к сочинению одного (или двух) нового к уже имеющимся» [Евдокимова Ю., 1983. С. 45]. Рациональная работа с *cantus firmus* долго была доминирующей.

Чтобы оценить те колоссальные сдвиги, которые произошли в методе работы композитора, надо учесть особенности музыкального восприятия той эпохи, когда небольшие изменения производили впечатления чего-то небывалого, а обработка уже сочиненного материала рассматривалась как новое произведение. Исследуя

рукописи мотетов XIII века, ученые порой затрудняются определить, какой из них является первоисточником. По всей вероятности, вариантность в ту эпоху связана не с совершенствованием исходной идеи, а с потребностью «пробовать» ее в разных ракурсах.

Наряду с официальным профессиональным искусством уже в XI веке зарождалась светская полупрофессиональная культура. Первым трубадуром, как известно, стал граф Гильом II. Культура трубадуров принципиально отличалась не только тематикой, жанрово-выразительными средствами, но и творческим методом. Трубадуры провозгласили первичным *emotio*, естественность высказывания, доверие интуиции, полету фантазии. Неслучайно большинство представителей рыцарского искусства прожили полную приключений жизнь. Их творческое кредо еще в XI веке провозгласил Бернард де Вентардорн: «Если напев не идет от чистого сердца, он ничего не стоит; от сердца он может идти лишь в том случае, если сердце полно горячей любви...» [Грубер Р., 1965. С. 195]. Выдающийся трубадур Гираут де Борнель высказал также мысль о коммуникативности искусства, о необходимости доставлять эстетическое наслаждение: «Я решил теперь сочинять песни легкие (для восприятия. – Г. О.), такие, чтобы каждому были понятны, удобны для пения и всем доставляли удовольствие. Я мог бы сделать более трудными для понимания, но песня не будет полноценной, если она не будет пригодна для всеобщего потребления» [Там же. С. 196]. Главным средством выразительности была провозглашена прекрасная мелодия, чутко передающая все поэтические нюансы.

Две противоположные психологические установки, бытовавшие в творческом процессе в XI-XIII веках, послужили основой для формирования творческого метода Ренессанса. От христианского искусства в нем – сильная роль рационального начала, строгое следование

композиционным канонам. В композиторской практике и в теоретических обобщениях Филиппа де Витри развивался новый изоритмический принцип композиции*. Начиная с XIV века формируется сложный контрапункт, где многое построено на математических расчетах. Учение о контрапункте вплоть до конца XV века отождествлялось с учением о композиции, что подтверждает в частности «Книга об искусстве контрапункта» И. Тинкториси. Музыканты использовали число не только для композиционного совершенства, но и для выражения глубокого сокровенного личностного смысла.

Новизна творческого метода раскрывалась в признании эстетического наслаждения. В трактате Петрарки «Врачевание счастливой и несчастливой судьбы» удовольствие в диалоге с рассудком говорит: «Я упиваюсь пением и игрой на струнных инструментах», «Песни сладостны мне» и т. д. В оценке творческого процесса теперь делается упор на выявлении авторской индивидуальности. Это отметил в 1477 году И. Тинкторис в труде «Определитель музыки»: «композитор – написавший какой-нибудь новый кантус» [Холопов Ю., 1992. С. 264]. Наивысшее выражение эта идея получила в XVI веке трудах Глареана, Царлино и др. Царлино впервые была поставлена проблема личности композитора и его всестороннего воспитания. Им же по-новому решался оценочный критерий: «Именно чувство слуха, а не правила и требования контрапункта являются главным судьей в вопросах музыки» [Шестаков В., 1976. С. 159]. В этот период в музыке начали цениться национальные черты, о чем свидетельствуют трактаты Ф. Салинаса.

Новый творческий метод уже в XIV веке полноценно выразился в искусстве Гильома де Машо. Одинаково

* Изоритмия – «принцип композиции в *motete* 14–15 вв., выражающийся в ритмичном проведении ритма, независимого от звуковысотной линии» [Муз. энциклопед. словарь, М., 1998. С. 206].

совершенно владея полифонической техникой, культовыми жанрами и музыкально-поэтическим искусством, композитор сочетал в своем творческом процессе и высочайший интеллектуализм, и эмоциональную выразительность, и блеск воображения. В композиторской практике Г. де Машо опирался на чувственное восприятие: «Я имею обыкновение только тогда считать свое произведение законченным, когда я сам его прослушал» [Грубер Р., 1965. С. 335].

В 1530 году появился трактат Листениуса, где отмечалось три вида музыкальной деятельности: теоретическая (музыкант-ученый), практическая (исполнитель) и поэтическая (сочинитель). Впервые вводилось понятие *сочинения* как законченной композиции, а *композитор* определялся как профессия.

Отмеченные выше черты можно наблюдать в методе большинства крупнейших композиторов эпохи Ренессанса. Например, Окегем в четырехголосной мессе выписывал только два голоса, а остальные «подстраивал» путем математических вычислений ритмических структур [Грубер Р., 1965]. Обрехт вводил в контрапунктические построения остроумные мотивные «нарушения». У Жоскена Дебре *cantus firmus* был и светского, и литургического происхождения, а хорал обрабатывался им в фольклорном духе.

Постепенная автономизация верхнего голоса как бы подготавливала новое музыкальное мышление и, следовательно, новый творческий метод. Не последнюю роль играло воплощение слова, структуры речи. Об этом свидетельствует как творческая практика Палестрины, Джезуальдо, Монтеверди, так и теоретическая мысль Глариано и Царлино. Роль вербального языка в творческом методе композитора еще в XV веке обосновал Жоскен Дебре: «Подлинный музыкант ... тот, кто во всеоружии знания соотносит к каждому слогу надлежащее

последование тонов и сочиняет так, чтобы слово радости сопровождать радостной музыкой и наоборот» [Грубер Р. С. 298]. Своеобразен был «текстовый» метод О. Лассо: произведения с духовным текстом он сначала писал на светский литургический источник, а затем подставлял духовные слова.

В конце XVI века В. Галилео, Д. Меи и другие теоретики выдвинули положение, что идеалом нового искусства должна стать античная музыка с ее монодийным складом, чутко реагирующим на оттенки речи, с ее синтезом искусств (что было, своего рода, реакцией на вертикальные «нагромождения» строгого контрапункта.) Может быть, впервые в истории музыки важнейшим импульсом творчества должна была стать *модель далекого прошлого*.

Принцип интеграции искусств был положен в основу творческого метода искусства барокко. Например, исследователи считают, что в приемах Скарлатти многое от метода Лопе де Вега, Кальдерона. Из архитектуры в музыкальную композицию приходит принцип конгруэнтности – когда малые формы повторяют большую.

Творческий метод барокко и Просвещения, как и в эпоху Ренессанса, был высоко интеллектуален, построен на композиционно-математических расчетах (использовался ряд Фибаначчи, числовой корень и т. д.). На математические методы опирались Д. Скарлатти, Ж. Ф. Рамо, по мнению которого, «музыка есть наука, которая должна обладать определенными правилами; эти правила должны вытекать из определенного принципа, и этот принцип не может быть изучен без помощи математики» [Шестаков В., 1976. С. 229].

Наряду с этим все большее значение приобретает *intuitio*, воображение. Фантазия композиторов барокко направлена к своеобразному «нарушению правил», в котором видится обретение гармонии. Это ярко выраже-

но в новаторском «смятенном» стиле Монтеверди, который, отстаивая право на свободу творчества, писал: «В отношении консонансов и диссонансов есть высшие соображения, чем те, которые содержатся в школьных правилах, и эти соображения оправданы удовлетворением, которое музыка доставляет как слуху, так и здравому смыслу» [Там же. С. 205]. Нарушение правил проявляется в противопоставлении, являющимся, по словам Л. Сафоновой, «одним из наиболее часто применяемых художественных приемов» [Кандинский-Рыбников А., 1989]. Обнаружение параллелизмов между контрастными явлениями лежит в основе характерной для барокко «контрдиспозиции». Однако все чаще, особенно в XVIII веке, высказывается мысль, что, по словам немецкого теоретика и композитора И. Маттезона, «математика не может быть сердцем и душой музыки ... Музыка не против математики, а над ней» [Шестаков В., 1976. С. 258].

В XVII – первой половине XVIII веков творческий процесс во многом был обусловлен теорией аффектов. Теоретическая мысль, опираясь на практику, пыталась установить параллели между средствами выразительности и эмоциональным состоянием. При этом, как писали А. Кирхер, Д. Дидро и др., надо было стремиться к простоте и ясности, не будучи скованным строгими рамками теории. Во многих руководствах (Ф. Э. Баха, И. Кунау и др.) указывалось, что композитор, чтобы вызвать своей музыкой страсть, должен сам ее пережить.

С учением об аффектах тесно связана музыкальная риторика, также оказавшая огромное влияние на творческий метод барокко и Просвещения. Прообраз риторического метода восходит к ораторскому искусству, от него воспринят и план композиторской работы. Существовал целый ряд рекомендаций по музыкально-риторической семантике и правилам ее использования: И. А. Шайбе, И. Маттезона, И. Н. Форкеля, И. Ф. Кирнбергера, Ф. Э. Баха

и др. В них не последнюю роль играло использование тональности, общая диспозиция, произнесение украшений, которыми по понятиям той эпохи могли быть и диссонанс, и хроматический интервал, и фермата, и динамика. Слова должны были вызвать у композитора определенное состояние. Композитор И. Рейнеке писал, что, сочиняя инструментальные концерты и соло, он мысленно представлял словесный текст.

На протяжении всего XVIII века дискутировался вопрос о первичности мелодии (Ж. Ж. Руссо) или гармонии (Ж. Ф. Рамо). Однако в наиболее известных учебниках по композиции И. А. Шайбе, Г. К. Коха и др. более популярной была методика сочинения от мелодии, а гармония рассматривалась как производное. В частности, И. Маттезон в «Совершенном капельмейстере» дал 33 правила для сочинения мелодии, заботясь об эстетическом и эмоциональном воздействии музыки.

В течение всего столетия шла полемика о подражании и выразительности в музыке. Ее суть заключалась в принципиально различной психологической установке в процессе творчества.

Выдающимся обобщением всех приемов композиторского письма от эпохи высокого Ренессанса до середины XVIII века стал творческий процесс И.-С. Баха. Его отличала исключительная дисциплина мысли, интеллектуализм, высочайший уровень внутрислуховых представлений. Свойственный эпохе эзотеризм творчества у Баха связан со Священным писанием, что также было в духе времени, и выражался в совершенной числовой, графической и риторической символике. Интеллектуализм творческого метода Бахов проявлялся также в гениальном воплощении барочного принципа «контрдиспозиции».

Наивысшим выражением творческого метода конца XVIII – начала XIX веков стал творческий процесс композиторов венской классической школы. В нем гениально

синтезировались ratio и intuitio, мелодическое и гармоническое мышление, психологические установки на выразительное и изобразительное начало в музыке. Художественное мышление уже основывалось на диалектическом принципе. С творческого процесса Бетховена окончательно утвердился закон **стилевой дивергенции**, «в сути которого лежит идея – не повторять ничего, что уже было найдено другими» [Назайкинский Е., 2003. С. 44]. До этого, в том числе у Моцарта, в творческом процессе действовал закон **стилевой конвергенции**, то есть *уподобления*.

Творческий метод Бетховена зиждется на психологической установке «не повторять самого себя» и в каждом произведении искать новое решение идеи. Опираясь на теоретические труды И. Г. Зульцера и И. Коха, он утвердил необходимость работы с эскизами, когда новаторское появлялось на основе отбора из множества зафиксированных идей.

По словам И. Зульцера, вплоть до начала XIX века, главной задачей в музыке было «правильное выражение идеи», позднее музыка становится прежде всего языком чувств. Эпоха романтизма с ее культом личности, приматом чувства породила новый творческий метод, в котором интуитивное начало стало играть первостепенную роль. Видимо впервые со времен христианства в европейской музыке доминирующим стал, по определению литературоведа Б. С. Мейлаха, *субъективно-экспрессивный тип художественного мышления*. Об этом свидетельствуют многочисленные высказывания о творческом процессе Шумана, Листа, Чайковского. Например, дневники Чайковского начинаются с фразы: «... после долгого охлаждения к музыке, во мне, вдруг, ни с того ни с сего, все заиграло и запело. Один набросок в В-dur'e воцарился в голове и внезапно увлек меня до покушения на целую симфонию» [Чайковский П., 1993. С. 3].

На творческом методе сказывается, в первую очередь, личностная суть автора. Искусство приобретает в высшей степени исповедальный характер. Менее значимы теперь математические приемы, уменьшается интерес к полифоническим жанрам, в которых, по мысли Э. Курта, «личное остается в тени». У многих композиторов в творческом процессе исключительную роль обретают программность и синтез искусств. Они могут быть и исходным импульсом, и повлиять на формирование звуковой ткани, и привести в музыкальную форму композиционные решения из других видов искусств.

Однако нельзя считать, что интеллектуальному элементу в творческом процессе XIX века отведена третьестепенная роль. Это опровергает и композиторская практика, и воспоминания самих музыкантов о своей работе, в частности, М. И. Глинки о создании «Ивана Сусанина» в «Записках». Ratio проявляется и в сознательном выборе материала, в высоком композиторском мастерстве, которое Вагнер называл «второй натурой», в умении индивидуально организовывать творческий процесс в соответствии со своей психикой, источником возникновения идей и т. д., как это делали, например, Метнер или Рахманинов. У художников субъективно-экспрессивного типа мышления ratio как бы замыкает творческий акт, о чем красноречиво сказал А. К. Глазунов: «Творчество состоит из двух отделов: первый есть непосредственно творчество – сила созидательная ... второй же подчас, так сказать, черная математическая работа. То и другое должно быть в единении...» [Глазунов А., 1958. С. 459].

Характерный для XX века «плюрализм музыкального языка» (термин Е. А. Ручьевской) не мог не отразиться на творческом процессе. Он исключительно многообразен и по сочетанию психических функций, и по методам работы. В течение неполных ста лет (начиная с Новейшего времени) были использованы почти все

методические приемы прошлого; более того, их дополнили и новые, в том числе возникшие благодаря звуковоспроизводящей аппаратуре и компьютерной технике. Неслучайно, что в XX веке не было единого учения по композиции. Тем не менее, в творческом процессе Новейшего времени можно выделить доминирующие черты: рационализм, примат интеллектуального начала. На наш взгляд, одна из причин этого явления кроется, исходя из «нейростилевой гипотезы» В. В. Медушевского, в усилении в XX столетии левополушарного мышления, связанного с абстрактной логикой. Не последнюю роль сыграла небывалая технизация, урбанизация жизни, подавляющая эмоциональную сферу. Немаловажно и долго бытовавшее отрицание романтизма, как устаревшего метода, и стремление к новаторству на основе *ratio*.

Интеллектуализация творческого процесса началась еще в конце XIX века в искусстве художников, как бы предвосхитивших музыкальное мышление XX столетия: С. И. Танеева, М. Рegera, Ч. Айвза. Следует отметить и уникальную фигуру А. Н. Скрябина, творческий процесс которого к XX веку обрел ярко выраженные рационалистические черты с включением математических расчетов, особенно при работе над «Прометеем».

Возросшая роль *ratio* проявляется в активной эволюции полифонических жанров и приемов, в появлении неоклассицизма, аспекты которого есть в творчестве столь разных художников, как Стравинский и Хиндемит, Прокофьев и Пуленк. *Ratio* лежит в основе додекафонии, серийности, сериальности, пуантилизма, минимализма, сонористики и т. д. Во второй половине столетия появляются индивидуальные, математически организованные методы письма, как, например, стохастическая система Я. Ксенакиса, где использованы теория вероятности, цепи Маркова, Булевы алгебры. Инженерное конструирование напоминает процесс создания электронной

и конкретной музыки Э. Вареза, П. Анри, П. Шеффера и др. Интеллектуальны по своей природе эклектика и полистилистика. С приматом интеллектуального связан возросший в последние десятилетия интерес к монограммам, аллюзиям, интонационным намекам, цитатам и т. д. Видимо, в целом, в Новейшее время доминирует *рационалистическое художественное мышление* (Б. Мейлах). Об этом свидетельствует скрупулезная распланированность многими композиторами своего творческого процесса, например, Прокофьевым, Стравинским.

Однако в XX веке и во второй его половине можно отметить и творческий процесс с преобладанием интуитивного начала. Он, как правило, характерен для композиторов, работающих в мажорно-минорной ладотональной системе. В частности, исключительно высок был удельный вес *intuitio* у Шостаковича: «Я сочиняю музыку, как она мне слышится, как я ее чувствую» [Соколов Н., 1980. С. 26]. Нередко художникам подобного психического склада трудно объяснить выбор того или иного средства выразительности, как, например, Б. А. Чайковскому: «Так было надо. Сознательного стремления к этому нет. Все связано с образом, с творческой потребностью»*.

Встречается творческий процесс, где в единстве сочетаются рациональное и интуитивное. Исходя из концепции академика П. Симонова, это и творчество «по наитию», и силгоритмизация творческого процесса. К примеру, в творческом процессе Б. И. Тищенко индивидуальный математический расчет для вычисления вариантов в серийном развитии модификационной формы, в частности в Сонате № 3 для фортепиано, контрапункт числовой и мотивной символики соседствуют с *intuitio*, *emotio*. Поэтому здесь можно отметить и разнообразие предварительных эскизов, в том числе графиков, вер-

* Из бесед автора «Лекций» с Б. А. Чайковским в 1992–1995 гг. В дальнейшем выдержки из личных бесед с композиторами сносками не оговариваются.

бальных творческих заданий, и выстраивание музыкального материала только в воображении. Intuitio и высокий рационализм присутствуют в творческом процессе Г. И. Уствольской. Неслучайно в одном из интервью композитор с пафосом заметила: «Мою музыку не анализируют. Она написана кровью».

Видимо, дефицитом интуитивного начала обусловлено появление композиторских методов, основанных на случайности: алеаторики, сонорности без звуковысотности, разнообразных приемов импровизации. Они встречаются в творчестве К. Пендерецкого, П. Булеза, Р. Щедрина и др.

В последние десятилетия использование компьютера и электронных тембров, прежде всего синтезатора, всё более активно вторгается в музыкальное творчество. Наметилось, по меньшей мере, три аспекта влияния мультимедийных технологий на музыкальное искусство:

1) Через творческий процесс композитора, его своеобразную «оптимизацию», в результате чего вместо фиксации музыкальной идеи на бумаге появляется сразу ее озвучивание. Компьютер и синтезатор облегчают труд композитора, процесс знакомства с новой многотембровой идеей до ее исполнения оркестром или ансамблем. Техника необходима при математических расчетах, как, например, это делал Ксенакис. Современные композиторы все чаще сочиняют за компьютером и записывают новое произведение только в окончательном варианте. В частности, так работают Э. Н. Артемьев, Г. Г. Белов.

2) Благодаря небывалому тембровому обновлению (современные компьютерные музыкальные программы включают свыше тысячи тембров, многие из которых не имеют аналогов среди акустических инструментов). Звукосписывающая аппаратура, вкупе с электронными музыкальными инструментами, способствовала возникновению целого направления, которое получило назва-

ние *технической музыки*. Но полностью заменить акустические инструменты электронными вряд ли удастся. По своей природе их звучание «мертво» и человеческий организм на них чутко реагирует.

3) В технической музыке композитор является не только создателем музыкального произведения, но и его интерпретатором-исполнителем. На этом этапе творческий процесс становится родственным инженерному конструированию.

Однако техника не только облегчает труд композитора, дает возможность решать многообразные творческие задачи, но и делает творческий процесс небывало доступным. Все чаще к сочинению музыки обращаются люди, не обладающие композиторским дарованием, а это ведет к *ослаблению действия закона стилевой дивергенции*.

Небывалая в истории множественность, даже «вседозволенность» творческих приемов и методов, возможно, свидетельствует о глобальном поиске или об отсутствии устойчивого нравственно-эстетического критерия в музыке Новейшего времени. А может быть, как считал Б. А. Чайковский, это проявление общего кризиса музыкального искусства? Сегодня со всей точностью ответить на этот вопрос мы не можем.

В заключение подчеркнем, что становление и эволюция композиторского творчества обусловлено, на наш взгляд следующими явлениями:

1. *развитием общества* – духовным, общественно-социальным и материальным;
2. *идеями, выдвинутыми эпохой*, и способностью человека воспринимать и воплощать эти идеи в музыке;
3. *эстетическим идеалом эпохи*;
4. *психологической атмосферой эпохи, специфической художественного мышления и чувствования*;
5. *уровнем творческих традиций, накопленных мировой и региональной музыкальной культурой*.

Лекция 2

Психологические особенности творческого процесса композитора

На всех этапах творческого процесса композитора проявляется различный уровень взаимосвязи логического и эмоционального начала, сознания и подсознания. Акт создания музыкального произведения обязательно включает *ratio*, *emotio* и *intuitio*. Взаимоотношение этих психических функций, как свидетельствует композиторская практика, сосуществует неразрывно. Соотношения данных функций коренным образом сказываются и на творческом методе, и на музыкальном языке. А причины этих изменений кроются в явлениях высшего порядка, как объективных, так и субъективных.

Создание музыкального произведения немислимо без *ratio*. Неслучайно в средневековой Европе музыка входила в *квадриум ведущих наук, который составляли: арифметика, геометрия, астрономия и музыка*. Э. Денисов отмечал, что творческий процесс композитора в высшей степени интеллектуален, зачастую сродни инженерному труду, а отсутствие рационального начала – досужие житейские домыслы: «Часто публика еще представляет композитора как одержимого, который в жизни совершает странные и алогичные поступки, а в момент вдохновения набрасывается на бедный рояль, терзая его самым бессовестным образом» [Денисов Э., 1972. С. 291]. М. Г. Арановский дополняет это важной мыслью: в творческом процессе композитора *интеллектуальное всегда сосуществует в единстве с эмоциональным*. И хотя соотношение их, как мы видели из истории творческого процесса композитора, может быть различно, исчезнуть одна из составляющих этой пары не может. Даже в тех случаях, когда, казалось бы, сознание «отключено» и функционирует только вдохновение, мыслительные процессы присутству-

ют на подсознательном уровне. Поэтому интеллектуальное может носить не только сознательный, но и бессознательный характер, что М. Г. Арановский обозначил термином интуитивное мышление [Арановский М., 1975]. Важно уяснить, что в творческом процессе композитора трудно провести границу, отделяющую интеллектуальное от эмоционального.

Творческий процесс композитора, как и всякая творческая деятельность, тем более связанная с созданием текста, невозможна без «генерального интеллекта», который позволяет решать творческие задачи только в воображении. «Генеральный интеллект» – это «способность действовать “в уме”, определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действия» [Психология, 2003. С. 594]. Причем действие «генерального интеллекта» в творческом процессе композитора имеет особую специфику, так как оно неразрывно связано с функционированием слухового анализатора, внутрислуховых представлений. Учитывая особое воздействие на нервную систему слуховых впечатлений, можно представить, каким прессингом для здоровья человека является создание музыки. Это – один из наиболее психически напряженных видов творчества. Неслучайно композиторы не принадлежат к долгожителям.

Непосредственной психической базой для действия «генерального интеллекта» является долговременная память. В среде композиторов можно встретить выдающиеся примеры долговременной памяти на музыку. По свидетельству Тищенко, исходный тематизм II и III частей Сонаты № 1 для фортепиано он хранил в памяти около 40 лет (с 1957-го по 1995-й).

С «генеральным интеллектом» тесно связана композиторская рефлексия. Рефлексия – это «размышление, самонаблюдение, самопознание» [НЭС, 2004. С. 1023]. Термин «композиторская рефлексия» введен нами

и М. Ш. Бонфельдом для обозначения рефлексивных операций, связанных с композиторским творчеством.

Практика показывает, что рефлексия зависит от вида творческой деятельности. Рефлексия композитора имеет свои совершенно особые качества и именно поэтому может быть обозначена как композиторская рефлексия. Если исходить из положения, что «любая разновидность духовного или духовно-практического освоения действительности ... предполагает определённые формы самовыражения или самосохранения ... некоторые Я-концепции...» [Шевырёв В., 1985 С. 45], то такая сложнейшая разновидность рефлексии, как композиторская, должна в каждом конкретном случае включать собственную концепцию видения творческого процесса и сопричастных к нему компонентов. Итак, композиторская рефлексия – это особый вид самонаблюдения, размышления, который появляется в результате создания музыкального произведения и связан с различными аспектами его возникновения и с осмыслением законченного музыкального текста.*

Процесс композиторского творчества включает несколько аспектов, которые исследователь этого феномена А. И. Муха классифицирует следующим образом: *личностный* аспект как главный, *социологический*, *социально-психологический*, *педагогический*, *музыкально-теоретический*, *идеологический*, *культурологический*. Важны *предпосылки* творческого процесса композитора, которые могут быть *психологические*, *художественно-эстетические*.

Творческий процесс композитора всегда потенциально направлен на исполнителя и слушателя. Особенно

* Понятие «композиторская рефлексия» и его основные положения впервые были изложены нами в выступлении на Международной научной конференции в Твери (Тверской гос. пед. университет) по проблемам понимания и рефлексии 25 мая 1998 г.

это ярко выражено, если музыкальное произведение создано в расчете на определенного артиста или вдохновлено им. Например, три последние фортепианные сонаты С. С. Прокофьева (№ 7, 8, 9) посвящены С. Т. Рихтеру, так как Прокофьеву импонировало искусство молодого тогда пианиста. Д. Д. Шостакович восхищался мастерством Д. Ф. Ойстраха и для него написал Скрипичный концерт. Ярчайший след оставил исполнительский стиль Н. Паганини, вдохновивший Шумана, Листа, Рахманинова и др. Мощным импульсом для композиторов, творивших для дягилевских «Русских сезонов», было искусство несравненной Анны Павловой. Одно из лучших сочинений Ф. Пуленка – моноопера «Голос человеческий» – была создана в расчете на артистическое и вокальное дарование певицы Д. Дюваль: «... сочиняя оперу, вовсе не о Каллас думал я – единственной исполнительницей моего произведения я представлял себе Дениз Дюваль... Если бы я не встретил ее и если бы она не вошла в мою жизнь, “Голос человеческий” никогда не был бы написан» [Медведева И., 1969. С. 177].

Приведенные примеры свидетельствуют не только о направленности творческой мысли композитора на исполнителя, но и о том, что искусство музыканта может стать мощным, а порой, и главным импульсом в творчестве. В частности, к таким художникам принадлежит Ю. А. Фалик: «Облик исполнителя, ради которого пишется сочинение, – это исходное. Я вижу его перед собой все время: от первой до последней ноты произведения (независимо от жанра). ... Например, вокальный цикл “Звенидень” на стихи русских поэтов начала XX века писался для выдающейся певицы Нины Ивановны Романовой. ...А так просто, абстрактно – для какого-нибудь певца – у меня ни одно сочинение не написано. Это касается и симфонических произведений. В частности, “Симфонические этюды” я писал для Геннадия Николаевича

Рождественского – Паганини с дирижерской палочкой» [Овсянкина Г., 1999. С. 142]. Источником вдохновения Р. К. Щедрина было искусство М. М. Плисецкой, для которой он написал балеты «Анна Каренина», «Чайка» и «Кармен» (на основе музыки Бизе).

Именно благодаря *импульсу* возможно включение всех психических функций, которые задействованы в творческом процессе. Творческий импульс может быть различен, но он должен дать толчок сильному переживанию, которое стимулирует *вдохновение*. Природа вдохновения до сих пор до конца не выяснена.

Но чтобы импульс вызвал переживание и вдохновение необходима *потребность* в творчестве. Она может быть по происхождению *социальной, внешней* (в виде заказа) и *внутренней* (исходящей из субъективных особенностей личности). Однако не следует слишком прямолинейно понимать дифференциацию на внешние и внутренние потребности. Нередко внешняя потребность совпадает с внутренней. Например, для Б. И. Тищенко создание заказного произведения почти всегда обусловлено внутренними потребностями, так как, по словам композитора, «у меня столько резервов, столько идей, которые приложимы к любому заказу. Подчас все готово уже задолго до того, как я начинаю сочинять "по заказу"» [Овсянкина Г., 1999. С. 142]. Но даже если заказ не «совпадает» с уже обдуманной идеей композитора, все равно внешняя потребность должна трансформироваться во внутреннюю и стать близкой композитору. Иначе творческий процесс не будет функционировать. В этой связи обратимся к воспоминанию С. М. Слонимского об истории создания по заказу части из «Полифонической трилогии» для фортепиано. «Это произведение заказал мне московский композитор Поль Двойрин. Попросил написать что-то полифоническое. То, что на одну тему будут писать несколько компози-

торов, я не знал*. Однако писать я во многом стал потому, что **мне понравилась тема**, предложенная Двойриным: в ней есть что-то от барочной музыки, что-то – от Шостаковича».

Что касается внутренней потребности, то ею может стать любое событие, увлечение в жизни композитора. Оно может быть и общественно-политического характера, и сугубо личного. Но во всех случаях оно должно вызвать сильнейшие чувства и глубокие мысли, которые, в свою очередь, стимулируют работу остальных психических функций. Например, Симфония № 3 и Соната для фортепиано № 14 («quasi una fantasia») были созданы Бетховеном под воздействием внутренней потребности. Однако Симфония появилась под впечатлением Великой французской революции и свободолюбивых республиканских идей, фортепианную сонату вызвало к жизни увлечение юной Джульеттой Гвичарди. Или, обратимся к событию иного плана, связанному с написанием петербургским композитором Г. Г. Беловым фортепианного цикла «Деревенский альбом». Это произошло осенью 1962 года, когда Белов учился в аспирантуре под руководством Шостаковича. Импульсом к созданию произведения послужила поездка автора летом того года в фольклорную экспедицию на восток Ленинградской области. Впечатления от быта, природы северной России, ее неповторимых крестьянских характеров, музыкального фольклора вызвали потребность написать произведение.

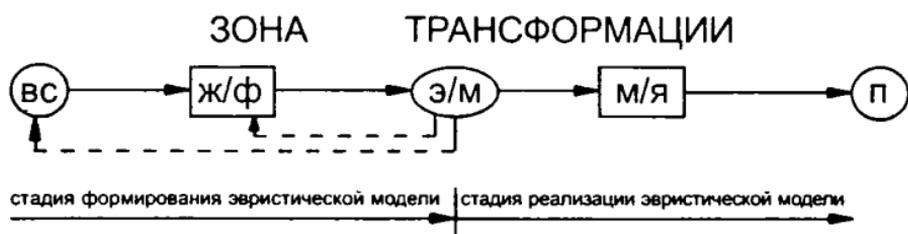
И творческий импульс, и потребность во многом обусловлены *психическим складом личности композитора и общественно-художественной атмосферой его эпохи*. Поэтому отличия авторских стилей Палестрины и Бетховена, Шумана и Мусоргского, Дебюсси и Свиридова, Скрябина и Слонимского и др. обусловлены

* Помимо С. М. Слонимского, написавшего в «Полифонической трилогии» Ричеркар, в этом сочинении участвовали Р. С. Леденев и П. М. Двойрин.

не только личностными особенностями названных композиторов, национальным складом, характером и масштабом их дарований, но и культурно-исторической и общественно-социальной эпохами.

Движение композиторской мысли, по гипотезе А. И. Мухи, направлено от *разнообразных музыкальных абстракций*, хранящихся в памяти композитора, через *поле творческого воображения* к *новому, реализуемому* в конкретном произведении.

Модель творческого процесса композитора. Одна из наиболее совершенных моделей творческого процесса композитора принадлежит М. Г. Арановскому. В ней четко отражено образование эвристической модели, которая Бетховеном называлась «идея», Глинкой – «план», Чайковским – «проект». В приведенной ниже схеме отмечено, что центральным звеном является *эвристическая модель* – как квинтэссенция творческого акта. Рождение эвристической модели (э/м) обусловлено *внемusикальным содержанием* (вс), затем э/м проходит через *жанр-форму* (ж/ф) и реализуется благодаря *музыкальному языку* (м/я) в произведении (п).



В схеме рельефно подчеркнута стадиальность творческого процесса: стадия формирования эвристической модели и ее реализации. Возможно слияние обеих стадий, так как понятие «стадиальности» в творческом процессе композитора относительно. М. Г. Арановский подчеркивает, что схема учитывает один вариант движения композиторской мысли, когда иницилирующим фактором

выступает внемузыкальное содержание. «Как любой мыслительный акт, творческий процесс обладает свойством обратимости. Понятие стадии по отношению к творческому процессу в известной мере абстракция. Все “блоки” механизма музыкально-творческой деятельности работают одновременно и соединены не только прямыми, но и обратными связями» [Арановский М., 1975. С. 141].

О том, что жанр-форма являются одной из первых «субстанций» в реализации творческого замысла, говорят многие воспоминания композиторов. Обратимся еще раз к истории возникновения уже упомянутого Ричеркара Слонимского из «Полифонической трилогии».

– Форму Ричеркара я выбрал потому, что очень люблю эту форму – венк фуг, многотемную фугу, как у Андреса Габриэли. Например, во Второй симфонии у меня финал представляет собой восьмитемный Ричеркар. Именно в такой барочной традиции я и представляю себе эту форму.

– Влияние эпохи Габриэли сказалось и потому, что это близко самой теме, которую предложил Двойрин. Я ориентировался на ее характер. Отсюда и полиладовое решение. Есть и модальные и мажоро-минорные черты. В теме есть не только что-то от эпохи барокко, но и от Шостаковича, а я очень люблю его цикл «Двадцать четыре прелюдии и фуги». Поэтому здесь две традиции: и барокко и Шостаковича.

Основные психические уровни творческого процесса. При всем разнообразии методов работы композиторов, в ней налицо *два основных психических уровня. Первый уровень* связан с работой творческой мысли *только в воображении*, без моделирования новой идеи вовне. Здесь творческий процесс основан прежде всего на функционировании «генерального интеллекта». Есть композиторы, у которых данный уровень является

основным. История классической музыки знает немало примеров, когда практически все произведение, причем достаточно масштабное по протяженности и сложное по языку, создавалось только в воображении. Яркие примеры – появление увертюры к опере «Дон Жуан» Моцарта и увертюры к опере «Руслан и Людмила» Глинки. В последнем случае, как свидетельствует история, Глинка, сидя в кабинете директора императорских театров кн. А. М. Гедеонова, «сразу сочинил» это виртуозное произведение. Здесь было бы уместнее сказать, что Глинка записал увертюру, так как она была им явно уже *обдуманна* во всех деталях.

Следует также выделить феноменальную роль долговременной памяти на этом уровне. Уникальный пример – творческий процесс А. П. Бородина. Из-за чрезвычайной загруженности А. П. Бородина научной и преподавательской работой его произведения в целом созревали только на основе «генерального интеллекта». Поэтому сочинения Бородина создавались годами. Например, Первую симфонию он сочинял пять лет, Вторую – семь, а оперу «Князь Игорь» – восемнадцать лет, и она осталась незаконченной.

Другой, не менее впечатляющий пример, связан с историей создания хорео-симфонической циклиады из пяти «Dante-симфоний» Б. И. Тищенко*, потребовавшей не одного десятилетия напряженного труда и законченной в 2005 году. Запись «Dante-симфоний» заняла *девять лет*, но «донотный» период (только композиторской рефлексии) – *почти три десятилетия*. Обратимся к словам самого автора: «Я думал о “Беатриче” более тридцати пяти лет и уже двадцать с лишним лет назад сказал о своем намерении написать произведение по всей “Божественной комедии”». Однако записывать начал

* Это цикл симфоний, объединенных одной идеей, которые составляют балет «Беатриче» по всей «Божественной комедии» Данте.

только в декабре 1995 года». Следовательно, до этого времени композитор все идеи *хранил в памяти*.

Подчеркнем, что о первом уровне творческого процесса выводы делаются гипотетически, либо на основе интроспекции (если композитор сам пытается зафиксировать его специфику), либо благодаря беседе исследователя с композитором.

Второй уровень творческого процесса отражается в записи нотного текста и если нужно, то и в серьезной работе с нотными автографами. Этот уровень бывает исключительно разнообразен. Он может включать развернутый этап эскизов и других черновых автографов. А может только сводиться к записи произведения набело, то есть к фиксации окончательной идеи. Или может появиться черновой автограф, но который только в деталях отличается от окончательного вида (о. в.). Подобные случаи обычно свидетельствуют о развернутом первом уровне творческого процесса и о минимальном втором. Такая «диспропорция» творческого процесса, видимо, была характерна для Палестрины, Баха, Моцарта, Шуберта. После этих композиторов почти не осталось черновигов.

Встречается еще один уровень творческого процесса, который мы определили бы как «пограничный» – проигрывание до записи нового произведения на музыкальном инструменте, обычно на рояле. Этот уровень творческого процесса характерен только для композиторов, работающих за роялем (композиторская работа за фортепиано стала появляться в последней трети XVIII века.) Однако сочинение за роялем нельзя отождествлять с импровизацией. Творчество композитора отличается от импровизации тем, что она не содержит ничего нового, а комбинирует известные модели. Однако, порой, импровизация может стать творческим импульсом. Яркий исторический пример – творчество Бетховена. Он был одним из выдающихся импровизаторов за всю историю

европейской музыкальной культуры, и по воспоминаниям современников мог импровизировать даже в форме сонатного *allegro*, что встречается крайне редко.

Лекция 3 **Разнообразие концепций** **творческого процесса композитора**

Наука давно стремится проникнуть в тайны творческого процесса композитора. Существует несколько концепций, отражающих два основных направления в разрешении этой проблемы. Одно из них исходит из материалистического понимания мироздания. Согласно этому направлению, творчество композитора – это только *результат деятельности головного мозга*, основанной на отражении объективной действительности. Противоположные концепции трактуют творческую деятельность композитора как *вмешательство некоего высшего разума*. Согласно одной из них, творческие идеи приходят из космоса, и творческая личность является лишь их проводником. К примеру, как утверждает П. Вайнцвайг, на Моцарта они «сыпались дождем». Существует гипотеза, что идеи, в том числе и музыкальные, находятся в космосе, в «информационном поле». Но при любом подходе к трактовке творческого процесса композитора следует признать, что творческий процесс имеет сложную психофизиологическую организацию, где ведущую роль играют закономерности высшей нервной деятельности (в. н. д.).

Творческий процесс и закономерности высшей нервной деятельности. Концепцию творческого процесса композитора в аспекте учения о высшей нервной деятельности разработала в 1970-е годы ленинградский музыковед М. П. Блинова. В творческом процессе композитора М. П. Блинова отмечает ведущую роль физиологической доминанты (очагов возбуждения в коре

головного мозга). Физиологическая доминанта рассматривается в двух аспектах: 1) как готовность постоянно к *творчеству вообще*, 2) как готовность к *определенному виду творчества* – то есть создавать музыкальные образы. Если первая доминанта является потенциальной силой для творческого акта, играет подготовительную роль, то вторая – обусловлена конкретной творческой работой. Обе доминанты взаимосвязаны. Потенциальная доминантность подготавливает и облегчает появление действенной доминанты; энергия, которая остается после действенной, поддерживает потенциальную доминантность. Поэтому полезна постоянная творческая работа.

С действенной доминантностью связано появление *вдохновения*, которому ученый дает следующее определение: «Творческое вдохновение – внезапное озарение мозга вспышками сильного конденсированного возбуждения. Сильная творческая доминанта не гаснет полностью иногда и во время сна» [Блинова М., 1974. С. 87]. Исходя из учения о в. н. д., отмечается, что творческая деятельность по своей природе *рефлекторна*. Однако не следует путать это с рефлексом – элементарным физиологическим актом. Рефлекторная деятельность, особенно во время творчества, это *сложнейший конгломерат различных взаимодействующих между собой нервных процессов*.

В концепции М. П. Блиновой на примере творчества композиторов-классиков указывается взаимозависимость типа высшей нервной деятельности и творческого метода, реализации его в самобытном авторском стиле. Так складывается следующая типология:

Крайние типы

1) **Сильный** – подвижной неуравновешенный тип, для которого характерна безудержность процессов и тор-

можения, и возбуждения. Яркий представитель – **Л. Бетховен**, с его мощным, полным сильных образных контрастов музыкальным стилем, склонностью к протяженным, наполненным активным развитием, формам, глобальным темам и масштабным концепциям.

2) **Слабый или тормозной тип**, с характерной для него быстрой истощаемостью нервных клеток из-за меньшего биохимического заряда или повышенной склонности к его разрушению. Представитель «тормозного» типа – **А. К. Лядов**, с его склонностью к малым формам, рафинированностью и утонченностью музыкального языка, стремлением удалиться в царство фантазии от тоски и скуки. Неслучайно он писал: «Мне другой раз кажется, что я так начинен тоскою, что должен лопнуть» [цит. по указ. изд. С. 123].

Средние типы

3) **Лабильный, сильно-подвижной, уравновешенный тип**; для него характерна относительная сила раздражительного процесса, однако меньшая, нежели для возбудимого типа. Данный тип ярко представлен в творчестве **Н. А. Римского-Корсакова**, с его склонностью к программности, чувству меры и гармоничности.

4) **Инертный сильно-уравновешенный тип** отличается малой подвижностью всех нервных процессов. Этот тип нервной системы редко встречается в музыкальном творчестве. К нему ближе всего примыкает **А. К. Глазунов** с его флегматичностью, неутомимостью в работе, крайней медлительностью, склонностью к разнообразным делам. В стиле проявляется уравновешенность, эпичность, композиционная и языково-выразительная соразмерность, продуманность.

Существует и множество вариантов, соединяющих разные типы в. н. д.

Дается и **специальная типология**, характерная только для композиторов:

- 1) крайний художественный подтип (Г. Берлиоз);
- 2) мыслительный подтип (С. И. Танеев);
- 3) художественно-мыслительный подтип (М. П. Мусоргский, А. П. Бородин).

Музыкальное творчество в аспекте психоанализа. Свою концепцию творческого процесса разработали и представители психоанализа. По ней мы можем судить и о творческом процессе композитора. Согласно психоаналитической теории, в основе которой лежит учение выдающегося физиолога, философа и психолога **З. Фрейда** (1856–1939), в основе творческого процесса, как и всей человеческой деятельности, лежит «*комплекс Электры*» и «*Эдипов комплекс*»*, а функционирование творческого акта обусловлено сексуальной энергией. В произведении искусства (в том числе музыкальном) происходит сублимация инстинктивной, нереализованной сексуальной энергии.

В оценке произведений искусства и творческого процесса художников психоанализ пользуется методом *интерпретации* – толкования. В основе творчества лежит *либидо* – гипотетическая форма психической энергии, которая вложена в прошлое. Источником либидо является тело (эрогенные зоны) и *ид*. Ид – исторический потомок бессознательного, противопоставляется эго – *сознательному*.

Психоанализ отводит доминирующую роль подсознанию и бессознательному в творческом процессе, по существу отрицая значение сознания. Однако, на наш взгляд, при всем значении подсознания и интуиции (и в этом признании – одна из заслуг психоанализа) творческий процесс композитора, как подтверждает практика, предполагает и высокую роль интеллекта, особенно на стадии реализации творческой идеи. Вряд ли можно согласиться

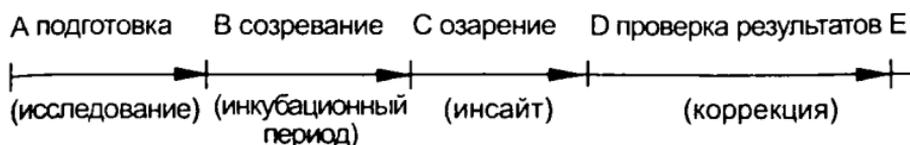
* «Комплексом Электры» и «Эдиповым комплексом» психоаналитики обозначают сексуальное влечение в детском возрасте к родителю противоположного пола.

и с односторонней, только на основе сексуальных импульсов, трактовкой творческого процесса.

Тайны человеческой психики пока до конца не раскрыты. Сегодня ведутся активные работы в этом направлении, в частности в Санкт-Петербургском психоневрологическом институте и Институте по изучению мозга и психической деятельности им. В. М. Бехтерева.

Методологической основой исследования творческого процесса композитора являются законы эвристики. Согласно ей **первый этап** творческого процесса в любом виде художественной или научной деятельности, связан с накоплением. То есть творческая личность, независимо от того, работает она над воплощением конкретного замысла или нет, всегда исследует, наблюдает. Как писал П. И. Чайковский Н. Ф. фон Мекк: «Иногда я с любопытством наблюдаю за той непрерывной работой, которая сама собой, независимо от предмета разговора, который я веду, от людей, с которыми нахожусь, происходит в той области головы моей, которая отдана музыке. Иногда это бывает какая-то подготовительная работа... а в другой раз является совершенно новая, самостоятельная мысль, и стараешься удержать ее в памяти» [Блинова М., 1974. С. 86].

Второй этап связан с созреванием замысла, **третий** – включает начало работы над новым произведением. Здесь ведущая роль принадлежит появлению замысла, который в англо-американской психологии называют *инсайт* (озарение) и его разработке. Э. В. Денисов именовал его «периодом эскизов». **Четвертый этап** является материализацией идеальной модели. В музыкальном искусстве – это запись музыкального произведения в виде нотного текста или на звуконоситель. Стержнем этой структуры является схема творческого процесса американского психолога Дж. Уоллеса.



Для музыкального творчества схема Д. Уолесса не совсем применима.

Принципы классификации творческого процесса композитора. Несмотря на разнообразие творческого процесса композитора, в науке всегда стояла задача его классификации. При этом, как и во всякой классификации, возникала проблема: какие классификационные признаки считать первичными? Долгое время в музыкальной психологии было принято исходить из двухуровневой структуры творческого процесса. Иными словами: сколько и каких автографов осталось от того или иного композитора. Поэтому процесс композиторского творчества делили на *два основных типа: «моцартовский» и «бетховенский»*, по терминологии российского музыковеда Н. Л. Фишмана. В зарубежной психологии этим терминам соответствуют аналоги, принадлежащие немецкому филологу и музыковеду Р. Вестфалу: *«интуитивный» («моцартовский») и «рациональный» («бетховенский»)* типы творчества.

При «моцартовском» типе творчества вся работа протекает, в основном, в воображении и записывается только готовое или почти готовое произведение. «Эталоном» такого типа считается творческий процесс Моцарта. «Бетховенский» тип творчества является антиподом «моцартовского». Здесь обязательно вводятся дополнительные записи. Порой включается развернутый этап эскизной работы. Впервые наиболее рельефно этот тип творческой работы композитора был отмечен у Бетховена, точнее он им был разработан и обоснован. В дальнейшем так работали Танеев, Прокофьев и др.

Данная классификация имеет множество разновидностей, в которых по-разному синтезируются оба типа творческого процесса композитора. Например, Шостакович принадлежит прежде всего к «моцартовскому» типу, однако в отдельных случаях для него характерен развернутый этап предварительных эскизов. Так, в частности, было при работе над Симфонией № 7, где черновики скерцо предваряет несколько набросков, не вошедших в о. в. Или, изучая черновой автограф I части, можно отметить, что для Шостаковича очень важен был визуальный ряд, благодаря которому черновая запись, видимо, стала *импульсом для творческого открытия*: тонально-фактурной трансформации побочной партии в репризе, которая в черновом автографе была ладово-традиционной. Или, взять, к примеру, творческий процесс Б. И. Тищенко. Многие произведения композитора создавались на основе «генерального интеллекта», поэтому записывались сразу набело. Однако уже несколько десятилетий, начиная с работы над балетом «Двенадцать», композитор пользуется эскизными тетрадами, в которые вносит все сколько-нибудь стоящие для него музыкальные мысли. Сам принцип введения эскизных тетрадей является характерной чертой «бетховенского» типа.

Как видим, эта «двухуровневая» классификация является очень обобщенной и не может в полной мере отражать все разновидности творчества. К тому же в последние полтора десятилетия, благодаря компьютерной технике, появились новые приемы организации творческого процесса композитора. Поэтому данная классификация на сегодняшний день считается устарелой, а на смену ей в последние годы приходят новые классификационные принципы.

Одна из новейших концепций творческого процесса композитора принадлежит музыковеду Е. В. Вязковой. Ее исходным постулатом является положение: «Откуда

и как приходят идеи?». Классификация основана на признании «информационного поля». Согласно принципу «откуда и как приходят идеи?», Е. В. Вязкова систематизирует творческий процесс как шесть типов: 1) *творчество по вдохновению*, 2) *рациональное творчество*, 3) *творчество – игра*, 4) *творчество по модели*, 5) *творчество как автоматическое письмо*, 6) *творчество на основе саморазвития идеи*.

Творчество по вдохновению связано с подключением к некоему источнику творческих идей. Вдохновение, интуиция являются здесь ведущими психическими функциями. Если сопоставить описания состояния вдохновения, данные разными композиторами, то выясняется, что во всех случаях есть общие черты. Подключение предполагает, как свидетельствуют высказывания композиторов, определенное состояние, ощущение предожидания. В частности, сравнение рассказов о моменте «прихода» музыкальных идей к Моцарту и Бетховену позволяет сделать вывод, что между творческим процессом обоих композиторов больше сходства, нежели различий, как считалось раньше. С этой целью приведем высказывания Моцарта и Бетховена:

Моцарт: «Когда я совсем один, сам с собой, в хорошем настроении или *гуляю* после хорошей еды, или *ночью*, когда не могу заснуть, – в таких случаях мои идеи текут лучше всего и наиболее обильно. *Откуда и куда они идут, я не знаю...*»

Бетховен: «Вы спросите меня, *откуда я беру свои идеи?* Этого я *не в состоянии вам сказать достоверно*; они появляются незванные как посредственно, так и непосредственно, я улавливаю их на лоне природы, в лесу, *на прогулках*, в тишине *ночи...*» [Вязкова Е., 1999. С. 159].

Рациональное творчество предполагает создание музыкальной идеи (эвристической модели) интеллекту-

альным путем. В этом случае необходима большая работа. «Определить, создавалось ли произведение чисто рациональным путем или нет, не всегда легко. <...> Бывают целые направления в истории искусства, работающие чисто рационально» [Там же. С.169]. Как пример, можно привести произведения, основанные на композиторских методах XX века: додекафонии, серийности и др.

Творчество – игра появляется тогда, когда художник (композитор) ставит себе определенные условия творческой игры. Например, «специфически прокофьевский склад музыкального мышления проявляется, в частности, в том, что форма строится, как конструкция, из энного числа кубиков...» [Волков А., 1994. С. 114]. Издавна в музыкальном искусстве бытовали целые жанровые направления, основанные на «правилах игры». Это прежде всего полифонические жанры.

В **творчестве по модели** автор сознательно ориентируется на какой-нибудь высокий образец, как правило, музыкальной классики. Данный тип творческого процесса в первую очередь характерен для молодых композиторов. Однако творчество по модели можно отметить и у больших художников. Но в этом случае модель преобразуется и становится лишь импульсом для создания новой, а то и новаторской идеи. И здесь встает вопрос о семантической трактовке модели, о своеобразной «миграции» ее смысла.

Встречается немало примеров, когда *семантический облик модели усложняется*, и на основе работы по данной модели возникает произведение, образно значительно превосходящее образец. В частности, в основу блестящего энергичного финала Сонаты для двух фортепиано Б. А. Чайковского положена модель классического инструктивного этюда: М. Клементи, И. Б. Крамера, К. Черни (называется эта часть «Этюдом»).

Встречается два типа творческого процесса по модели. Один – ориентирован на конкретное произведение. Другой тип писания «по модели» апеллирует к более широкой жанровой и стилистической сфере. Предметом моделирования, порой, может стать все творчество одного автора или какой-то жанр целого художественного направления. Например, ведущий творческий метод петербургского композитора Г. О. Корчмара отмечается исследователями как «стилевое моделирование» – Прокофьева, Шуберта, Вебера.

Обращение в процессе творчества к модели – это, прежде всего, интерпретация ее семантики, так как каждая модель является концентрацией смыслов. Они трансформируются в зависимости от замысла, контекста и многого другого. Семантический комплекс может стать богаче, возвышеннее или, наоборот, «упроститься», порой, обрести противоположный смысл. Способность модели к разнообразным семантическим трансформациям вместе с яркими образно-знаковыми свойствами, усиливает ее актуальность в современном творческом процессе.

В истории искусства зафиксированы уникальные случаи **творчества как автоматического письма**. В этих случаях творческий процесс подобен писанию под диктовку. В отличие от творчества по вдохновению, автоматическое письмо предполагает меньшую роль автора. Не исключено, что последнее сочинение Шумана – «Вариации на тему Шуберта», которое, по словам больного композитора, напел ему во сне «ангел Шуберта», представляет собой образец творчества как автоматического письма.

Творчество на основе саморазвития идеи связано с синергетикой – наукой о саморазвивающихся системах.

Лекция 4

Об индивидуальных методах работы композитора

Метод работы каждого крупного композитора, тем более композитора-классика, представляет собой индивидуально-неповторимую систему, в которой по-разному комбинируются и трансформируются различные типы творческого процесса. Поэтому изучение творческого процесса композитора имеет три направления: 1) исследование творческого процесса в целом, 2) творческий процесс отдельно взятого автора, 3) создание конкретного произведения [Соколов А., 1992].

В целом творческий процесс композитора, как было видно из вступительной лекции, эволюционирует. Начиная с Бетховена, сам творческий процесс (а не только творчество!) становится для композиторов предметом рефлексии. Бетховен впервые поставил цель создавать произведение как непреходящую художественную ценность. Он открыл необходимость детальной эскизной работы. Знаменитые книги эскизов Бетховена, в которые великий композитор записывал все волнующие его мысли, стали для многих поколений композиторов эталоном культуры композиторского мышления, поиска новаторской идеи на основе известного образца, того, что стали называть преодолением «сопротивления материала».

Записи способствовали отбору идей, «обузданию» творческого воображения. Недаром о своих эскизных тетрадях Бетховен говорил, что они в будущем станут ценнейшим документом науки об искусстве. В них отражено то, что композитор однажды выразил в полемических словах: «Искусство хочет от нас, чтобы мы не стояли на месте» [Schönewoll K., 1953. С. 325]. Бетховен в совершенстве постиг новый метод видения-слышания целого, всей конструкции будущего сочинения. Он первый оценил роль визуального фактора, и в этом ему тоже помогали его эскизные тетради.

Характеризуя новый метод Бетховена, исследователь Кириллина так писала: «По сравнению с другими венскими классиками, Бетховен работал значительно медленнее и создал количественно меньше произведений – но не оттого, что ему не доставало стихийного гения, а оттого, что сами произведения были крупнее, индивидуальнее по замыслу и обдуманнее по отделке. Именно у Бетховена был осуществлен переход от “поточного” метода сочинения к сугубо “штучному” когда сочиняется, условно говоря, не три симфонии в год, а одна симфония за три года» [Кириллина Л., 1994. С.32].

Историческая перспектива бетховенского принципа заключается и в том, что композитор должен сам находить свой метод работы в соответствии с характерным для него жанром, собственной психологией. Поэтому так индивидуальны творческие методы Шумана или Листа, Танеева или Мусоргского.

Мусоргский в Новое время показал образцы работы на основе «вслушивания» в литературный источник, прежде всего в слово как главный носитель смысла. Этот метод творческой работы оказался перспективным для многих российских композиторов XX века. Слово было определяющим в творческом процессе Г. В. Свиридова, Д. Д. Шостаковича.

Специфичным, также исходящим от поэтического первоисточника, является творческий метод Г. Г. Белова, автора десятков вокальных циклов на стихи А. А. Ахматовой, О. Э. Мандельштама, М. И. Цветаевой, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. М. Рубцова и др. **Здесь источником композиторской рефлексии становится жизнь поэта, на стихи которого создается произведение.** Композитор сознательно или бессознательно постоянно обращается к ней, «прочитывая» её в поэзии и черпая в этом импульсы для творчества. Г. Г. Белов раскрывает свой творческий метод следующим

образом: «Когда я начинаю работать над вокальным циклом или только обдумываю предполагаемый цикл, то образ поэта, его судьба, его голос, а также его творческие искания всегда представляются мне. Это само собой разумеется. Ведь жизнь поэта незримо присутствует в его стихах. Всё вместе взятое является для меня источником музыкальных идей и становится тем композиционным и смысловым стержнем, на котором строится "здание" моих циклов. Например, Концертино на стихи Велимира Хлебникова. Неслучаен даже его заголовок: "Ладомир Велимира" – он включает название его самого важного произведения. Вчитываясь в поэзию Хлебникова, я обратил внимание на особую роль в ней новой лексики, в основе которой лежит звукотворчество из славянских корней. И этот поэтический метод постарался воплотить в музыке».

Образцом «инженерного конструирования» является творческий метод Ю. А. Фалика. «Каждый раз она (работа композитора. – Г. О.) протекает по-разному. Но обычно первое, что я решаю – какой будет жанр? ... Когда он совершенно точно определен, я начинаю сочинять конструкцию будущего произведения, то есть его "схему" (грубо говоря схему "дома"). На ватмане я делаю чертеж: какая будет "крыша" – ровная или покатая, высокое будет "крыльцо" или низкое и т. д., причем все это в воображении, не притрагиваясь к бумаге. Затем, когда мне становится ясно, что это будет за строительство, я начинаю искать "строительный материал". Это может быть какая-то интонация, гармоническая схема, тембровый блок, связанный с той или иной группой. Иногда записываю полусхематично пассаж, но не от ноты к ноте, а лишь указываю направление стрелками. Когда набирается много такого, как я говорю, "мусора", то дальше я начинаю что-то лепить подряд, уже прикасаясь к бумаге. Но это – самый последний этап, где мне все становится ясно: что я собираюсь строить и из чего» [Овсянкина Г., 1999. С. 145].

О типологии методов художественного мышления.

Крупнейший литературовед и специалист по психологии художественного творчества Б. С. Мейлах разработал классификацию типов художественного мышления. Согласно этой теории, индивидуальность творческого процесса, приоритет в нем той или иной психической функции, во многом определяется типом художественного мышления. Это и определяет *художественный метод* творца.

Б. С. Мейлах исходил прежде всего из опыта литературного творчества, однако предложенная им классификация во многом убедительна и для понимания художественного мышления композитора.

Три типа художественного мышления

1) **Художественно-аналитический тип**, предполагающий единство «идеи» и «образа», аналитического и конкретно-чувственного моментов творчества. Он характерен для представителей реалистического метода.

2) **Субъективно-экспрессивный тип** отличается тем, что чувственная и эмоциональная окраска изображения преобладают над относительно слабой аналитической тенденцией. Этот тип доминирует в романтическом методе.

3) **Рационалистический тип** отличается перевесом «идеи» над «образом». Свойственен классицистскому методу, многим современным авангардным течениям.

Комментируя эту классификацию, оговоримся, что вряд ли таких композиторов-романтиков, как Шопен или Мендельсон можно обвинить в недостатке аналитического начала в их творческом методе. Аналогичное скажем и о титанах венской классической школы – Гайдне, Моцарте и Бетховене, чей творческий метод отличает не только высокий аналитизм, но и яркая эмоциональная наполненность.

Лекция 5

Материал для изучения творческого процесса композитора

Для того чтобы изучать творческий процесс композитора в любом аспекте (в целом или в каком-либо конкретном произведении), надо уметь психологически точно анализировать имеющийся материал.

Музыкальная наука делит весь материал по изучению творческого процесса композитора на два типа. Материалы **первого типа** основаны на методе интроспекции, они отражают разного рода *самонаблюдения, композиторскую рефлексия*. К ним относятся мемуары, дневники, эпистолярное наследие, выступления в печати. В частности, исключительную ценность представляют собой дневники С. И. Танеева, П. И. Чайковского, издания писем Ф. Шопена, Л. Бетховена, Ф. Пуленка, переписки С. С. Прокофьева и Н. Я. Мясковского, мемуары Д. А. Толстого, статьи и книги Р. Шумана, Д. Д. Шостаковича, В. В. Волошинова, О. А. Евлахова, П. Хиндемита, А. Онеггера и др. Сюда же входят результаты интервью, чему ярким примером являются знаменитые «Диалоги» И. Ф. Стравинского. Умение логично выстроить интервью и создать для его проведения психологически благоприятный климат является необходимым условием удачного исследования.

Свой опыт композиторы нередко отражали в научно-методических трудах. Это учебники Ф. Куперена, Ф. Э. Баха, Н. А. Римского-Корсакова и др. Начиная с XX века, в связи с разработкой индивидуальных методов композиции, учебники по композиции стали отражением творческого метода художника, его рефлексии, как, например, учебники П. Хиндемита, О. Мессиаана, А. Шёнберга.

Ценным материалом являются разнообразные труды о музыке и руководства по композиции музыковедов прошлого. К тому же, в течение нескольких столетий уче-

ные совмещали и функции композитора, в частности, Ф. де Витри, И. Маттезон, И. Кунау. Их богатейшее наследие анализируется в историко-эстетических работах Р. А. Грубера, М. В. Иванова-Борецкого, Т. Н. Ливановой, В. А. Шестакова и др. М. Г. Арановский относит к материалам по изучению творческого процесса и теоретические исследования Э. Курта, Л. А. Мазеля, В. А. Цуккермана, Ю. Н. Тюлина и др.

К материалам **второго типа** принадлежат автографы. Они являются художественными текстами, отражающими разные этапы становления музыкального произведения. К нотным автографам, на наш взгляд, примыкают словесные изложения музыкальной идеи – своего рода «план действия» (подобно тем, которые встречаются в рукописях А. С. Пушкина), формульные и графические рисунки. Именно материалы второго типа отличаются наибольшей объективностью. Нельзя не согласиться с А. С. Соколовым, что «если в словесных высказываниях художника всё же неминуемо присутствует определенная доля условностей, то такого рода текст (автограф. – Г. О.) – это уже документ, материально зафиксированная стадия творческого процесса» [Соколов А., 1992. С. 28].

В течение нескольких десятилетий именно содержание нотных автографов служило основой классификации творческого процесса композитора. Для вдумчивого исследователя автограф становится источником познания, обобщений и выводов. В подтверждение этой мысли достаточно обратиться к очерку С. Цвейга «Смысл и красота рукописей» или высказыванию В. Я. Брюсова о рукописях А. С. Пушкина: «Следуя за работой Пушкина, видишь, как он создает стройное целое из первоначального хаоса мыслей и образов... Для русского поэта не может быть лучшей школы, как вникать в поправки Пушкина» [Там же. С. 33].

Сегодня в изучении автографа композитора существует минимум две крупные проблемы. Во-первых, проблема классификации, точности определения того или иного вида в соответствии с уровнем и стадийностью творческого процесса, его индивидуальными особенностями. Это необходимо и для исследования творческого процесса того или иного композитора, и для работы в архивных хранилищах. Сегодня пока они делятся на два вида: черновик, который нередко называют «эскиз», и окончательный вид. Однако на практике существует множество подвидов. На основе анализа терминологии, отраженной в российских энциклопедических изданиях, и изучения рукописей, мы предлагаем более подробную классификацию. Она позволяет детальнее раскрыть специфику творческого процесса, его стадийность.

1. **Эскизы, наброски, предварительные словесные планы, формулы, графики** относятся к наиболее ранним записям. Обратимся к определениям этих понятий в справочной литературе. Эскиз – «предварительный набросок, фиксирующий замысел художественного произведения, сооружения, механизма или отдельной его части» [БЭС, 1999. С. 1552]; набросок – «предварительный, бегло, в общих чертах сделанный рисунок, изложение и т. п.» [Ожегов С., 1984. С. 318]. То есть, и эскиз, и набросок предполагают нечто очень общее, контурное. По ним часто трудно, а то и нельзя определить о. в. Между тем сегодня эскизом могут обозначить довольно полный черновик (в частности, так отмечен черновой автограф трех частей Симфонии № 7 Шостаковича, хранящийся в Российском государственном архиве литературы и искусства – РГАЛИ).

Как показывает композиторская практика, между всем перечисленным комплексом возможно взаимопроникновение. Так фиксируются фрагменты или более целые построения как вошедшие, так и не вошедшие в о. в.,

в том числе предназначенные для «настройки» фантазии. К «настроечным» записям следует отнести и переписывание с правками уже имеющихся своих или чужих музыкальных текстов. В частности, А. И. Климовицкий указывает на такую роль переписанной Бетховеном *Gloria patri* Палестрины.

Основная суть данных автографов – фиксация в них самого *раннего этапа* становления идеи или даже стимулирование этого процесса. Поэтому литературовед, текстолог Б. Л. Томашевский называл эскиз «документом творческого движения». Для эскизов и набросков особенно характерны приемы *конъектуры* – сокращенной записи в виде условных знаков, пропусков того, что уже зафиксировано, обозначение повторяющихся тактов цифрами и т. д. Данный вид автографов может отсутствовать, если произведение подробно «выяснилось» уже на первом уровне творческого процесса. Но есть композиторы, для которых очень важны подобные записи. В частности, в нотном архиве С. И. Танеева можно встретить немало графиков, показывающих зарождение идеи.

2. Черновые полные автографы отражают более высокий этап становления произведения. Они представляют собой различные разновидности целого. Это может быть вся композиция, полный цикл или его часть. Важная их особенность заключается в необходимости доработки (черновой – от слова «начерно», т. е. «предварительно, без отделки» [Ожегов С., 1984. С. 340]). Это можно определить путем сравнения законченного произведения (о. в.) и автографа. В такого рода автографах также могут встречаться приемы конъектуры.

3. Окончательный вид (о. в., беловая рукопись) – тот автограф, который предназначен для печати. О. в. композиторы обычно тщательно отделяют, при записи пользуются чернилами, тушью. Например, очень красиво выглядят беловые автографы Д. Д. Шостаковича, Г. В. Свиридова, Б. И. Тищенко.

К о. в. относятся дарственные автографы, редакции или версии одного и того же сочинения. Мы считаем беловиками дарственные автографы, редакции и версии о. в. потому, что они тоже в большинстве случаев издаются. В частности, как известно, Шопен сотрудничал с издательствами Парижа, Лондона и Лейпцига, отсылая в каждое из них новые произведения. При этом композитор часто *сам переписывал* сочинения, внося изменения в деталях. И каждое из трех издательств публиковало свой вариант.

4. Особая разновидность автографов – **правки и добавления** композиторов в гранки. В архиве музея музыкальной культуры им. М. И. Глинки хранятся гранки Седьмой симфонии Шостаковича, с внесенными в них рукой композитора небольшими уточнениями. Такого рода автографы были особенно характерны для писателей в те времена, когда еще не было пишущих машинок. Например, так работал Бальзак. Наборщики, зная привычку писателя вносить значительные корректуры и пространные добавления в гранки, всегда оставляли на всех листах справа большие поля.

Вторая проблема, которая встает сегодня в связи с изучением нотного автографа, – возможность его постепенного *исчезновения*. В этом, несомненно, важную роль играет появление компьютера, смело вторгающегося в творческий процесс. Даже о. в. обретает облик компьютерной верстки. Уходят, по словам С. Цвейга, «смысл и красота рукописей».

Но даже если сегодня композитор пишет традиционные нотные автографы, отмечается активная тенденция к их сокращению за счет записи карандашом и использованием резинкой, уничтожения в конце работы и т. д. То есть эскизы, черновики, как достояние культуры, истории, объективный материал для познания психики человека исчезают. Хотя пока еще есть целая плеяда композиторов, осознающих роль автографов. В частности, приве-

дем по этому поводу высказывание Ю. Фалика: «Я предпочитаю всё-таки писать рукой, не прибегая ни к какой машинерии. Тепло руки, между прочим, отражается в партитуре. И здесь ничего не изменилось и, дай Бог, не изменится (у настоящих художников), по сравнению с прошлыми веками. Мне куда приятнее читать каракули Пушкина, чем его стихи, напечатанные на машинке. Я получаю какую-то дополнительную информацию от священного почерка и могу себе представить как создавались эти стихи ... А посмотрите на черновики “Весны священной” Стравинского: это же целый мир! Настоящий музыкант, должно быть, от этого получает колоссальное впечатление! ... Поэтому я за то, чтобы часть биополя и биоэнергетики передавалась через почерк на бумагу» [Овсянкина Г., 1999. С. 148]. Но это – размышления представителя старшего поколения музыкантов. Молодежь обычно рассуждает более прагматично.

Наивно было бы думать, что можно остановить этот пагубный процесс. Однако сделать определенные выводы в эволюции творческого процесса и психики в целом необходимо:

1) сегодня наблюдается приоритет левополушарного мышления;

2) творческий процесс композитора (и, видимо, не только композитора) ориентирован прежде всего «на поточный метод создания»;

3) наблюдается недопонимание ценности мыслительной деятельности как процесса, все направлено на конечный результат;

4) характерен дефицит качества творческого мышления (композитор как бы подсознательно оценивает – то, что он записывает, в большинстве своем малоценно);

5) для современного художественного мышления в целом характерно снижение роли «генерального интеллекта», уменьшение объема долговременной памяти;

б) недооценивается сравнительный анализ зафиксированной идеи, визуальный ряд.

В заключение подчеркнем: для изучения творческого процесса композитора исследователю надо использовать **весь комплекс материалов**.

Лекция 6

Проблема воспитания молодого композитора

Комплекс способностей композитора. Слагаемые творческой личности композитора включают три основных компонента: *талант*, где ведущая роль принадлежит музыкально-творческому комплексу*, *мастерство и мировоззрение*. К этому следует добавить, что помимо музыкальной одаренности, характерных именно для композиторов свойств музыкальных способностей, таких как высокий уровень внутрислуховых представлений, ощущение музыкальной формы и музыкальной драматургии, к важным природным задаткам относятся богатое воображение и фантазия, ассоциативное мышление, мощный интеллект, особенно его пространственно-конструктивные свойства. Среди психических свойств личности также важны воля, потребность в творчестве, то есть *потенциальная физиологическая доминанта*.

На развитие и проявление творческих способностей оказывают влияние все сферы социальной и личной жизни. Творческое развитие зависит также от характера и структуры деятельности композитора.

Отмечается роль биологической наследственности (мы уже упоминали о генетической одаренности И.-С. Баха, В. А. Моцарта, Ф. Листа). Однако можно встре-

* Подробно о нем, как и о музыкальной одаренности в целом, речь шла ранее.

тить и немало примеров, казалось бы, полностью опровергающих это положение (П. И. Чайковский, М. И. Глинка, С. В. Рахманинов. А. Н. Скрябин).

Творческие данные по генезису и конечному результату не всегда совпадают, о чем достаточно красноречиво свидетельствуют судьбы Мендельсона, Чайковского, Вагнера и др. В чем причина? Или было очень бурное раннее развитие в сочетании с исключительно благоприятными для этого обстоятельствами, в результате которого талант уже в молодом возрасте предстал в своем «окончательном виде», и его дальнейшая эволюция была невозможна. Яркий пример тому – творческая судьба Мендельсона, достижения которого поражали уже в ранней юности, но в дальнейшем его талант не стал могущественнее. Или в детстве и юности обстоятельства наоборот не благоприятствовали развитию, как это наблюдается у Шумана или Чайковского. Но в дальнейшем активная воля, упорство, мощный талант помогают преодолеть все препятствия и развить свой дар. Во всяком случае, налицо несколько слагаемых, определяющих феномен несоответствия творческих данных по генезису и конечному результату. Во-первых, масштаб одаренности, его спокойный или наоборот бурный рост, что выражается в *комплексе вундеркинда*. Во-вторых, благоприятные или, наоборот, неблагоприятные обстоятельства для роста. В-третьих, черты характера. В-четвертых, нельзя игнорировать и физическое самочувствие. В каждой конкретной творческой судьбе феномен несоответствия творческих данных по генезису и конечному результату надо рассматривать отдельно.

Встает вопрос, каковы возможности педагогики в воспитании молодого композитора? Есть точка зрения, что роль воспитателя-учителя в этом процессе сводится к нулю. Все зависит от самой личности. При этом апологеты данной точки зрения ссылаются на судьбы великих

композиторов, которые порой не получали серьезного систематического образования или вообще не встречали на своем пути умных, доброжелательных учителей и воспитателей.

Однако практика показывает, что правильное обучение, серьезное образование и воспитание могут оказать существенное влияние на выявление и рост таланта, или, наоборот, отсутствие их может замедлить развитие таланта, если не совсем его погубить. Особенно показательны в этом отношении высказывания композиторов, занимавшихся педагогикой. Даже выдающиеся композиторы были ей не чужды, причем не всегда из-за хлеба насущного. Педагогикой занимались И.-С. Бах, Бетховен, Римский-Корсаков, Шостакович, Онеггер, Хиндемит, Шенберг, Мессиаан, Б. А. Чайковский, Слонимский, Тищенко, Пендерецкий и др. Нередко композиторы-педагоги пишут учебники по композиции и другим музыкальным дисциплинам, как Римский-Корсаков, Шенберг, Хиндемит. Порой высказывают свои взгляды в менее академичном литературном жанре, как это сделал О. А. Евлахов в книге «Проблемы воспитания композитора». Да и если внимательно изучать жизнь великих композиторов, то нельзя не отметить, что они очень ревностно относились к тому, кто и как их учил, и что они хотели *обрести полезных для них учителей*. Бетховен был недоволен уроками гармонии у Гайдна, Чайковский хотел учиться у А. Г. Рубинштейна, классик украинской музыки Лысенко уже после окончания Лейпцигской консерватории приехал учиться в Санкт-Петербургскую консерваторию, так как был недоволен своим образованием и т. д.

Действительно, педагоги-воспитатели не могут влиять на масштаб таланта, но они могут помочь ему развиться и выявить наиболее ценные его свойства. Педагогика не в состоянии изменить наследственность, но она может помочь смягчить врожденные недостатки или, на-

оборот, подчеркнуть наиболее привлекательные качества. Всецело в руках педагогики оттачивание технического мастерства, воспитание мировоззрения, характера, общей культуры.

Поэтому в педагогическом процессе по воспитанию композитора взаимодействуют две линии: развития музыкальных способностей, профессионального мастерства и воспитание характера, личности. Прежде всего важна активизация дара мысленного перевоплощения и музыкального воображения. Необходимо воспитание любви к музыке, преданности искусству. Исключительно важен эмоциональный опыт. Особая роль отводится образованию: как приобретению образования, так и постоянной потребности к самообразованию. Ведь современники вспоминают, что даже Моцарт постоянно учился, у него всегда в кармане лежала какая-нибудь книжка.

Изучение искусства композиции, дисциплин историко-теоретического цикла, владение фортепиано – все это очень важно для воспитания композитора. Необходимо постоянное знакомство с новинками, творческое общение.

Молодого композитора надо научить режиму труда и отдыха, тем более, что труд композитора, как никакой другой творческой профессии, требует колоссальных физических и психических затрат. Существуют даже психические заболевания, характерные именно для композиторов, как, например, маниакально-депрессивный психоз.

Важны также общая эрудиция и высокое нравственное воспитание.

Часть IV

Психологический аспект музыкального исполнительства

Лекция 1

Историко-психологический аспект исполнительского искусства

Появление фигуры исполнителя в музыкальном искусстве – процесс исторический, связанный с дифференциацией музыкального творчества. В Западной Европе это произошло под влиянием социальных и культурологических причин, и продолжался процесс дифференциации в течение нескольких столетий. Его истоки уходят своими корнями в XIV столетие, когда в Италии, а затем в других европейских странах начинается эпоха Ренессанса. До этого в лице музыканта одновременно сочетались и создатель музыкальной композиции, и исполнитель. Понятия авторства, закрепления музыкального текста тогда не было. Среди огромного числа культурологических причин, положивших начало появлению фигуры музыканта-исполнителя, исследователь интерпретации в музыке Н. П. Корыхлова указывает на: 1) усложнение нотации с конца XII века, 2) развитие многоголосия, 3) эволюцию светской инструментальной музыки, любительского музицирования. Отметим также постепенное усиление авторской индивидуальности и усложнение музыкального текста.

Ускорение данного процесса в конце XV века, благодаря изобретению нотопечатания, стало важным этапом в закреплении авторского текста. А в 1530 году в трактате Листениуса указывается на исполнительство как на самостоятельную практическую музыкальную деятельность.

Постепенно стали формироваться требования, предъявляемые к личности исполнителя, его профессиональным и психологическим возможностям. Важней-

шие из них связаны с *соподчиненностью воли исполнителя воле композитора, возможностью артиста проявить свою творческую индивидуальность*. Встал вопрос: каков статус деятельности музыканта-исполнителя – только *репродуцирующий* или, возможно, и *творческий*? И какова сущность творческой воли исполнителя, что разрешается делать артисту?

В то время считалось, что творчество исполнителя обязательно связано с корректировкой музыкального текста, привнесением в него своих интонационных и фактурных элементов, обычно связанных с показом технических возможностей. Да и каждый музыкант тогда владел искусством импровизации и мог совершенно свободно «обновлять» композицию. Появляются фрагменты музыкальной формы и даже жанры, в которых изначально предполагалась музыкантская свобода. В XVII веке высокого развития достигает искусство каденции в инструментальной и вокальной музыке. А прелюдия или фантазия в своей природе содержат импровизационную свободу.

Рубежный момент в решении этой проблемы приходится на конец XVIII века: композиторы в то время наиболее активно стремятся упрочить свое право на текст и образ музыкального произведения. Бетховен первый выписал каденцию к своему Третьему фортепианному концерту. Россини подавал в суд на певцов, которые слишком вольно вводили каденции в оперные арии. Запись музыкального текста становится все более детализированной, необыкновенно расширяется арсенал исполнительских ремарок. Однако на протяжении всего XIX века наблюдается ответная реакция и со стороны артистов. Ее выражением во многом стало появление и активное развитие транскрипций, парафраз и попури. Каждый исполнитель, тем более крупный концертант, считал своим долгом выступать с собственными транскрипциями и парафразами. Этот жанр позволял чужую

музыку представить по-своему, и тем самым доказать свои творческие возможности, проявить свою волю. Однако уже в середине XIX века начинает зарождаться новое понимание творческой воли и психологической свободы исполнителя, которое однажды выразили очень емким понятием – *интерпретация*, что значит понимание духа произведения, его толкование, трактовка. Кто ввел впервые этот термин, осталось в анналах истории, но достоверно известно, что на него обратили внимание в рецензии французские музыкальные писатели и журналисты братья Мари и Леон Эскюдье.

Между тем бурное развитие музыкальной культуры в XIX столетии все настоятельнее требовало закрепления статуса исполнителя – музыканта, который посвятил бы свою деятельность исполнению *чужих произведений*. К этому времени накопился огромный пласт музыки, которую хотелось играть и широко пропагандировать. Сами композиции стали протяженнее и сложнее по музыкальному языку и по фактуре. Поэтому, чтобы писать музыку, надо было посвятить всего себя только композиторскому творчеству, а чтобы играть ее на высоком уровне, надо было много заниматься на музыкальном инструменте, развивая необходимый технический уровень. Если это было оркестровое сочинение, то его уже нельзя было сыграть публично после одной репетиции. Поэтому неслучайно несравненный пианист, по признанию просвещенной Европы «король фортепиано», Лист в расцвете артистической карьеры, в 37 лет оставил исполнительскую деятельность, чтобы сосредоточиться только на сочинении музыки.

Что касается понимания интерпретации как основы творческой деятельности артиста, то эта проблема обострялась на рубеже XIX-XX веков. Композиторский стиль диктовал свои требования к психологическому облику исполнителя. Многие композиторы считали, что задача

исполнителя заключается только в том, чтобы точно передать все детали, которые выписаны создателем музыки. В частности, такой точки зрения придерживался И. Ф. Стравинский. Ее очень часто можно встретить и в наши дни. Порой интерпретация подменяется композиторами понятием «выученность», «техника». Например, с термином «интерпретация» в корне не согласен Б. И. Тищенко: «Я не очень люблю слово “интерпретация”: оно само в себя включает аргіогі какое-то отклонение от авторской воли. А это я не признаю абсолютно. Но вот Владимир Поляков играет мои Сонаты не так, как я, а мне нравится его исполнение больше моего. В чем тут секрет? Наверное, это более высокий уровень технического мастерства: он играет легче, чем я; мне нужно напрягаться, а он со всем справляется, не думая. Это не интерпретация, а другой род исполнения. И если он меня убеждает, то я его принимаю с благодарностью и восторгом» [Овсянкина Г., 1999. С. 146].

Однако уже более ста лет назад можно было встретить и другое понимание вопроса, которое высказал А. Г. Рубинштейн: «Воспроизведение – это второе творение. Обладающий этой способностью сумеет представить прекрасным сочинение посредственное, придав ему оттенок собственного изобретения, даже в творении великого композитора он найдет эффекты, на которые тот или забыл указать, или о которых не думал» [Корыхалова Н., 1978. С. 74]. При этом композитор одобряет привнесение артистом своего настроения, отличного от его, авторского представления (как высказался К. Дебюсси по поводу исполнения своего струнного Квартета). Но именно настроения, а не вмешательства в нотный текст. Именно такое понимание интерпретации было характерно для Б. А. Чайковского: «Я ценю интерпретаторов – и верных “букве” композитора, и привнесших свое понимание, сопереживание. Приведу при-

мер: Нейгауз и Софроницкий, исполняя Шумана, были оба верны авторскому тексту, но насколько по-разному звучал Шуман и у Нейгауза, и у Софроницкого» [Овсянкина Г., 1996. С. 19].

Проблема психологической свободы, проявления личной воли, взаимозависимости ее с замыслом композитора постоянно волновала и исполнителей. В психологии исполнительского творчества наметилось две противоположные тенденции, которые остались актуальными и сегодня: либо первичности авторской воли при исполнении, либо приоритета исполнительской фантазии. Постепенно музыкальная практика в лице выдающихся музыкантов конца XIX – первой половины XX веков (А. Г. и Н. Г. Рубинштейнов, П. Казальса, М. Лонг, А. Корто и др.) выработала психологически оправданное отношение к авторскому тексту, в большей или меньшей степени сочетающее обе тенденции. Ценный вклад внесла русская исполнительская школа дореволюционного и советского периодов: А. Н. Есипова, Л. В. Николаев, К. Н. Игумнов, Г. Г. Нейгауз, Л. Н. Оборин, Д. И. Ойстрах, Д. Б. Шафран и др. В отечественной исполнительской школе сложилась традиция бережного отношения к авторскому тексту, к творческой воле композитора. Практика подтверждает, что проблема психологической свободы исполнителя остается актуальной и по сей день.

Лекция 2

Психологические проблемы интерпретации

Исследователи, в частности Т. В. Чередниченко, отмечают, что между исполнительским искусством и импровизацией есть связь, так как и то, и другое основано на памяти. Но исполнение (как по нотам, так и наизусть) предполагает обязательно *верность авторскому тексту*, а импровизация *свободно варьирует заранее вы-*

ученными элементами. Тем не менее, и в искусстве музыканта-исполнителя (особенно, если мы говорим о деятельности крупного музыканта) тоже есть творческая свобода, без которой оно было бы просто звуковым репродуцированием нотных знаков. Но эта свобода не предполагает нарушение авторского нотного текста. А ведь именно оно долгое время подразумевалось под понятием «исполнительская свобода»; музыкант любого ранга считал своим долгом изменить ту или иную текстовую деталь даже в классических произведениях, о чем красноречиво свидетельствует редактирование в XIX веке.

Впоследствии было осознано, что свобода исполнителя проявляется в *своем понимании* образа произведения, в *неповторимо-индивидуальном воплощении* его настроения, состояния, что выражается в *мирадах* исполнительских нюансов, не поддающихся точной нотной фиксации, а часто и не отражаемой в звукозаписи. Этот образ нужно музыканту-исполнителю услышать внутренним слухом на основе изучения всей структуры нотного текста, истории создания сочинения, прослушивания других исполнительских образцов, понимания произведения, длительного в него вживания. Очень часто в этом процессе помогает *интуитивное озарение*. Именно интерпретация поднимает исполнительскую деятельность на творческий уровень. Ведь даже самая подробная запись, в том числе изобилующая исполнительскими ремарками, относительно. И все это надо воспроизвести и одухотворить.

Интерпретация – новое качество исполнительского искусства. В ней важна *роль психологической установки на соблюдение деталей авторского текста и собственного отношения к ним.* При интерпретации музыкального произведения необходима иная сила творческого воображения, нежели только при репродуцировании, так как надо не только *понять музыкальное произведе-*

ние, но и представить его на новом уровне. Так возникают два типа интерпретации: **объективной**, когда воля автора является доминирующей, и **субъективной**, если для исполнителя приоритетными становятся его собственные мысли и чувствования. Проблема объективной и субъективной интерпретации возникла из-за полярно противоположных психологических установок, в чем несомненна роль, во-первых, интеллектуально-эмоционального склада исполнителя, во-вторых, психологического климата, специфики и уровня развития культуры, носителем которой он является. Для отечественной исполнительской школы, в первую очередь, был характерен объективный тип интерпретации. Его расцвет приходится на 1920-е – 1980-е годы. Однако практика показывает, что и при объективном, и при субъективном интерпретационных подходах возможно выдвижение выдающихся музыкантов-исполнителей. Все дело в таланте, который, по словам А Пуанкаре, есть: «...способность к точному выбору». И при субъективной интерпретации доминирование личностных взглядов должно исходить из сути сочинения. Тогда это исполнение убеждает и потрясает, как потрясали исполнительские трактовки В. Горовца или П. Казальса.

В процессе интерпретации воссоздается то, что было задумано композитором, но с привнесением своего личного отношения. Без него невозможна интерпретация, в том числе и при объективном подходе. Интерпретация предполагает сочетание и личной творческой свободы исполнителя, и пиетета перед композитором, перед его замыслом, который он зафиксировал в виде письменных знаков.

Образуется двойной диалог: исполнителя и композитора, исполнителя и слушателя. Эти диалоги могут быть разной степени напряженности, могут быть обраще-

ны, прежде всего, к ratio или к emotio. Особенно психологически напряженным бывает диалог с композитором в тех случаях, когда исполняется произведение современника (тем более, если автор присутствует в зале) или когда исполняется произведение очень популярное. Аналогичные психологические нагрузки накладывает и диалог с различной аудиторией. К тому же двойной диалог требует от артиста двойного психического контакта в одновременности.

При интерпретации важна роль ассоциаций: жизненных и музыкальных. Характерный пример можно привести из творческой жизни талантливого русского пианиста К. Н. Игумнова. Как известно, он был величайшим интерпретатором цикла Чайковского «Времена года», в котором непревзойденной образной убедительностью отличалась «Осенняя песня» (сохранившаяся раритетная звукозапись достаточно красноречиво подтверждает это). К. Н. Игумнов отмечал, как он настроился на нужную эмоциональную волну, когда «вживался» в эту миниатюру, вспоминая садик около отчего дома в пору его осеннего отцветания [Игумнов К., 1974]. Он подразделял ассоциации музыканта-исполнителя на три вида: 1) построение определенной смысловой концепции, поиски идеи, 2) стремление артиста вызвать у себя те настроения, которые, по его мнению, выражены в музыке, 3) зрительные, пейзажные представления. Игумнов считал, что на артиста очень влияют внемузыкальные впечатления: природа, живопись и т. д.

Ассоциативные связи возникают и при концертном исполнении. Но, по словам Игумнова, исполнительский план, исходная точка должна обдумываться заранее, а на эстраде надо слушать себя, следить за логикой, а не «переживать». *Образные аналогии должны оставаться в сфере подсознания.* Должно быть творческое воспроизведение того, что задумано раньше.

Тем не менее, ассоциации подразделяются на функционирующие в процессе занятий, при создании образа, и на ассоциации, появляющиеся во время концертного выступления, так как интерпретация окончательно формируется только на эстраде. Предшествующая продуманность не исключает рождение нового художественного облика в концертной обстановке. На сцене также важно творческое озарение.

Однако при всем различии психологических установок обоих интерпретационных типов, они предполагают определенную амплитуду психологических колебаний, своего рода «зону психологического движения». Чрезмерно объективный подход, когда исполнитель полностью отказывается от своего взгляда на произведение и ставит перед собой задачу максимально точно и безупречно «озвучить» нотный текст, называется *атрибуцией*. В тех случаях, когда музыкант, увлеченный своей образной идеей, словно переходит границу «дозволенного» и даже изменяет нотный текст (что-то сокращает, переизлагает или вводит новые фрагменты, как, например, В. Горовиц играл в «Богатырских воротах» Мусоргского цитаты из оперы «Борис Годунов»), то интерпретация перерастает в *инвенцию*.

Природа атрибуции и инвенции также уходит своими корнями в психологическую установку. И атрибуция, и инвенция могут представлять высокую художественную ценность. Атрибутивное исполнение имеет большое значение тогда, когда его отличает исключительная красота озвучивания нотного текста и безупречное владение музыкальным инструментом (голосом, оркестром). Атрибутивное исполнение предполагает, в том числе, и как бы воспроизведение той темброво-акустической атмосферы, которая была характерна для времени создания произведения. От атрибуции тянутся нити к *аутентичному исполнению*, получившему широкое распрос-

транение в последние десятилетия. Поэтому представители аутентичного направления играют, к примеру, музыку барокко в залах той эпохи, на исторических музыкальных инструментах, или на воспроизводящих их внешние и технические особенности.

Инвенция в том случае бывает ценной, когда исполнительский «произвол» словно открывает невиданные, порой противоположные авторскому замыслу, но исключительно убеждающие образы. А «нарушения» нотного текста не противоречат художественной гармонии. В инвенции музыкальное произведение становится своего рода импульсом для выражения сокровенных взглядов. В частности, таким откровением было исполнение гениальным итальянским пианистом Б. Микеланджело «Карнавала» Шумана. Широко известное произведение, отличающееся приподнятостью и восторженной поэтичностью, «вдруг» прозвучало в исполнении Микеланджело как рефлексивная исповедь с подчеркнутой трагической интонацией. Эту трагическую ноту усилило введение в конце цикла пьесы Шумана «Зима» из «Альбома для детей и юношества».

Общий психологический комплекс музыканта-исполнителя. Интерпретация предъявляет определенные психические требования к артисту. Помимо того, что должна быть музыкальная одаренность (особенно, если мы имеем дело с исполнителем высокого класса), важны и общие психологические качества, среди которых выделяются: *аналитический склад ума, эмоциональная отзывчивость, способность к многообразному ассоциативному ряду, к быстрому психическому переключению.* Важны также *сильная воля, дар воздействия, большая концентрация внимания, самоконтроль.* Роль воли в искусстве исполнителя подчеркивал В. И. Сафонов, уподобляя ее приказу: «Каждый исполнитель, когда играет, должен себя чувствовать как полководец на

поле сражения. Могут произойти всякие неожиданности, и он всегда должен найти средства – парализовать их» [Игумнов К., 1974. С. 58]. Особенно подчеркнем роль воображения, способного порождать на основе нотной записи яркие образы, «вдохнуть жизнь» в нотную запись. К. Н. Игумнов говорил, что нотная запись – это чертеж, по которому надо воссоздать здание.

Свои психические требования есть и у атрибуции, и инвенции. Психология атрибуции основывается прежде всего на аналитических свойствах личности, ее самоконтроле и волевых качествах. Инвенция в первую очередь апеллирует к фантазии, чувству гармонии, художественно-созидательному началу.

Склонность к той или иной разновидности исполнительского искусства определяется и темпераментом, и характером, и приоритетом тех или иных психических функций. Но любое высокохудожественное музицирование, будь-то интерпретация, атрибуция или инвенция, требует высокого развития всех общих психических функций человека, а не только музыкального дарования. И это необходимо учитывать и в музыкальной педагогике, особенно, если речь идет о профессиональном музыкальном образовании, тем более, при стремлении заниматься развернутой концертной деятельностью.

Сегодня мы сталкиваемся с двумя кризисными тенденциями, нарушающими гармонию объективного и субъективного в исполнительском искусстве, когда нельзя говорить ни об атрибутивном, ни об инвенционном исполнении. Одна, более характерная для педагогики (особенно в музыкальных школах), связана с чрезмерным *выучиванием* всех текстовых нюансов, когда за буквой не стоит *своя живая речь*. Противоположная тенденция все чаще наблюдается в концертной практике. В ней – *гипертрофия собственного «я»*, избыток, по словам С. Т. Рихтера «свободы» и пресловутого «проявле-

ния индивидуальности"»... [Чемберджи В., 1993. С. 59]. Однако Б. Л. Яворский в статье «После московских концертов Ферруччи Бузони», говоря о пяти типах исполнителей и слушателей, как высший тип исполнительства отмечал тот, «когда личность автора, насколько она проявилась в данном произведении, и личность исполнителя гармонично сливаются, и исполнитель привносит индивидуальные черты своей личности, не противоречащие заложенным автором возможностям» [Яворский Б., 1972. С. 56].

Лекция 3

Артистизм и эстрадная выдержка

Суть артистизма заключается в умении воздействовать на публику, «захватывать» ее своим исполнением, будь-то интерпретация, атрибуция или инвенция. Здесь на первый план выходит способность не только глубоко психологического проникновения в музыкальное произведение, но также и способность подчинить аудиторию своей творческой воле – «артистический магнетизм», по словам Ф. Бузони. Не последнюю роль играет личностное обаяние. Например, о выдающемся американском пианисте В. Клайберне в пору его молодости говорили, что даже если бы он только общался с публикой, то все равно имел бы большой успех, настолько музыкант был обаятелен. Артистическое исполнение предполагает умение вовлечь в музыкальное переживание слушателя.

Артистичность включает способность двойного переживания времени на эстраде. Оно заключается в мгновенном предчувствии, предугадывании целого, которому еще только предстоит развернуться. Ярким примером этому служит артистический опыт Й. Сигети, Д. Ф. Ойстраха, С. Т. Рихтера и др. И одновременно двойное переживание времени – это проживание реальных мгновений, которое проявляется в направленности сознания,

воли на общее движение музыкальной мысли. В истории исполнительства бывали случаи, когда в сознании артиста время предвосхищаемое замещалось временем реальным, и музыкант, «выбрасывая» целые фрагменты композиции, «переходил на коду». В частности, такой курьезный случай однажды произошел с выдающимся скрипачом Сигети.

Двойное переживание времени немислимо без резкого психического переключения с хорошей мышечной реакцией, какая была, например, у Н. Паганини. О его редком психическом и мышечном переключении ходили легенды; великий скрипач мог мгновенно преобразиться: то быть сгустком нервного напряжения, то становиться предельно спокойным. Двойное переживание времени предполагает и умение «раздваивать» внимание, быть одновременно увлеченным и холодным аналитиком. Это гениально проявлялось в искусстве Ф. И. Шаляпина, который мог в моменты наивысшего артистического откровения на оперной сцене давать указания хору и еще замечать нечто сугубо бытовое, типа: «сапоги скрипят, плохо смазаны!».

Особенность артистического исполнения заключается в том, что те мысли и чувства, которые вкладывает музыкант, должны быть им продуманы и прочувствованы заранее, в процессе вживания в музыкальный образ. Они должны как бы стать сутью энергетики звучащего образа. А на сцене важны контроль и самообладание в реализации своих замыслов.

Артистизм – это особое психическое свойство натуры, не всегда соответствующее ее общим психическим качествам, хотя в быту считают, что, например, волевое исполнение свидетельствует о жестком характере. Однако это далеко не так. Нередко яркий музыкант, властно воздействующий на огромную аудиторию, в быту бывает спокойным человеком с мягким характером.

И наоборот, исполнение императивной личности, с выраженными лидерскими чертами, может быть безвольным, лишенным харизматических качеств.

Понятие артистизма не идентично понятию эстрадной выдержки. Историческая практика подтверждает, что нередко яркие, артистические натуры чувствовали психологический дискомфорт при публичном выступлении (например, М. А. Балакирев, К. Н. Игумнов). И наоборот, люди, лишенные исполнительского таланта, порой могут свободно выходить на сцену, уверенно играть, ничего не «теряя», но и не потрясая души слушателей. Обладание эстрадной выдержкой зависит от психического склада натуры, так как пребывание на сцене, тем более музыкальное исполнительство, актерская игра связаны с сильным психическим давлением. Поведение на эстраде – это поведение в экстремальной ситуации, суть которой заключается, во-первых, в *направленности внимания множества людей*, в *воздействии их биополей*, во-вторых, в *общественной значимости публичного выступления*.

Практика показала, что волнение необходимо во время публичного выступления, оно должно привносить в игру артиста повышенную остроту восприятия и чувствования. Такое волнение называют продуктивным. Излишнее волнение, не связанное с интерпретацией, а наоборот, мешающее самовыражению, является непродуктивным. Лабораторные исследования показали, что в процессе публичного выступления в организме человека происходят значительные физиологические изменения: повышение артериального давления, учащение сердцебиения, повышение температуры, адреналина и холестерина в крови и т. д. Их чрезмерность свидетельствует о непродуктивном волнении, неумении адаптироваться к экстремальной ситуации. Даже кратковременное выступление требует от человека психических затрат, равноценных восьмичасовому рабочему дню.

В 1974-м году российский психолог Л. Л. Бочкарев в дни V Международного конкурса музыкантов-исполнителей имени П. И. Чайковского провел эксперимент с несколькими конкурсантами во время одного из туров. Перед выходом на сцену у них измеряли кровяное давление, температуру и т. д. Полученные показатели, в которых отразилась степень волнения, сопоставлялись с художественными результатами конкурсного выступления. Выяснилось, что в наиболее «выгодном» положении оказались те участники, волнение которых было умеренным. Они смогли наиболее полно выразить свои замыслы. Тот, кто слишком сильно волновался, многое «потерял», кто был наоборот очень спокоен, не сумел увлечь публику, его игра буквально «потерялась» в большом зале, а порой была просто скучной. Следовательно, именно средний уровень наиболее полно приближается к продуктивному волнению.

У сценически адаптированного музыканта все негативные изменения в его организме должны после выступления постепенно исчезнуть без последствий для здоровья, подобно тому, как они проходят у хорошо тренированного спортсмена. (Например, у известного тяжелоатлета, чемпиона Олимпийских игр, многократного чемпиона мира и т. д. Ю. П. Власова во время состязаний верхние цифры артериального давления повышались до 200 мм.) Причем происходить это должно естественно, без применения медикаментов. В противном случае, музыканту противопоказана артистическая карьера, так как она может привести к летальному исходу. Известны случаи, когда артисты умирали прямо на сцене во время выступления или после него. Известный пианист первой половины XX века Симон Барер скончался, исполняя Фортепианный концерт Э. Грига. После концерта смерть настигла профессора Ленинградской консерватории Н. И. Голубовскую.

Чрезмерное волнение приносит и *осознание общественной значимости публичного выступления*. Дело в том, что каждый выход на сцену, игра обязательно для *кого-то* имеет определенную цель, в большей или меньшей степени значимую для музыканта. От успешного выступления зависит зачисление в учебное заведение, сдача переходного экзамена, получение лауреатского звания, утверждение профессионального статуса и т. д., наконец, просто комфортное психологическое состояние. К тому же исполнительское искусство нельзя «зафиксировать» раз и навсегда, оно изменчиво, каждый раз рождается заново и может изменяться под воздействием множества причин. Человек осознает весь этот сложный комплекс, порой, на подсознательном уровне. В результате возникает состояние, сравнимое с предчувствием катастрофы, если выступление будет неудачным. К примеру, А. Н. Скрябин сетовал на то, что в каждом выступлении ему надо подтверждать то высокое мнение, которое о нем сложилось как об одном из выдающихся пианистов современности, и это лишает его покоя.

Исследователь феномена общественной значимости публичного выступления А. Л. Готсдинер отметил: большинство детей, в отличие от взрослых, не боятся публичного выступления именно потому, что *они не понимают его общественной значимости*. Причем особенность детской психологии такова, что, в противовес взрослым, дети чувствуют себя гораздо свободнее, если в зале много знакомых, и это их вдохновляет. Но в подростковом возрасте приходит осознание общественной значимости концертного выступления, и появляется боязнь выхода на сцену. Умение абстрагироваться от гнетущей «ответственности», преодолеть мрачные предчувствия требует и волевых усилий и серьезного самовнушения.

Проводя разницу между артистизмом и эстрадной выдержкой, подчеркнем, что артистизм – это врожденное качество натуры. Оно поддается развитию, но только при наличии природных задатков. Эстрадную выдержку, как показала артистическая практика, можно выработать, и это должно входить и в воспитательный комплекс учащихся, и постоянно находиться в поле зрения уже сложившихся артистов.

Лекция 4 **Психология подготовки** **к публичному выступлению**

Есть такие счастливики, для которых выход на сцену не представляет собой нечто неординарное. Однако большей частью люди волнуются, и от волнения не могут реализовать свои артистические возможности. Выдающийся педагог Г. Г. Нейгауз справедливо говорил, что у талантливого человека увлеченность творчеством помогает преодолеть волнение. Однако если все же волнение чрезмерно и становится непродуктивным, что же отказаться от артистической карьеры даже при высокой музыкально-исполнительской одаренности?

Долгое время считалось, что единственный способ адаптироваться к психологически некомфортной сценической ситуации заключается только в регулярном выходе на сцену. Десятилетиями педагоги давали обычно один и тот же совет: «Играйте больше при публике!». Но в последние десятилетия сценическое волнение стало предметом научного исследования, результаты которого показали: *эстрадная выдержка поддается воспитанию*. И методы эти разнообразны. Исследователь психологической подготовки музыканта к концертному выступлению Л. Л. Бочкарев обратился к опыту спортивной психологии, где проблема преодоления волнения давно стала

предметом пристального внимания ученых. Спортсмен во время соревнований тоже, как и артист, находится в экстремальной ситуации. Он должен публично воспроизводить свои достижения, выражающиеся во множестве разнообразных движений (исполнительское искусство также зиждется на разнообразии движений, хотя природа их отлична от спортивной). Музыкальная психология, взяв за основу ряд положений спортивной психологии, применила их к музыкально-исполнительскому творчеству.

Основой психологически комфортного состояния на сцене является степень выученности произведения. Поэтому прежде чем вынести произведение на концерт, необходимо проверить: соответствует ли оно *критерию эстрадной готовности*. Это понятие ввел и разработал Л. Л. Бочкарев. Итак, критерий эстрадной готовности включает: 1) умение сознательно управлять игрой, 2) умение интерпретировать произведение в воображаемом звучании и в действии, 3) исчезновение представлений о технических трудностях, 4) появление импровизационной свободы, 5) возможность эмоционального «проживания» своего исполнения и «слушательского» восприятия своей игры, 6) способность регулировать психическое состояние. Только произведение, выученное на таком уровне, следует играть публично, и в этом случае можно говорить о серьезной сценической адаптации.

Подготовка к выступлению должна проходить в нескольких аспектах: *профессиональном, психологическом, адаптационном, овладению ПРТ (приемами регулирующей тренировки), ситуационном.*

Профессиональный аспект включает целенаправленную, грамотную работу над произведением. Нередко причиной излишнего эстрадного волнения является боязнь играть наизусть. В большинстве случаев, особенно в студенческой среде, это страх «нечистой совести».

Сочинение либо недостаточно прочно выучено на память, либо выучено только перед концертом, и музыкант еще не успел в него «выгратся». Поэтому крепкое, правильное и заблаговременное выучивание произведения на память, психологически грамотное поведение на сцене, знание свойств музыкальной памяти и ее своеобразная гигиена уменьшат эту боязнь. Пианистка Л. Маккинон в книге «Игра наизусть» делится опытом: она выносит сочинение на эстраду только в том случае, если оно выучено наизусть не позднее, чем за десять дней до выступления!

Аспект психологической подготовки охватывает период с начала разучивания произведения и заканчивается репетициями в зале, овладением правилами поведения в день концерта. Первый этап психологической подготовки относится к началу работы над новым сочинением и *включает установку на обязательное концертное исполнение*. Причем важно точно определить, когда и где состоится выступление. Данный аспект заключается также в *формировании мотивационной установки, увлеченности* творческим заданием, *уверенности* в реализации творческих устремлений.

Адаптационный аспект предполагает *«умственный эксперимент»*, в который входят *идеомоторная тренировка и психологическое моделирование* деятельности в условиях предстоящего выступления. Идеомоторная тренировка включает умственное представление всех игровых движений в совокупности с внутрислуховым звуковым образом. Мышцы (рук, пальцев) при этом внешне спокойны, однако по нервному напряжению они находятся как бы в состоянии «боевой готовности». Идеомоторная тренировка особенно результативна в совокупности с психологическим моделированием концертного выступления исполнителя. Психологическое моделирование – это мысленное воссоздание в вообра-

жении необходимого объекта и охват его внутренним взором. Идеомоторной тренировкой и психологическим моделированием занимаются в спокойном состоянии, абстрагируясь от окружающей обстановки и концентрируя все внимание на изучаемом произведении.

Аспект овладения ПРТ включает психотерапевтическое овладение комплексом приемов саморегуляции. ПРТ предполагает погружение в состояние релаксации и внушение. Введение организма в состояние релаксации основано на традиционной психотерапевтической методике: постепенном расслаблении всех мышц – ног, рук, торса, головы, лица. Текст внушения составляется в каждом конкретном случае индивидуально, в зависимости от потребностей. Предлагается овладение ПРТ в двух направлениях: на концентрацию внимания и на удаление эмоций страха.

Существует две разновидности ПРТ: длинная и короткая. Длинная составляет, примерно, 20 минут, и к ней лучше обращаться в процессе занятий. Короткая продолжается 5 минут и предназначена для дня выступления, но не позднее, нежели за 10 минут до выхода на сцену. Главная цель ПРТ – привести психику путем саморегуляции в оптимально творческое, рабочее состояние, чтобы полностью реализовать при публичном исполнении свой замысел. Заниматься ПРТ, особенно на начальном этапе, когда техника введения в состояние релаксации и саморегуляции еще не отработана, надо постоянно. Первые занятия желательно проводить под руководством опытного психотерапевта или психолога. В дальнейшем можно записать текст внушения на кассету и заниматься ПРТ самостоятельно.

То, что ПРТ дает ощутимые положительные результаты, проверено и подтверждено практикой. В начале 1970-х годов Л. Л. Бочкарев в процессе опробывания методики ПРТ выезжал вместе с группой молодых со-

ветских музыкантов в Прагу на известный исполнительский конкурс «Пражская весна». Еще находясь в Москве, а затем в Праге, он каждый вечер проводил с нашей «командой» занятия ПРТ. Результаты на конкурсных выступлениях были более чем положительные.

Ситуационный аспект связан с непосредственной подготовкой перед выходом на сцену.

До научной разработки психологической подготовки к концертному выступлению, каждый крупный музыкант самостоятельно решал для себя этот вопрос, исходя из специфики своей психики и своих знаний. Этот богатейший опыт изложен в мемуарной, педагогической и методической литературе. И здесь можно почерпнуть разнообразие мнений и приемов. Например, свои методы были у Т. П. Николаевой, С. С. Доренского, В. К. Мержанова и др. И это свидетельствует о том, что единого «рецепта» для всех нет и быть не может. Ибо психика каждого музыканта, его одаренность сугубо индивидуальны. И зная себя, опираясь на научные результаты, каждый исполнитель должен выработать свою систему психологической подготовки к концертному выступлению. Главное – что проблема решаема. И недостаток эстрадной выдержки не должен лишать талантливому музыканту радости публичного творческого выражения.

Часть V

Проблемы музыкальной психологии в музыкальном воспитании и образовании

Лекция 1

Проблема определения и развития музыкальных способностей

Успех музыкального воспитания и образования, в том числе и специального, во многом зависит от правильного определения уровня основных музыкальных способностей. Напомним: основные музыкальные способности – *это те способности, без которых невозможно занятие никакой музыкальной деятельностью.*

То, что одной из главных задач музыкального воспитания и образования является развитие основных музыкальных способностей обусловлено, по меньшей мере, тремя причинами. Во-первых, музыкальное воспитание и образование могут быть успешными только при наличии задатков основных музыкальных способностей. Во-вторых, развитие основных музыкальных способностей совершенствует все психические функции человека. В-третьих, основные музыкальные способности образуют фундамент музыкальной одаренности.

Проблема определения основных музыкальных способностей остается не решенной по сей день. Современная наука и педагогическая практика приходят к выводам, что необходимо в этом вопросе учитывать ряд особенностей, тогда определение основных музыкальных способностей будет более или менее успешным.

Прежде всего, сегодня нет ни одного теста или комплекса экзаменационных заданий, позволяющих сразу,

с первой встречи с ребенком, точно выявить наличие основных музыкальных способностей и их качество. Музыкальные способности определяются в течение *длительного периода, в онтогенезе, в процессе творческих занятий*. Еще более полувека назад Б. М. Теплов выдвинул положение, что надо позаниматься с ребенком, по меньшей мере, год, чтобы точно определить его основные музыкальные способности и уровень дарования. Педагогам хорошо известна картина, когда дети, не отличающиеся яркими музыкальными способностями при первой встрече, в процессе планомерных занятий начинают «раскрываться» и опережать своих более способных товарищей. И наоборот, ребенок, поразивший своим дарованием сначала, впоследствии как бы останавливается в развитии, и занятия с ним не приносят ожидаемых результатов. Просто с первых лет жизни он был окружен очень благоприятной обстановкой для музыкального развития.

Важно учитывать то обстоятельство, что задатки основных музыкальных способностей есть почти у *подавляющего большинства детей*, и формируются они уже в первый год жизни. А дальше происходит их постепенное развитие. Поэтому потенциально почти каждый ребенок «подходит» для музыкального воспитания и общего музыкального образования.

Основные музыкальные способности – явление *комплексное*. Следовательно, наличие хотя бы одной музыкальной способности свидетельствует и об остальных составляющих комплекса.

Первостепенное внимание надо уделять выявлению не основных музыкальных способностей, а *музыкальности*. Педагога не должно смущать фальшивое пение или не точно повторенный ритмический рисунок. Не это является определяющим. Главное, как реагирует ребенок на музыкальное содержание, и насколько образно и эмоционально он его воспринимает.

Фальшивое пение, даже «гудошничество» не является показателем отсутствия музыкального слуха. Нередко ребенок слышит, что поет нечисто. Это происходит по нескольким причинам: неразвитые голосовые связки, рассогласованность между пением и слуховым контролем, непонимание задачи. Неточность в повторении ритмической формулы порой связана с неловкостью детских рук и др.

Важно учитывать и другие психические функции ребенка, особенно такие как уровень мышления, наличие внимания, воли и т. д. Они также играют значительную роль в музыкальном воспитании. Сообразительный, дисциплинированный и целенаправленный ученик даже со скромными способностями может сделать большие успехи.

На сегодня разработан комплекс заданий для выявления основных способностей. В частности, удачной является методика петербургского ученого и педагога Б. М. Березовского. Наиболее результативны различные задания с ранее выученной песней и двигательные импровизации под музыку .

Цель музыкального воспитания и образования на начальном этапе заключается не столько в приобретении различных сведений из области музыкознания, в развитии технических навыков игры на музыкальном инструменте, сколько в формировании основных музыкальных способностей. Связано это с тем, что наиболее *сензитивный* возраст для развития этих психических функций завершается к 9-10-ти годам. А активизация музыкальных способностей, как подчеркивал В. М. Бехтерев, происходит в результате разнообразной практической деятельности.

Лекция 2

Музыкальные вундеркинды: вопросы и ответы

Издавна дети с яркими, рано развившимися способностями привлекали всеобщее внимание. История сохранила немало имен детей, уже в первые годы жизни добившихся высокого профессионализма в том или ином виде творчества. Наша соотечественница юная Надя Рушева создавала неповторимые рисунки, французенка Мину Друэ в 8 лет писала философские стихи, итальянец Вилли Ферреро в раннем детстве дирижировал оркестром, в частности, в 7 лет он гастролировал в России, кубинец Хосе Рауль Капабланка и американец Сэмюэл Решевский, будучи детьми, удивляли шахматными достижениями. Еще два десятилетия назад российская и мировая музыкальная общественность следила за успехами Жени Кисина и Полины Осетинской, Вадика Репина и Максима Венгерова.

Этим необычным детям дали название *вундеркинд*, от сложного немецкого слова *Wunderkind*, что означает «чудо-ребенок». Вундеркиндов называют «золотым фондом» человечества. Они не только привлекают всеобщее внимание, но и являются объектом научного исследования. В том числе изучается и психологическая природа музыканта-вундеркинда. Своеобразным «эталоном» музыкального вундеркинда принято считать юного Моцарта.

Феномен вундеркинда ставит перед человечеством множество вопросов, среди которых, на наш взгляд, особенно следует выявить два. 1) Действительно ли вундеркинды обладают какими-то особыми способностями, или эти дети с первых лет жизни очень много занимались своей специальностью под руководством опытных учителей? 2) Почему, вырастая, не все вундеркинды становятся великими музыкантами? И наоборот, не все вы-

дающиеся композиторы и музыканты-исполнители входили в детстве в когорту избранных. Для примера обратимся к воспоминаниям Н. А. Римского-Корсакова о своих успехах в детстве: «Однако я все-таки играл у нее (у первой учительницы) гаммы, легкие экзерсисы и какие-то пьески. Помню, что играл я все это плохо, неаккуратно и был слаб в счете» [Кирнарская Д., 2000. С.188]. Нарисованный Римским-Корсаковым портрет хорошо знаком почти каждому учителю музыки. И кто в этом нерадивом ученике увидит будущего выдающегося композитора? Американский ученый Николай Слонимский провел эксперимент: в 1950-х годах он стал следить за судьбой довольно многочисленной группы детей-вундеркиндов. По прошествии многих лет выяснилось, что из бывших вундеркиндов только 10% действительно стали крупными профессионалами. Знаменитый китайский виолончелист Йо-Йо-Ма приводит еще более неутешительные цифры. По его мнению лишь 2 % вундеркиндов «оправдывают» возложенные на них надежды.

В ответах на оба вопроса есть две точки зрения. Одна принадлежит представителям англо-американской психологической школы, другая – российским ученым. **Англо-американские исследователи считают, что вундеркинды не обладают какими-то особыми способностями.** Эти дети просто были поставлены в особо благоприятные условия и много занимались своей будущей профессией. Каждый ребенок с хорошими музыкальными способностями может достичь столь блестящих результатов. Данная точка зрения классифицируется следующим образом: «1) "терпение и труд все перетрут" или чем больше времени затрачено на овладение профессией, тем выше результат; 2) "чем раньше, тем лучше" – раннее начало занятий при очень активной поддержке родителей быстрее приведет к успеху; 3) необходима

правильная организация занятий, для чего нужен высококвалифицированный преподаватель; 4) необходим не менее чем десятилетний срок систематической тренировки, прежде чем удастся выйти на профессиональный уровень в какой-либо деятельности» [Кирнарская Д., 2000. С.184].

Ответ на второй вопрос представители англо-американского направления дают следующий: многие вундеркинды не выдерживают мощного прессинга напряженных занятий музыкой с раннего детства, и по мере взросления они просто сгорают. В частности, американский психолог Эллен Винер считает: «Большая часть дарований так и не получает полного развития. Многие одаренные дети сгорают. Наибольшая трудность состоит в том, чтобы установить связь между детской одаренностью и взрослой творческой активностью, а также в том, что мы располагаем очень скупыми данными о тех одаренных детях, которые перестали быть таковыми, когда стали взрослыми» [Там же. С.185].

Однако эти выводы не выдерживают критики, хотя бы потому, что в российских специальных школах-десятилетках при Московской, Петербургской, Новосибирской и др. консерваториях, далеко не все ученики являются вундеркиндами, хотя обучают их с ранних лет педагоги очень высокого класса. При этом дети живут в жестком режиме, подчиненном будущей профессии, за их развитием ревностно следят и родители, и учителя. Что касается «сгорания» многих вундеркиндов по мере взросления, то этот вывод опровергается бесчисленными историческими фактами. Например, не «сгорел» Паганини, хотя отец обращался с ним очень жестоко, требуя многочасовых занятий скрипичной игрой; у Бетховена не вызвали отвращение к музыке подзатыльники и пинки пьяного отца, часто сопровождавшие

музыкальные занятия и т. д. Итак, почему одни «сгорают», а другие – нет? Разные характеры, здоровье? Вопрос при таком ответе остается открытым.

Гораздо более убедительна точка зрения отечественных психологов и музыковедов, согласно которой вундеркинды наделены особыми способностями. Исследователь феномена вундеркинда Д. К. Кирнарская предлагает комплекс способностей вундеркинда, в который входят: блестящие виртуозные данные, артистическая раскованность, яркий виртуозно-репродуктивный комплекс, хорошая музыкальная память. Как видим, центральное место в них отведено очень яркому *музыкально-репродуктивному комплексу* и столь же незаурядному *психофизическому комплексу успешной исполнительской деятельности*.

Детям свойственна склонность к подражанию, однако у вундеркиндов она принимает гипертрофированные формы. Благодаря активному техническому росту, вундеркинды быстро проходят детский репертуар и начинают играть «взрослые» произведения. Известен случай, когда девочка-вундеркинд за 1 год прошла то, что изучают в обычной семилетней музыкальной школе. В детстве она поражала окружающих своей игрой, однако, повзрослев, крупной пианисткой не стала. Это типичная судьба ребенка, одаренного только музыкально-репродуктивным комплексом, который, как мы знаем, дает возможность подражать, копировать чужое, но не создавать свой неповторимый стиль – исполнительский или композиторский. Способностей, образующих *комплекс вундеркинда*, вполне достаточно, чтобы достичь ранних успехов и удивлять окружающих (в первую очередь родителей), но совсем не достаточно, чтобы стать ярким и, тем более, великим музыкантом.

Однако встречаются вундеркинды, хотя и значитель-

но реже, которые обладают, помимо комплекса вундеркинда, еще и *музыкально-творческим комплексом*. Становясь взрослыми, они продолжают бурно развиваться и вырастают в крупных композиторов или музыкантов-исполнителей. Благодаря мощному музыкально-творческому комплексу, они способны создать свой стиль, внести в искусство более или менее значительный вклад. Тогда как вундеркинды без музыкально-творческого комплекса с наступлением юности постепенно «выравниваются» со своими «обычными» сверстниками. В детстве подражание не вызывает неприятия, но к молодому человеку предъявляются совсем иные требования, которым эти *бывшие вундеркинды* соответствовать не могут. Сами они тоже начинают относиться к своим успехам критически, так как в подростковом возрасте, что подчеркивал Л. С. Выготский, развивается чувство контроля, и это тоже не стимулирует их музыкальное творчество.

Для того чтобы обозначить вундеркиндов, не обладающих музыкально-творческим комплексом, Д. К. Кирнарская вводит понятие *псевдовундеркинд*. Отличить вундеркинда от псевдовундеркинда практически невозможно. Истина раскрывается только, когда ребенок вырастает. История изобилует ошибочными характеристиками одаренных детей даже среди выдающихся музыкантов. По воспоминаниям Л. Л. Сабанеева, который в детстве отличался исключительными музыкальными способностями, будущность великого композитора ему прочил С. И. Танеев. «Один раз пришел к нам Танеев, питавший ко мне нежные чувства и, между прочим, признававший во мне «необычайные», по его выражению, композиторские дарования. Это убеждение питалось в С. И. тем фактом, что я виртуозно умел в то время писать «под Моцарта». Я искренне увлекался Моцартом, и отчасти не без влияния самого Танеева, для которого

Моцарт тоже был священным именем, изучил его манеру и его композицию настолько, что почти до болезненности чувствовал остро каждое отступление от этого ясного и светлого стиля (автору было тогда тринадцать лет)» [Там же. С. 189].

Выяснение психологической природы столь важного факта, что вундеркинды классифицируются на «настоящих» и псевдовундеркиндов, дает исчерпывающий ответ на вопрос: почему только очень малая часть особо одаренных детей становится выдающимися музыкантами.

Феномен вундеркинда выдвигает еще одну важную проблему. Как правило, одаренные дети с первых лет жизни поставлены в особые жизненные условия. Им многое прощается, их освобождают от бытовых обязанностей, ограждают от житейских неурядиц. У этих детей часто нет друзей-сверстников, они не получают навыков общения и т. д. Они должны только серьезно относиться к занятиям музыкой.

Эти «тепличные» условия, которые им создает семья, нередко ценой материальных лишений родителей, братьев и сестер, предполагают в будущем большую отдачу: ребенок *должен стать* крупным, известным музыкантом (композитором или исполнителем). Однако если одаренный ребенок только псевдовундеркинд, он никогда не оправдает возложенных на него надежд, и с возрастом будет поставлен в обычные житейские условия, к которым не был приучен. Судьбы многих вундеркиндов складываются печально, они нередко отказываются от профессии музыканта, не все могут стоически пережить горечь несбывшихся надежд. Поэтому важной задачей психологии и педагогики является разработка психологически верного отношения к особо одаренным детям. Вундеркинды – это действительно «золотой фонд человечества». Но нужно помнить, что истинный масштаб одаренности раскрывается только во взрослом возрасте.

Лекция 3

Воспитание музыкального восприятия как основы музыкальной культуры

Музыкальное восприятие, по мнению американского педагога и психолога Д. Марселла, создает «фундамент будущей музыкальной культуры». Поэтому вряд ли стоит подвергать сомнению тот факт, что, наряду с основным музыкальными способностями, оно требует целенаправленного развития и в сфере музыкального воспитания и образования, в том числе и специального. Если педагог ограничивается только обучением техническим навыкам, подготовкой к успешным концертным выступлениям и экзаменам, он никогда не воспитает настоящего музыканта. Потому что музыку прежде всего надо понимать и сопереживать, в ней надо уметь слышать смыслы.

Однако взгляд на развитие музыкального восприятия далеко не однозначен. Многие зарубежные психологи и педагоги считают, что главная задача воспитателя – создать ребенку условия для развития музыкального восприятия и предоставить ему полную свободу. Ребенок сам разовьется. В этой точке зрения есть влияние фрейдистской психологии. Отечественная наука и практическая педагогика исходят из положения, что ребенка надо направлять, а предоставить процесс развития музыкального восприятия воле случая неразумно. Установлено, что музыкальное восприятие поддается развитию, но для этого необходима научно-обоснованная планомерная работа.

Есть идея существования наиболее сензитивного (чувствительного) возраста для развития музыкального восприятия. Опыты, проведенные психологом и педагогом Н. А. Ветлугиной с младенческой группой, показали, что сенсорные задатки музыкального восприятия

формируются у большинства детей на первом году жизни. Малыши уже в первые месяцы реагируют на высоту музыкального тона и даже запоминают его, поворачивая головки в ту сторону, где они слышали этот тон раньше. Поэтому, если говорить о сензитивном возрасте, то практика и наука в лице В. М. Бехтерева, немецкого ученого и педагога П. Михеля и др. свидетельствуют, что развивать музыкальное восприятие следует начинать как можно раньше, но с учетом психологии дошкольника. Очень важны первые годы жизни, когда ребенок приучается слушать музыку.

Не менее значим для развития музыкального восприятия и младший школьный возраст (особенно первые его три года – 7-9 лет), именно в силу психических особенностей этого возраста, его исключительной восприимчивости и склонности к творчеству.

Результаты экспериментов В. К. Белобородовой и Г. С. Ригиной свидетельствуют, что для музыкального восприятия этого возраста характерны ярко выраженные *заинтересованность, эмоциональность, целостность, образность, но нерасчлененность, диффузность, неосознанность, недостаточная константность и избирательность*. То есть музыкальное восприятие еще мало развито. Однако есть любознательность и желание слушать музыку. И это возрастное качество необходимо максимально полноценно использовать. Как отмечалось ранее, в младшем школьном возрасте формируется стадия образования эстетических моделей, с которой, собственно, начинается становление музыкального восприятия как сложной интеллектуальной функции. При целенаправленных занятиях к третьему классу наблюдается значительный качественный скачок в развитии музыкального восприятия.

Вэтом процессе главным является совершенствование музыкального слуха и тренировка голосовых свя-

зок. Эффективен опыт моделирования музыкальных явлений. В основе методики должна лежать ориентация на целостность музыкального восприятия с выявлением наиболее ярких средств музыкальной выразительности.

Особое свойство этого возраста связано с *синкретичностью художественного восприятия*. Это надо непосредственно использовать при подборе методов и приемов для развития музыкального восприятия.

Лекция 4

Психология различных видов деятельности на уроках музыки

Психология методов и приемов музыкальной педагогики. С тем или иным видом деятельности неразрывно связан выбор методов и приемов. В основе музыкального воспитания и образования лежит комплекс методов общей и специальной педагогики, направленных на развитие основных музыкальных способностей, музыкального восприятия и общего психического и нравственного склада личности. При этом ведущую роль играют мотивация и заинтересованность. Использование разнообразных методов и приемов воспитания помогает поддержать интерес и устойчивость внимания. Наиболее популярен в музыкальной педагогике метод *эмоционального воздействия*, связанный с образной и яркой речью педагога, его способностью увлекать словом; он направлен на эмоциональную сферу, образное мышление. Повышенный интерес вызывает *эффект удивления*. Он развивает память, фантазию, мышление.

Ситуация успеха всегда концентрирует волю, ответственность, актуализирует весь предшествующий опыт. Возникающая на занятиях *игровая ситуация* побужда-

ет к активности, фантазированию, переключению внимания и т. д. Определенная *направленность игровой ситуации* формирует те или иные музыкальные способности, музыкальное восприятие.

Целая группа методов и приемов имеет интеллектуальную установку. Их можно применять и в работе с детьми младшего школьного возраста, но особенно они результативны в занятиях с подростками. Итак, *проблемно-поисковая ситуация* воспитывает внимание, волю, образное и логическое мышление, воображение. *Дискуссия* развивает логическое мышление, речь, память и т. д. «*Синергический эффект*» (*эффект обнаружения ошибки*) обостряет восприятие, мыслительные процессы, концентрирует опыт, а *метод сравнения* – внимание, восприятие, логическое мышление, с ним тесно соприкасается *метод анализа*.

Метод стимулирования музыкальной деятельности создает эмоционально насыщенную атмосферу, побуждает к действенности, к проявлению индивидуальности. Он воспитывает художественные потребности, творческие навыки и приемы. При этом развиваются ощущения, музыкальное восприятие, основные музыкальные способности и т. д. Важное свойство этого метода заключается в стимулировании музыкально-репродуктивного и музыкально-творческого комплексов.

Все отмеченные методы взяты из общей педагогики, однако, они с успехом применяются в разных аспектах музыкального воспитания и образования. Развивая общие психические функции, в контексте музыкального искусства эти методы активно воздействуют на те психические компоненты, которые обусловлены только музыкальным творчеством. Они включают прежде всего весь комплекс основных музыкальных способностей и музыкальное восприятие.

К специфически музыкальным методам относятся *слуховой* и *наглядно-слуховой*. Они ориентированы на формирование основных музыкальных способностей и музыкального восприятия. *Слуховой метод* способствует более концентрированному музыкальному восприятию; *наглядно-слуховой* стимулирует ассоциативное мышление, внимание, память, носит яркий эмоциональный оттенок. Без применения этих методов невозможно развитие музыкально-репродуктивного комплекса как основы музыкальной одаренности. Благодаря звуковоспроизводящей аппаратуре, оба метода имеют широкое и разнообразное применение в музыкальной педагогике. Тем не менее, психологическое воздействие этих методов значительно возрастает при «живом» показе, если начинает играть (или петь) сам педагог. Известно немало примеров, когда на занятиях великих артистов исполнительский показ производил на учеников настолько сильное впечатление, что моментально достигался результат, на который при других обстоятельствах следовало потратить, по выражению Маяковского, «сотни тонн словесной руды». Такой тип слухового метода настолько активно стимулирует музыкально-репродуктивный комплекс, что педагоги в некоторых случаях считают целесообразным его использовать меньше. Здесь очень уместны воспоминания известной русской пианистки М. Н. Бариновой: «Незадолго до окончания моих занятий ... я учила фа-диез-минорный полонез Шопена. Когда я пришла на урок, Гофман проиграл его мне. Желая услышать критику моего исполнения полонеза, я попросила разрешения его повторить. Прослушав, Гофман заявил, что мне больше ничего играть не будет, так как я точно копирую его исполнение» [Кирнарская Д., 2004. С. 189].

С наглядно-слуховым методом тесно соприкасаются *методы взаимодействия* и *синтеза искусств*. Они дают большой материал для образования различных ассоци-

ативных связей, развивают все уровни образно-ассоциативного и логического мышления: от понятий – до выводов. Благодаря сильному эмоциональному току, эти методы поддерживают устойчивость внимания, развивают фантазию, творческую активность, память, речь, ощущение, восприятие и т. д.

На практике разные методы и приемы действуют комплексно. Все зависит от методической установки педагога. Взаимосвязь методов преподавания предполагает введение различных видов деятельности на уроках музыки. Особенно наглядно это проявляется в процессе *музыкального воспитания*, где не стоит задача обязательного приобретения технических исполнительских навыков. В отечественном музыкальном образовании разнообразие видов музыкальной деятельности рассредоточено между предметами учебного цикла: сольфеджио, теория музыки, музыкальная литература, музыкальный инструмент и др. (если мы имеем дело с начальным образовательным звеном)*.

Каждая музыкально-педагогическая система ориентирована на определенный комплекс видов деятельности. Но во всех случаях их разнообразие необходимо для поддержки внимания и гармоничного развития всех психических функций, для большей эмоциональной насыщенности занятий.

Основным видом деятельности, как свидетельствует история музыкальной педагогики, следует считать *пение*. В процессе пения развиваются все стороны музыкального слуха, музыкальная память. Пение воздействует на эмоциональные и мыслительные функции,

* Мы неслучайно подчеркиваем, что речь идет только об отечественном музыкальном образовании, так как за рубежом начальное музыкальное образование, в подавляющем большинстве, предполагает только занятия на музыкальном инструменте.

воображение. Еще в древности отмечали, что во время пения происходит *нравственное очищение личности*. Тренаж голосовых связок благоприятно сказывается и на музыкальном восприятии, так как, мы это знаем, музыкальное восприятие носит слухомоторный характер, и прежде всего мышечная реакция голосовых связок является детектором эмоции. Для развития представлений, внутреннего слуха, внимания, уточнения контроля между голосовыми связками и слухом особенно полезно хоровое пение *a' cappella*.

В упражнениях на развитие чувства ритма (с хлопками, притопываниями и т. д.) раскрывается естественная потребность детского организма в движении, активном действии. Подобные задания предполагают повышенную эмоциональную реакцию на метрическую пульсацию и ритмический рисунок.

Слушание музыки совершенствует музыкальное восприятие, музыкальную память, концентрирует внимание, аналитические функции. На обязательном обучении *уметь слушать музыку* настаивал выдающийся ученый-музыковед Б. Л. Яворский. Исследуя этот процесс, он пришел к выводу, что во время слушания музыки происходит: 1) **«освобождение интуиции»**, 2) **«звуквысотное осознание»**, 3) **«осознание схем музыкального быта»** [Масленкова Л., 1980]. В зависимости от репертуара, возможно первостепенное влияние как на образно-ассоциативное мышление, так и на логическое.

Импровизации под музыку и инструментальные импровизации высвобождают двигательную энергию и художественную интуицию ребенка, стимулируют музыкально-ритмическое чувство, воображение. Выявление темперамента помогает ощутить свою индивидуальность.

Музыкальную игру следует рассматривать как «синтетический» вид деятельности. Вытекая из потребнос-

тей детской психики, она является самым действенным средством в развитии познавательных способностей, в приобретении **практических навыков**. Исключительно высокая эмоциональная напряженность (от свободного перевоплощения и связанного с ним удовольствия) обостряет восприятие, память, усиливает работу воображения. Через игру воспитываются нравственные и творческие возможности ребенка. В игре через репрезентацию ребенок осознает себя как личность. Игра имеет психотерапевтическое значение. Характер игры подбирается в зависимости от возраста и развития детей: сюжетно-ролевая, игра-драматизация, проблемно-поисковая и т. д. Игра все чаще проникает и в специальную музыкальную педагогику, особенно на начальном этапе обучения. Она является важной составляющей и инструментальных методик, и предметов музыкально-теоретического цикла.

С игрой тесно соприкасается **театр**. Многие истории связывают возникновение театра с детской игрой. *Театральность как методический прием* очень эффективна в музыкальном воспитании. Как синтетический вид творческой деятельности театр соответствует синкретичности художественного восприятия детей, их желанию творчески осваивать мир, свободно перевоплощаться, так как театральность – свойство детской психики.

Инструментальное музицирование (в том числе на элементарных музыкальных инструментах) очень эмоционально по своей природе. Оно дает практические навыки, концентрирует внимание, развивает музыкальные способности, упорядочивает координацию слуховых впечатлений и движений.

Различные *задания по анализу звуковой среды*, например, по методике М. Шефера, обостряют слух, слуховую память, активизируют интеллект.

Во всех видах деятельности важную роль играют навыки – доведенные до автоматизма целенаправленные действия, которые в результате сознательного многократного повторения одних и тех же движений выполняются без напряжения, с наименьшей затратой сил и с минимальным участием сознания. Навыки не только облегчают труд, но и открывают возможности для творческой работы, освобождают нас от необходимости следить за менее сложными действиями.

Физиологическими основами навыков являются сложные условные рефлексы, системы временных связей, при которых одно возбуждение вызывает, как по цепочке, серию других возбуждений – *динамические стереотипы*. Выработка навыков зависит от деятельности не только коры головного мозга, но и его подкорки. Управление автоматизированным навыком осуществляется подкорковыми нервными центрами. Однако контроль за действием остается за корой больших полушарий.

Различают четыре вида навыков: *двигательные, мыслительные, сенсорные и навыки поведения*. Было бы наивным думать, что для музыкальной педагогики актуально приобретение только двигательных навыков. Весь комплекс навыков необходим и для музыкального воспитания, и тем более специального образования. Прочность навыков зависит от их практического применения. Если нет повторных действий, то постепенно утрачивается их высокое качество, совершенство движения, отработанное длительной тренировкой, в конце концов, навыки разрушаются. Стабильность навыков зависит от продолжительности их тренировки и от осмысленности процесса овладения навыком.

Навыки и умения формируются только в практической деятельности, осуществляемой методами упражнений и обучения.

Детское музыкальное творчество в аспекте психологии. С различными видами деятельности на уроках музыки неразрывно связаны творческие задания. По существу, их элементы, в большей или меньшей степени, входят почти в каждый вид деятельности. Через творчество лучше осваивается учебный материал. О роли творческого элемента свидетельствовал и опыт обучения игре на музыкальных инструментах, когда обязательно предполагалось изучение импровизации и композиции. Несомненна и практика мусического воспитания в Древней Греции.

Исключительно *сензитивен* для творческих заданий младший школьный возраст (7–11 лет). Его отличают *исключительная эмоциональность и любознательность, наивно-игровой характер познания, синкретичность художественного восприятия*. Все эти черты предполагают введение на уроках музыки различных музыкальных игр и сказок, использование синтеза и взаимодействия искусств, театрализации. Особенно полезны разнообразные импровизации – как двигательные, так и инструментальные.

Благодатным репертуаром для игр и двигательных импровизаций являются небольшие программные сочинения с яркими конкретными образами, чертами жанрового портрета. Наиболее привлекательные для детей образы: веселые, игровые, героические, сказочные, фантастические, а также сценки из детской жизни и картины природы.

С 11 лет начинается переходный возраст, когда происходят физиологические и нравственные изменения (голосовая мутация, чувство взрослости, легкоранимость и т. д.). Поэтому в данный период должны измениться певческие задания, двигательные импровизации, подвижные музыкальные игры. Для подростков харак-

терно активное формирование теоретического мышления, стремление к осознанию серьезных тем, сложных концепций. Это должно отразиться в ином, насыщенном фактами материале, в обогащении педагогического репертуара непрограммными инструментальными произведениями, сложными и крупными музыкальными формами. Развитие произвольного внимания предполагает более дифференцированное слышание музыкальной ткани.

Накопление слушательского опыта вкупе с аналитическим мышлением способствуют формированию эстетического вкуса и эстетического идеала как фундамента художественных взглядов. Чувство художественного самоконтроля способствует ответственному отношению к творческим заданиям. Проявившиеся в этом возрасте творческие устремления свидетельствуют, зачастую, о подлинной музыкальной одаренности, а не о комплексе псевдовундеркинда.

Детское музыкальное творчество находится в центре многих музыкально-педагогических систем XX века. Значение творческих заданий в массовом музыкальном воспитании и образовании, в отличие от профессионального композиторского образования – не в художественной ценности опусов, а в самой процессуальности, в развитии психических функций личности. В результате творческих занятий активизируется не только весь творческий комплекс ребенка, но и идет нравственное совершенствование его личности: развиваются работоспособность, целеустремленность, укрепляется, углубляется и облагораживается эмоциональный мир.

С музыкальным творчеством связана эволюция музыкального восприятия, воображения, а также конструктивного мышления. Творческие задания, их критические обсуждения формируют эстетический вкус. В процес-

се сочинения музыки, даже простейшего моделирования (то есть работы по образцу) отдельных элементов композиции, активнее и глубже осознаются средства музыкальной выразительности. Познание через акт творчества, в отличие от репродуцирования и просто восприятия информации, затрагивает более глубокие мыслительные слои.

Творческие задания даже в системе специального музыкального образования нельзя вводить императивным путем. Для них необходимо создать психологическую ситуацию, которая поможет ребенку ощутить потребность в творчестве. В этом не последнюю роль играет «педагогика сотрудничества», что подчеркивали многие ученые и педагоги, в частности, Н. А. Терентьева, К. В. Тарасова. По существу, педагогика сотрудничества лежала в основе детского творчества в педагогических системах Б. В. Асафьева и Б. Л. Яворского. Важны мотивация, эмоциональный и искренний тон общения. Дети должны почувствовать возможность проявить свою самостоятельность. Опыт педагогов-новаторов, например, ученого и педагога П. С. Волковой, подтверждает, что особенно на первых этапах детское творчество успешно протекает в синтетических жанрах. Об этом свидетельствуют и выводы Б. М. Теплова, сделанные им еще в 1940-е годы на основе экспериментов в московских школах.

Многие методики (Л. Г. Дмитриевой, К. В. Тарасовой, Н. А. Терентьевой) предполагают, что сочинению музыки должны предшествовать творческие элементы в играх, двигательные, вокальные и инструментальные импровизации. Практика показывает, что начальный этап сочинения музыки касается ладово-тембровых модификаций знакомого материала, затем – ритмических изменений, и только при определенном творческом опыте начинается сочинение «своих» мелодий. Л. С. Выготский

также подчеркивал, что на начальном этапе творческая деятельность должна быть комбинирующей. Необходимо создать условия для накопления детьми музыкального и художественного опыта, так как воображение и фантазия функционируют на основе опыта.

К творческим заданиям следует отнести и публичное выступление в концертах. Оно должно стать возможностью творческого самовыражения ребенка. С концертными выступлениями связано развитие артистизма. Цель артистического воспитания заключается не только в подготовке к профессиональному исполнительству (если речь идет о специальном музыкальном образовании), но и в обретении психологической раскованности, свободы творческого высказывания. Поэтому выход на сцену, что подчеркивалось нами в предыдущей части лекционного курса, должен быть максимально тщательно подготовлен, чтобы он доставлял радость общения с публикой, а не только волнение.

В заключение отметим, что Л. С. Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» опроверг бытующее мнение, будто бы дети обладают большим творческим потенциалом, нежели взрослые, и их воображение намного активнее. Ученый доказал, что в детстве *нет критического контроля*, и именно это свойство психики делает ребенка раскрепощеннее в своих творческих высказываниях. И это нужно использовать во всех звеньях музыкальной педагогики. Если ребенок одарен и ему предстоит карьера музыканта, то творческие задания помогут раскрыть талант. Но во всех случаях творчество поднимает и музыкальное воспитание, и специальное образование на значительно более высокий результативный уровень. Оно мобилизует все психические свойства личности, а главное, дает мощный толчок к развитию эвристического комплекса и креативных способностей в целом.

Лекция 5

Роль ассоциативности в музыкальном образовании

Значение ассоциаций в формировании мышления человека было отмечено еще в древности. Свою лепту в изучение этой проблемы внесли ученые последующих столетий. Несомненно, положительную роль сыграл *ассоцианизм* при всех издержках этого направления. Новым этапом стали выводы на основе опытов И. И. Сеченова, доказавшего, что функцию сознания нельзя свести только к ассоциациям.

Ассоциации активно использовались в различных отраслях педагогики, так как они неисчерпаемы по своему содержанию. Их классификация (по *сходству, контрасту, смежности*), разнообразие отражаемых в них связей (внешних и внутренних) представляют для педагогов широкие возможности. Особенно важны ассоциации в период младшего школьного возраста. Ассоциативные связи с известной ребенку областью знаний ведут к освоению незнакомого материала.

Несомненно велика роль ассоциаций в музыкальном воспитании и именно в силу особой абстрактности музыкального языка. Практический контакт оставляет «слепок в мозгу». «Эти слепки – по словам А. Н. Леонтьева – помогают наладить слуховые контакты, связанные с осмыслением музыкального образа» [Леонтьев А., 1981. С. 159]. О том, насколько важны в разных областях музыкального творчества ассоциации, свидетельствует опыт выдающихся музыкантов. В. Чемберджи, сопровождая С. Т. Рихтера в его последнем, наиболее протяженном турне, подчеркивала, что ассоциации составляли сильную сторону его духовной жизни.

Для художественного воздействия особое значение приобретают ассоциации, объединяющие понятия с представлениями и эмоциями. Музыкальное искусство опирается как на *внемузыкальные*, так и на *специфически музыкальные ассоциации*. В психике людей образуется общая для всех и индивидуальная для каждого ассоциативная среда. В музыкальной педагогике первоначально влияние идет через *внемузыкальные ассоциации*, и лишь впоследствии, с накоплением слушательского опыта, подключаются музыкальные ассоциации. Введение ассоциаций в педагогику представляет собой планомерный, целенаправленный процесс.

Благодаря ассоциациям формируется осознание многих образных элементов произведений, происходит погружение в сферу музыкальной семантики. Ассоциации важны для перехода от чувственной стороны восприятия к интеллектуальной. В возникновении ассоциаций большую роль играют метафоры. Их использование в педагогике необходимо не только для налаживания ассоциативных связей, но и для придания особой привлекательности и эмоциональной живости самому процессу обучения и воспитания. Благодаря метафорам возникают пространственные и временные ассоциации и представления, без которых немислимо осознание параметров музыкальной формы, структурной составляющей фактуры.

К началу младшего школьного возраста музыкальный кругозор детей обычно весьма ограничен, а жизненный опыт, сведения о литературе, живописи обширнее. Поэтому необходимо, обращаясь к опыту ребенка, способствовать образованию ассоциативных связей для осознания музыкальных явлений. Ориентация на образно-ассоциативное мышление помогает не только вникнуть в музыкальное содержание, но и развить само образно-

ассоциативное мышление. Для этого нужно знание музыкальной семантики, детской психологии, индивидуальных особенностей ребенка, его жизненного и музыкального опыта.

Пути включения образно-ассоциативного мышления различны. Результативны методы и слухового воздействия, и наглядно-слухового, и сопоставления по контрасту и подобию (по жанрам, образам, средствам выразительности). Большое значение имеет разнообразный программный репертуар.

И. Л. Павлов считал ассоциации *универсальным явлением жизни человека*.

Лекция 6

Психологический ракурс ведущих зарубежных музыкально-педагогических систем XX века

На рубеже XIX–XX веков в европейском музыкальном воспитании намечаются новые тенденции. Если ранее оно было, в основном, *репродуцирующим**, то есть направленным только на приобретение знаний, умений, навыков (например, пение в хоре, овладение теоретическими знаниями и т. д.), то к началу XX столетия педагоги и ученые приходят к выводу, что музыкальное воспитание должно носить *творческий* характер.

Педагогика прошлого, зачастую, не учитывала особенностей детской психологии и физиологии. Музыкальные занятия обычно проводились в строго «академической» форме, хотя детям требуется движение, их внимание еще недостаточно сконцентрировано и т. д., не давалась свобода их творческой инициативы. Положительные сдвиги стали намечаться в конце XIX века и сво-

* Об этом, в частности, писал Л. Н. Толстой в очерке о Яснополянской школе [см. «Из истории музыкального воспитания». М., 1990].

еобразно развились в ряде выдающихся музыкально-педагогических систем XX столетия. В них заложены основы музыкального воспитания будущего, которые продолжают ныне совершенствоваться. Именно психологические аспекты, на наш взгляд, послужили, в первую очередь, импульсом к новаторским устремлениям педагогов и композиторов, заинтересованных в воспитании многочисленной слушательской аудитории.

Во-первых, педагоги пришли к выводу, что «репродуцирующая» система недостаточно результативна. Порой музыкальные занятия не приобщали детей к музыке, а наоборот, отталкивали от нее. А любовь к искусству, зачастую, приходила позднее, на основе личного опыта. Во-вторых, передовая педагогика определила, что цель музыкального воспитания состоит не столько в передаче суммы знаний о музыке, сколько в воспитании любви к ней, развитии ребенка, его нравственных и творческих задатков. В-третьих, устоявшиеся формы преподавания музыки, порой, не приносили детям радости.

В основе музыкального воспитания должно было лежать творческое соучастие детей, ибо стремление к созиданию характерно для детской психики. К тому же и в прошлые столетия были элитарные учебные заведения, где музыкальное воспитание осуществлялось на творческой основе. Их достижения тоже имели немалое значение для создания новых музыкально-педагогических систем.

Музыкальная педагогика пришла также к выводу, что приобщение к музыке должно быть осознанным, апеллировать к нравственному миру ребенка, а форма проведения занятий – стать привлекательной для детей: включать движение, игру, свободную посадку, непринужденную форму общения. Важны и приятный ин-

терьер, разнообразные наглядные пособия, взаимодействия с другими видами искусства.

Одной из наиболее замечательных музыкально-педагогических систем XX века, своеобразно воплотивших отмеченные нами психологические аспекты, является система швейцарского композитора, дирижера и педагога **Э. Жака-Далькроза** (1865–1950). В ее основе лежит психологическое раскрепощение личности, освобождение ее природных биотоков, их направленность на творческое самовыражение в *двигательных и инструментальных импровизациях*. Отсюда – определенный комплекс занятий: сольфеджио, пение в хоре, импровизация на рояле, гимнастика и, как более высокая ступень, – двигательная импровизация, отражающая образ звучащего произведения. Подобные занятия приводили к активному развитию музыкальности и совершенствованию эстетического вкуса.

К своей педагогической системе Э. Жак-Далькроз пришел в результате вывода, что в движении человек, особенно ребенок, выразительно отражает элементы музыкального языка, постигая его суть, и при этом становясь соучастником творческого процесса. Основой для методики выдающегося педагога послужила система Ф. Дельсарта (1811–1871) – крупнейшего французского педагога-хореографа. Он посвятил свою жизнь раскрытию тех законов, которые руководят человеческим телом в выражении чувств.

Музыка должна была жить не только в мимике и движениях ребенка, но и во всей сценической партитуре в целом. В коллективных импровизациях сочеталось воспитание индивидуальных и коммуникативных качеств.

Активное ритмическое и слуховое воспитание по системе Жака-Далькроза ведет к бурному развитию *всех основных музыкальных способностей*, совершенствованию

нравственного мира ребенка, становлению его *художественного вкуса*. Одно из первостепенных значений принадлежит ритмическому воспитанию. Жак-Далькроз создал «сольфеджио для тела», где органично сочетались музыка и движение. Но все это служило более высокой цели – воспитанию человека с помощью ритма.

Система Жака-Далькроза направлена не только на ритмическое, но и на активное слуховое воспитание. Формированию абсолютного слуха и необыкновенному увеличению объема музыкальной памяти способствует уникальная методика занятий по сольфеджио. Дети сольфеджируют с 5-6-летнего возраста в течение нескольких лет. Положительно сказывается свободная посадка во время уроков. Система занятий апеллирует к ассоциативному мышлению ребенка. Опираясь на активную детскую реакцию, методика ведет к быстрому усвоению множества тональностей. На основе ассоциаций постигаются интервалы, на ассоциативной цепочке основано изучение гармонии.

Психологические принципы Жака-Далькроза послужили во многом импульсом к развитию системы выдающегося немецкого композитора и педагога **К. Орфа** (1895–1982). Цель педагогических постулатов Орфа заключается в воспитании личности, всех ее творческих возможностей. Концепция системы Орфа зиждется на *принципе взаимодействия искусств, на фольклорной архаике*. Так же, как и у Жака-Далькроза, первостепенная роль в системе Орфа принадлежит ритмическому воспитанию, потому что ведущей музыкальной способностью Орф считал *чувство музыкального ритма*.

По мнению немецкого исследователя В. Келлера, то новое, что ввел К. Орф, в отличие от Э. Жака-Далькроза, – это элементарные музыкальные инструменты и фольклорная архаика как основной музыкальный ма-

териал. Причем и фольклор, и элементарные музыкальные инструменты именно того народа, дети которого будут обучаться по системе Орфа. Поэтому пять томов «Шульверка» Орфа (сборников материалов для импровизаций), по замыслу автора, надо рассматривать не как законченное методическое пособие, а как импульс для педагогической фантазии. В этом кроется основной, глубоко новаторский постулат – направление психики ребенка к «памяти предков» (термин К. Юнга). Подобно тому, как синкретично было искусство древнего человека, синкретично и художественное восприятие детей. Поэтому в системе Орфа слово сливается с ритмом, мелодией и движением, образуя элементарный музыкальный театр.

Подобно Жаку-Далькрозу, Орф обращался к самым близким детской психике жанрам: игре и сказке, а театр трактовался им как игра-перевоплощение. Во время занятий обилие ритмодвигательных и речевых импровизаций вело к сильному эмоциональному переживанию, совершенствованию речи и музыкальных представлений. Причем развитие речи, как важнейшего компонента мышления, происходило не только благодаря проникновению в вербальный смысл слова, но и его четкому произнесению, музыкальному интонированию и соотносённости с движением.

Через разнообразие певческих упражнений, многоуровневое воздействие элементарного музыкального театра, а также музицирование на элементарных музыкальных инструментах воспитывалось музыкальное восприятие. В коллективных импровизациях оттачивалась быстрота реакции; в них ребенок осознавал себя как личность и, вместе с тем, как часть творческого сообщества. В двигательных упражнениях и импровизациях происходило высвобождение природных биотоков ре-

бенка. Естественная потребность в движении сливалась с активизацией творческой энергии.

Музыкальное воспитание по системе Орфа содержит синтез интеллектуального, эмоционального и творческого начал. В системе Орфа развивается не только чувство ритма, но и весь комплекс основных музыкальных способностей. Активизируются разные стороны музыкального слуха: звуковысотный, интонационный, гармонический (благодаря совместному музицированию), динамический (через обилие упражнений на контрастную динамику, пение с тихим аккомпанементом и т. д.), тембровый, чему служит приобщение с первых занятий к элементарным музыкальным инструментам. На более высокой ступени развития, когда дети начинают импровизировать в простых формах, развивается архитектурный слух.

Отдельно следует остановиться на активизации интонационного слуха. Это происходит прежде всего через пение. Эмоциональность методики, обилие неординарного, постепенно усложняющегося музыкального материала, импровизационные упражнения – все это ведет к увеличению объема музыкальной памяти. Немаловажную роль в этом играет и развитие музыкальных представлений через ассоциативность. Насыщенность творческими элементами способствует бурной эволюции воображения и музыкального интеллекта.

К «памяти предков» через архаику венгерского фольклора направлена система венгерского композитора и педагога **З. Кодая** (1882–1967). По замыслу З. Кодая и его единомышленника, крупнейшего композитора XX века **Б. Бартока** (1881–1945) исконный венгерский фольклор, который был почти утрачен из-за политических катаклизмов, должен был стать основой педагогического репертуара в общеобразовательной школе. Таким образом, через архаичные фольклорные образцы,

направляющие музыкальное восприятие к глубинам подсознания, к «памяти предков», венгерскому народу можно было вернуть его родной музыкальный язык.

В основе музыкально-педагогической системы З. Кодая лежит многообразие певческих упражнений. Из всех видов музыкальной деятельности ведущая роль принадлежит хоровому исполнительству. Детально разработанная певческая методика ведет к активному развитию всего психического комплекса ребенка, а не только связанного с музыкальными способностями. Это происходит через активизацию голосовых связок и многообразие певческих ассоциаций. Важную роль играет релятивная сольмизация. Благодаря пению формируется общая культура личности.

Педагогический метод голландского педагога **П. ван Хауве**, возникший в конце 1960-х годов, обращен к наиболее сущностному свойству детской психики: к *потребности в игре*. «Чтобы музыка доставляла детям радость, мы должны приспособиться к детскому восприятию, говорить с детьми на языке, который им привычен...» (П. ван Хауве [Найнис К., 1990. С. 130]). Игра проходит через все виды музыкально-практической деятельности. Она становится тем системным стержнем, который придает методике единое стройное целое.

Методика голландского педагога органично соединила элементы систем К. Орфа и З. Кодая. Из системы Орфа была заимствована опора на склонность детей к игре, творческому самовыражению в импровизации, театральности. В методике ван Хауве театральность становится одним из средств развития музыкальности. От Кодая ван Хауве воспринял принципы развития слуха (особенно интонационного и внутреннего).

Два уровня в методе «музыкального пробуждения» **Ф. Делаланда** (Франция, 1970-е годы) также основаны на высвобождении природных психологических свойств ребенка: его склонности к игре, к «производству шумов»,

к активной спонтанности и раскрепощенности. На первом уровне ребенок должен развиваться «из себя», без каких-либо ограничений. «Нельзя привести ребенка к результату, который заранее предопределен. У него есть некая тенденция, с которой надо считаться» (Ф. Деланд, [Акопян К., 1990]).

Второй уровень предполагает активизацию мыслительной деятельности, дифференциацию музыкального восприятия, развитие воображения через творческое самовыражение, приобретение навыков музицирования. Ведущим приемом является непринужденная игра с тембрами, ритмами, импровизация, совместное музицирование, темброво-ритмический театр, где звуки становятся «персонажами». Благодаря игровым формам, Деланд выявляет *творческие возможности* ребенка, что способствует *чуткому восприятию звуковой среды*.

Зарубежные музыкально-педагогические системы последних десятилетий содержат ряд психологических тенденций, порой диаметрально противоположных. Это – активное *соучастие* в воспитательном процессе и *пассивно-созерцательное поведение* детей на уроках музыки, приоритет в накоплении практических навыков музицирования, своего рода «*утилитаризм*», и сугубо «*эстетское*» направление. Ярко выражена тенденция к развитию не только музыкальных, но и внемузыкальных ощущений и представлений, как, например, в системе канадского ученого и педагога **М. Шаффера**. В ряде методик музыкальное воспитание все более обращено к творческому и интуитивному началам детской психики, как методика американского педагога **Р. Винера**.

Лекция 7

Психологический ракурс ведущих отечественных музыкально-педагогических систем XX века

Отечественная музыкальная педагогика XX века опирается на достижения передовой русской музыкально-педагогической мысли предыдущего столетия. Центральная идея, которая проходит через все столетие, – задача всеобщности начального музыкального образования.

В музыкально-эстетических системах первых десятилетий XX века – **Б. В. Асафьева**, **Б. Л. Яворского**, **Н. Я. Брюсовой**, **Н. Л. Гродзенской**, **В. Н.** и **С. Т. Шацких** и др. включались разнообразные формы инструментального музицирования, творческие и аналитические задания, в том числе слушание и сочинение музыки, импровизации. Музыкальное воспитание стало активизировать мыслительные способности, комплекс творческих задатков, формировать эстетический идеал.

Крупнейшие музыканты-педагоги участвовали в создании программы музыкального воспитания и всеобщего музыкального образования для единой трудовой школы. Ее внедрение в первые годы советской власти принесло значительные результаты, однако окончательная реализация этого проекта не получила своего воплощения.

Выдающимся достижением была музыкально-педагогическая система **Б. Л. Яворского** (1877–1942), основанная на **теории ладового ритма**. Согласно этой теории, всякий музыкальный язык есть порождение эпохи. Поэтому для воспитания подлинной музыкальной культуры необходимо опираться на музыку разных стилей, национальных школ и эпох. В системе важную роль играло воспитание слуха, который, по мнению Яворского, следовало развивать в следующих аспектах: 1) «слух

строя», 2) «слух лада», 3) «слух временной», 4) «слух архитектурно-тонический», 5) «чувство логики». [Масленкова Л., 1980].

Яворский считал, что целью музыкального воспитания является формирование музыкального мышления, основанного на широком охвате художественных явлений. Особое значение он придавал развитию логического мышления. Отдельные задания предназначались для обострения музыкального восприятия как одной из важнейших психических функций. Этой цели во многом служили введенные по инициативе Яворского в 1920-е годы во многих московских школах уроки слушания музыки. В процессе слушания музыки концентрировалось внимание, высвобождалась музыкальная интуиция.

Яворский исходил из целостного восприятия ребенком явлений жизни и искусства, поэтому в основе его методических принципов лежало привлечение различных музыкальных и немusикальных ассоциаций. Разнообразная система творческих заданий опиралась на теорию «общего эмоционального знака» Л. С. Выготского. Творческое воспитание по методу Яворского выявляло индивидуальные свойства личности, способствовало ее нравственному совершенствованию.

Фундаментом музыкально-педагогической системы **Б. В. Асафьева** (1884–1949) стала **теория интонации**, согласно которой интонация является *смысловой единицей музыки*. Музыкальное воспитание рассматривается как формирование активного сознательного восприятия музыки. Этому служат различные виды деятельности, а также методические принципы на основе *тождества и контраста*. Во внимании к театральному жанру проявляется ориентация на синкретичность детского художественного восприятия. Музыкальное мышление воспитывается как проникновение в интона-

ционный смысл. Разнообразная исполнительская деятельность направлена в системе Асафьева на активизацию музыкального слуха как основы музыкальных представлений.

Большая роль отводится развитию творческих навыков. Особенно Асафьев выделял момент «*пробуждения*», «*вызывания*» творческого дара. Репертуар в системе Асафьева ориентирован на воспитание высокого эстетического вкуса, на осознание национальных основ музыкального языка.

Обобщением отечественного опыта и отражением художественных требований 1960–70-х годов XX века стала система известного советского композитора **Д. Б. Кабалевского** (1904–1987). Она основывается на воспитании музыкального мышления с помощью *внемusикальных* и *musикальных* прежде всего *жанровых ассоциаций*, которые Кабалевский обозначил как «**три кита**»: *песня, танец, марш*.

Гибкое взаимодействие разнообразных приемов и методов служит в системе Кабалевского для поддержки интереса, концентрации внимания. Единство интеллектуального и эмоционального воздействия, целостное восприятие различных видов искусства, акцент на их связи с жизнью направлены на расширение музыкального кругозора, глубинное постижение музыкального языка.

Педагогическая концепция Кабалевского раскрывает детям нравственную суть искусства, воспитывает в них высокие личностные качества. Система Кабалевского имела для своего времени прогрессивное значение. В программе Кабалевского изучение музыки превращалось в важную дисциплину школьных учебных планов.

В последние десятилетия появились новые отечественные методические системы, обобщающие опыты Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского, а также зарубежных педагогов.

Поиском новаторских методов обучения, максимально способствующих «раскрепощению созидательных сил ребенка», является исследование и методическая система ученого и педагога **Л. Г. Дмитриевой**. Автор считает, что в основе музыкального воспитания должна лежать система творческих заданий, в отличие от педагогики прошлого, опирающейся, в основном, на репродуцирующую деятельность. Этот вывод сделан в силу глубокой психологической аргументации: 1) «высокий уровень познания мира через творчество», 2) «всестороннее развитие личности в результате занятий музыкальным творчеством», 3) «природа искусства и практика его восприятия», 4) «природная активность ребенка, его постоянное стремление к творческой деятельности» [Дмитриева Л., 1981. С. 27].

Развитию творческого потенциала детей посвящена монография петербургского ученого **Н. А. Терентьевой** [1990] и разработанная на факультете музыки Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена программа по музыке для начальных классов общеобразовательных школ (составитель профессор Р. Г. Шитикова). Определяющими психологическими факторами в творческом развитии младших школьников, по мнению автора монографии и составителя программы, являются эмоциональное сопереживание и эстетическое восприятие. Урок музыки рассматривается как процесс выявления творческих возможностей ребенка, оптимизации его воображения, креативности и эмоционально-образной сферы – основных составляющих творческого процесса. Для творческого восприятия музыки необходимо гармоничное взаимодействие воображения, чувства и мышления.

Этому, считает Н. А. Терентьева, служат интегрированные уроки музыки, основанные на педагогике сотруд-

ничества. Важная роль отводится *эмпатии* – сопереживанию учителем настроения ученика. Цель педагога – через эмпатию создать творческую обстановку. Определяющая роль игры и импровизации также обусловлена психологическими предпосылками.

Исследование ученого и педагога **Л. Григоровской** «Развитие образного мышления младших школьников и подростков средствами музыки» и созданная на его основе методика, ориентированы на стимуляцию воображения, пробуждение эмоциональных и мыслительных функций.

В основе системы ученого и педагога **П. С. Волковой** также находится принцип творческой деятельности ребенка как фундамента музыкального воспитания. Опираясь на синкретичность детского художественного восприятия, наивно-игровую форму познания действительности, Волкова предлагает в качестве метода синтез искусств, а основными формами деятельности – *игру и театрализацию*. Подобное соединение способствует исключительной эмоциональной насыщенности урока, формированию мировоззренческих идеалов и является мощным стимулом к саморазвитию. Как показала практика занятий Волковой, почти все выпускники ее класса отличаются высокой музыкальной культурой и активными творческими возможностями.

В массовом музыкальном воспитании с успехом используются принципы многих методик профессионального музыкального образования прежде всего по преподаванию сольфеджио: **В. В. Кирюшина, А. В. Барабошкиной, М. Картавцевой, Г. И. Шатковского, В. Шеломова** и др. Например, в система Кирюшина используется метод образно-эмоционального воздействия. Через сказку автор вводит детей в мир сложных научных понятий. Сочетание зрительных и музыкально-слуховых

ассоциаций воздействует на подсознание, и дети прочно усваивают материал [см. его «Библиотеку музыкального мифа»].

В методических рекомендациях профессора петербургской консерватории Н. А. Бергер могут привлечь внимание графическая фиксация ритмического рисунка, опора на эмоционально-двигательную природу ритма. Разработки петербургских музыкантов С. М. Мальцева и Г. А. Шевченко имеют важное значение для обучения импровизации: инструментальной и на ее основе двигательной и т. д*.

В целом возможен вывод: музыкальная педагогика последних десятилетий в России, как и за рубежом, исходит прежде всего из психологических особенностей ребенка. Это проявляется в ориентации большинства систем на синтез и взаимодействие искусств в силу синкретичности детского художественного восприятия, на игровую деятельность, на любимый детьми мир сказок. Постоянное стремление детей к творческому самовыражению, их активность и непосредственность находят свое выражение в различных творческих заданиях.

Музыкальное воспитание все более обретает черты продуктивного творческого процесса.

* Перечень работ по музыкальному воспитанию и образованию можно значительно продолжить.

Заключение

Основные психологические проблемы современного музыкального воспитания

Перед современным музыкальным воспитанием сегодня стоит целый ряд этических проблем. Многие из них имеют давнюю предысторию, но есть и те, что появились только в последние десятилетия, как результат изменения социально-психологического климата в мире и как следствие научно-технической революции. В большинстве своем они имеют психологическую основу и связаны либо с особенностями психологии современного человека, либо с психологическим воздействием музыки, либо с психологией отношения человека к музыкальному искусству. Поэтому обозначим данные проблемы как *этико-психологические* и попробуем отметить хотя бы наиболее важные из них.

В первую очередь, к ним следует отнести проблему **мотивации музыкального воспитания**, из-за которой и у нас в стране, и за рубежом музыкальное воспитание во многих случаях оставляет желать лучшего. Если в педагогике древних цивилизаций или Средневековья необходимость музыкального воспитания не вызывала сомнений, то впоследствии, особенно начиная с Нового времени, роль музыки в воспитательно-образовательном процессе стала уменьшаться, и в последние десятилетия XX века проблема мотивации приобрела особую остроту. Прошедшие процессы свидетельствуют о том, что нарушена гармония между воспитанием и образованием. В погоне за объемом информации, за углублением определенных, так называемых, более «практических

ки-значимых» знаний упущена забота о формировании нравственного мира ребенка и подростка. Преподаватели музыки зачастую сталкиваются с недооценкой значения предмета «музыка» на всех уровнях: как в педагогической среде, так и со стороны родителей.

Одним из доказательств необходимости музыкального воспитания, полноправного существования музыки среди других предметов школьного цикла являются история возникновения искусства и опыт педагогики, начиная с древних цивилизаций. Если исходить из положения о преемственности культурных традиций – как основы развития человечества, то необходимо признать *всеобщность музыкального воспитания высокого уровня.*

Издревле музыкальному воспитанию придавалось общегуманитарное значение, за ним признавалась ведущая роль в нравственном и интеллектуальном совершенствовании личности. С одной стороны, это связано с особенностями средств музыкальной выразительности, их влиянием на психику, с другой – со способностью музыки, как никакого другого вида искусства, моделировать сложнейшие процессы духовного мира человека на уровне сознания и подсознания, наконец, с ее исключительно сильным нравственным воздействием на эмоциональную сферу и духовный мир человека, что приобретает сегодня особую актуальность.

Нельзя забывать и о **компенсаторной функции музыки.** Большая нравственная и психическая нагрузка в современной жизни, ее стремительные темпы в совокупности с тотальной технизацией пагубно влияют на нервную систему людей, особенно детей. Компенсаторная роль музыки заключается в том, что она дополняет недостаток в удовлетворении базовых потребностей в сфере подсознания. Музыка способна доставлять удовольствие, наслаждение, приносить духовное очищение –

и в этом ее главное предназначение. Ныне уроки музыки, в известной мере, играют *лечебно-профилактическую роль*.

Другая, не менее важная проблема – **проблема репертуара**, который звучит на уроках музыки и который окружает ребенка. Если педагоги прошлых времен призывали к высокохудожественному репертуару (вспомним полемические строки В. В. Стасова или Б. В. Асафьева), то сейчас еще встает и проблема нравственной сути музыки. Это касается прежде всего многих образцов поп-культуры, но, порой, и академических.

В философских и педагогических трактатах прошлых веков говорилось о смягчении и облагораживании нравов под воздействием музыки. Но знали и другое, что влияние музыки может быть как положительным, так и отрицательным, способным будить в подсознании низменные инстинкты. Существовало, так называемое, тайное знание, включающее законы воздействия музыки на психику, которые находились под строгим контролем у служителей культа. Произведения искусства создавались строго по законам красоты и *благотворного воздействия на психику*. Это лежало в основе художественного метода. Ныне всеобщий для музыки закон гармонии и красоты, о котором говорил Моцарт, нередко игнорируется. Крупнейший композитор XX века, один из столпов музыкального авангарда Д. Кэйдж, более 40 лет назад сказал: «Моя музыка приближает, скорее, к разрушению, чем к созиданию, к аду, чем к раю, к уродливому, чем к прекрасному»*. Музыка зачастую теряет свое высокое нравственное предназначение. Что же можно сказать о многих образцах поп-культуры, под влиянием которых находится ныне большинство детей и подро-

* Из выступления канадского ученого П. Вайнцвайга в РГПИ им. Гнесиных в марте 1992 г.

стков? Такая музыка пагубно воздействует и на душевное, и на физическое здоровье человека.

Существует, так называемый, «коэффициент вариаций», суть которого заключается в том, что звуковую информацию несет акустический поток, частотные и амплитудные характеристики которого различны. Если данные звукового сигнала таковы, что на определенных малых звуковых отрезках акустический поток не меняет своих физических характеристик, вариации в изменении его энергии очень низки, то этот звуковой сигнал стимулирует разобщение, нарушение связей между правым и левым полушариями головного мозга*. В произведениях классической музыки коэффициент вариаций обычно выше 30%. Например, записи М. Каллас содержат 89% коэффициента вариаций. Подобный акустический поток носит творческий характер, стимулирует работу воображения и т. д. Коэффициент вариаций репертуара диско-тек не выше 19%, а некоторых поп-групп – 0,2, 0,3 %. Эксперименты подтвердили, что у человека повышается артериальное давление, ухудшается кровоснабжение головного мозга. Громкость при подобном звуковом потоке должна увеличиваться. Предел возможного, который может воспринимать человек без риска для жизни – 90–100 децибел.

Изменения, происходящие в организме человека, равноценны влиянию алкоголя в чрезмерных дозах или наркотиков. Индийские, тибетские шаманские ритмы, связанные с ними ритмы рок-музыки оказывают воздействие на «третий глаз» – шишковидную железу в центре головного мозга (эпифиз), в результате чего происходит ломка психики.

* Данные использованы из дипломной работы выпускницы РГПУ им. А. И. Герцена И. Цыплёнок: «Терапевтические свойства музыки и возможности их использования в воспитании школьников», защищенной в 1995 г. под руководством кандидата искусствоведения, доцента И. Н. Налётовой.

Проблема эта обостряется и тем, что в XX веке образовался исключительно большой разрыв между академическим и массовым искусством. Еще в 1920-е годы Б. В. Асафьев писал «об отрыве профессионального творчества от слухового восприятия масс» [Асафьев Б., 1973]. Сегодня эта проблема встает по-новому: чрезмерное увлечение рок-культурой делает молодых людей невосприимчивыми к иному музыкальному языку.

Понятие «бытовая музыка» всегда было очень разнообразным. По словам Б. В. Асафьева, бытовая музыка сопровождает человека «от колыбели – до похоронного марша». В последние годы жанровый объем бытовой музыки чрезвычайно сузился. В результате дети подсознательно воспитываются односторонне. Сегодня, как никогда, актуальна китайская поговорка: *«Разрушение любого государства начинается именно с разрушения его музыки. Не имеющий чистой и светлой музыки народ обречен на вырождение».*

Усложняет музыкальное воспитание и **чрезмерная перегруженность и «загрязненность» бытового музыкального фона**, который также является одной из важных составляющих музыкального воспитания. Это обусловлено обилием малохудожественной информации, особенно в сфере массовой культуры. Данный процесс усиливается СМИ и огромным числом низкопробных звукозаписей. Встает проблема **этического отношения к музыке**. Значение музыки как бытового фона сегодня велико как никогда, а это снижает её *высокие нравственно-воспитательные и познавательные функции.*

Наконец, нельзя не учесть, что ныне во всем мире стоит задача *сделать общее образование (и не только общее) более эффективным*, и музыкальное воспитание должно сыграть в этом процессе значительную роль.

Сегодня в результате постоянных контактов со сверхмощными звучаниями у большинства современных ре-

бят произошла адаптация к избыточным децибелам. Кто «помог» им установить для себя такую «норму» – вопрос многозначный. Но данное явление аномальное. Эти дети музыкальному воспитанию, практически, не поддаются.

Ныне явно стоит проблема экологии и человеческой психики, и искусства музыки. Подобно тому, как люди оценивают загрязненность окружающей среды, радиоактивный фон, приучают малышей с первых лет жизни к правилам личной гигиены, они должны для себя решить вопрос: насколько громкой может быть звучность музыки, особенно для детей? И поставить точки над *i* в этом вопросе.

Все перечисленные проблемы связаны и с музыкальным образованием, так как будущее музыкального искусства напрямую зависит от того, появится ли широкий круг просвещенных любителей музыки, или академическое искусство будет необходимо только небольшой группе эстетов?

Литература

Акопян К. Метод музыкального воспитания Фр. Делаланда // Эстетическое воспитание: теория и практика. М.: Музыка, 1990.

Арановский М. Г. Два этюда о творческом процессе // Процессы музыкального творчества / Сб. тр. РАМ им. Гнесиных. М.: изд-во РАМ им. Гнесиных, 1994. Вып. 1.

Арановский М. Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. М.: Композитор, 1998.

Арановский М. Г. О двух функциях бессознательного в творческом процессе композитора // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования. Тбилиси: изд-во АН ГССР, 1978. Т. 2.

Арановский М. Г. Опыт построения модели творческого процесса композитора // Методологические проблемы современного искусствознания. Л.: Музыка, 1975. Вып. 1.

Арановский М. Г. Сознательное и бессознательное в творческом процессе композитора (к постановке проблемы) // Вопросы музыкального стиля. Л.: Музыка, 1978. С. 140-156.

Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.: Музыка, 1973.

Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971. Изд. 2-е. Кн. 1, 2.

Асафьев Б. В. Слух Глинки // Избр. Тр. М.: АН СССР, 1952. Т. 1. Беседы о педагогике и исполнительстве. К обобщению творческого опыта фортепианного факультета Московской консерватории / Московская государственная дважды ордена Ленина консерватория им. П. И. Чайковского. Проблемная научно-исследовательская лаборатория музыки и музыкального образования. М., 1992. Вып. 1.

Бехтерев В. М. О влиянии музыки на человеческий организм. СПб., 1910.

Бехтерев В. М. О воспитании в младенческом возрасте // Вестник психологии и криминальной антропологии и педагогики. СПб., 1913. Т. 10. Вып. 3.

Блинова М. П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. М.: Музыка, 1974.

Блок В. М. Метод творческой работы Прокофьева. М.: Музыка, 1979.

Большой энциклопедический словарь. (БЭС) М.: Большая Российская энциклопедия. СПб.: Норакт, 1999. Изд. 2-е.

Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Мышление. Речь. Опыт системного исследования. СПб.: Композитор, 2006.

Бочкарёв Л. Л. Проблемы психологии музыкальных способностей // Актуальные проблемы музыкальной педагогики. М.: Музыка, 1982.

Бочкарёв Л. Л. Психологические аспекты подготовки музыкантов-исполнителей к концерту // Тр. ГМПИ им. Гнесиных. М., 1975. Вып. 22.

Бочкарёв Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей // Вопросы психологии. 1975. № 1.

Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М.: изд. дом «Классика – XXI» 2006.

Бычков А. Исследуя музыкальные автографы композитора // Сов. музыка. 1972. № 1.

Вагнер Р. Избр. статьи. М.: Огиз-Музгиз, 1935.

Ветлугина Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость // Восприятие музыки. Сб. статей / В. Максимов. М.: Музыка, 1980.

Витанова-Сталева Л. Развитие музыкально-мыслительной деятельности у детей. (Интуитивное и сознательное восприятие) // Музыкальное искусство и формирование человека. Киев, 1982.

Волкова П. С. Музыкальные занятия в школе: Методические рекомендации для преподавателей I-III кл. общеобразовательной школы. Астрахань, 1993.

Волконский С. Художественные отклики. СПб., 1912.

Вопросы воспитания музыкального слуха. Сб. науч. тр. Л.: Музыка, 1987.

Восприятие музыки. Сб. статей / В. Максимов. М.: Музыка, 1980.

Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997.

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Знание, 1972.

Гессен А. «Все волновало нежный ум...» Пушкин среди книг и друзей. М.: Художественная литература, 1983. Изд. 2-е.

Глазунов А. К. Письма, статьи, воспоминания. М.: Музгиз, 1958.

Глинка М. И. Записки. М.: Гос. муз. издат., 1952.

Готсдинер А. Н. Музыкальная психология. М.: NB Магистр, 1993.

Готсдинер А. Л. О стадиях формирования музыкального восприятия // Проблемы музыкального мышления. М.: Музыка, 1974.

Готсдинер А. Л. О восприятии музыки и музыкальном слухе // Роль музыки в воспитании детей и юношества. Л.: Музыка, 1981.

Григорьев В. Ю. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации // Муз. исполнительство и современность. М.: Музыка, 1988. Вып.1.

Григорьев В. Ю. О развитии музыкальной памяти учащегося // Вопросы музыкальной педагогики. М.: Музыка, 1980. Вып.2.

Грубер Р. И. Всеобщая история музыки. М.: Музыка, 1965. Ч.1.

Денисов Э. Музыка и машины // Художественное и научное творчество. Л.: Наука, 1972.

Дмитриева Л. Г. Творческое развитие школьников на уроке музыки. М.: Педагогика, 1981.

Евдокимова Ю. К. Многоголосие средневековья. X-XIV века. М.: Музыка, 1983.

Евлахов О. А. Проблемы воспитания композитора. Л.: Сов. композитор, 1963.

Закс К. Музыкальная культура Вавилона и Ассирии // Музыкальная культура древнего мира. Л.: Огиз-Музгиз, 1937.

Захарова О. Риторика и клавирная музыка XVIII века // Музыкальная риторика и фортепианное искусство / Сб. тр. ГМПИ им. Гнесиных. М.: изд-во ГМПИ им. Гнесиных, 1989. Вып. 104.

Иванов-Борецкий М. В. Первобытное музыкальное искусство. М.: Огиз-Музгиз, 1935.

Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001

Игумнов К. Н. О творческом пути и исполнительском искусстве пианиста. Из бесед с психологами // Вопросы фортепианной педагогики. М.: Музыка, 1974. Вып. 3.

Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М.: Музыка, 1981.

Кабалевский Д. Б. Как рассказать детям о музыке. М.: Музыка, 1989.

Кадцын Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя. М.: Высшая школа, 1990.

Казанцева Л. П. Автор в музыкальном содержании. Исследование. Астрахань, 1999.

Казанцева Л. П. Содержание музыкального произведения в контексте музыкальной жизни. Лекции по курсу «Теория музыкального содержания». Астрахань, 2004.

Кандинский-Рыбников А. А. Соната К124 как пример риторического мышления Доменико Скарлатти // Музыкальная риторика и фортепианное искусство / Сб. тр. ГМПИ им. Гнесиных. М.: изд-во ГМПИ им. Гнесиных, 1989. Вып. 104.

Кассиодор. Введение к псалмам // Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения. М.: Музыка, 1966.

Кириллина Л. Творческий процесс Бетховена в связи с теоретическими учениями XVIII века // Процессы музыкального творчества / Сб. тр. РАМ им. Гнесиных. М.: изд-во РАМ им. Гнесиных, 1994. Вып. 1.

Кирносова Е. От наброска к черновой рукописи // Процессы музыкального творчества / Сб. тр. РАМ им. Гнесиных. М. изд-во РАМ им. Гнесиных, 1994. Вып. 1.

Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век, 2004.

Кирнарская Д. К. Феномен музыкального вундеркинда // Процессы музыкального творчества / Сб. тр. РАМ им. Гнесиных. М.: изд-во РАМ им. Гнесиных, 2001. Вып. 4.

Климовицкий А. С. О творческом процессе Бетховена. Л.: Музыка, 1978.

Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века. М.: Музыка, 1976.

Коляденко Н. П. Синестетичность музыкально-художественного сознания (на материале искусства XX века). Новосибирск: Новосибир. гос. консерватория, 2005.

Корганов К. Т. Борис Чайковский. Личность и творчество. М.: Композитор, 2001.

Корабельникова Л. Архив композитора как материал для изучения процесса творчества // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения. Л.: Музыка, 1982.

Корыхалова Н. П. Интерпретация в музыке. Л.: Музыка, 1978.

Косякин Е. Логические аспекты творческого процесса Скрябина (на материале эскизов «Прометея») / Сб. науч. тр. // Музыка, творчество, исполнение, восприятие. М., 1992.

Кривцун О. Психология искусства. М.: изд-во Литературного ин-та им. А. М. Горького, 2000.

Крупник Е. Психологическое воздействие искусства на личность. М.: ИПРАН, 1999.

Кузник Б. И. Искусствотерапия // Земля сибирская, дальневосточная. 1993. №№ 5-6.

Курт Э. Основы линейного контрапункта. М.: Огиз-Музгиз, 1931.

Курч О. О. Об интерпретации жанра *toccata di durrese e ligatura* в прелюдии и фуге C-dur ХТК (том 2) И. С. Баха // Проблемы художественной интерпретации в XX веке. Астрахань, 1995.

Левая Т. Н. Скрябин и новая русская живопись: от модерна к абстракционизму // А. Н. Скрябин. Статьи, материалы, исследования // Нижегородский скрябинский альманах № 1. Нижний-Новгород, 1995.

Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1980. № 1.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1981.

Ливанова Т. Н. История западноевропейской музыки до 1789 года. М.: Музыка, 1983. Т. 1.

Литинская Е. Музыка лечит // Музыкальная жизнь. 1986. № 11.

Маккинон Л. Игра наизусть. Л.: Музыка, 1967.

Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации. М.: Музыка, 1991.

Маслѣнкова Л. М. Яворский о воспитании слуха // Критика и музыкознание. Л.: Музыка, 1980. Вып. 2.

Махлина С. Т. О синергетическом анализе художественного произведения // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана 18 мая 2001 г. СПб.: Философское общество. 2001. №12

Медведева И. А. Франсис Пуленк. М.: Сов. композитор, 1969.

Медушевский В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки. Сб. статей / В. Максимов. М.: Музыка, 1980.

Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993.

Мильто И. П. Поговорим о музыке. Минск, 1989.

Муха А. И. Процесс композиторского творчества. Киев: Музична Украина, 1979.

Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. М.: Музыка, 1988.

Назайкинский Е. В. Музыкальные стили и жанры. М.: Владос, 2004.

Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.

Назайкинский Е. В. О константности в восприятии музыки // Муз. искусство и наука. М.: Музыка, 1973. Вып. 2.

Назайкинский Е. В. Психология музыкальная // Муз. энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1978. Т. 4.

Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки. Сб. статей / В. Максимов. М.: Музыка, 1980.

Назайкинский Е. В. Оценочная деятельность при музыкальном восприятии // Восприятие музыки. Сб. статей / В. Максимов. М.: Музыка, 1980.

Назайкинская О. Е. Музыка и память. Автореферат дис. ...канд. искусствоведения. М., 1992.

Найнис К. Метод музыкального воспитания Пьера ван Хауве // Из истории музыкального воспитания XX века. М.: Музыка, 1990.

Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. М.: Музыка. 1988.

Новый энциклопедический словарь (НЭС) / Библиотека энциклопедических словарей. М.: Рипол классик. Большая Российская энциклопедия, 2004.

Овсянкина Г. П. Борис Тищенко и Юрий Фалик о своей виолончельной музыке и о некоторых проблемах творчества (Из бесед с участниками II Международного симпозиума виолончелистов) // Процессы музыкального творчества / Сб. тр. РАМ им. Гнесиных. М.: изд-во РАМ им. Гнесиных, 1999. Вып. 3.

Овсянкина Г. П. Вместе с Борисом Чайковским... // Муз. академия. 1996. № 1.

Овсянкина Г. П. Психология музыкального воспитания в школе / Институт усовершенствования учителей. Астрахань, 1995.

Овсянкина Г. П. Психология художественного творчества / Институт усовершенствования учителей. Астрахань, 1995.

Овсянкина Г. П. Фортепианные сонаты Бориса Тищенко. М.: изд-во РАМ им. Гнесиных, 2001.

Овсянкина Г. П. Фортепианный цикл в отечественной музыке второй половины XX века: школа Д. Д. Шостаковича. СПб.: Композитор, 2003.

Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1984. Изд. 16-е, испр.

Онеггер А. Я – композитор. Л.: Музыка, 1963.

Орлов Г. Психологические механизмы музыкального восприятия // Вопросы теории и эстетики музыки. Л.: Музыка, 1963. Вып. 2.

Орлов Г. Дерево музыки. СПб.: Композитор, 2005.

Папенина А. Н. Зарубежный музыкальный авангард 1950-60-х годов: композиционно-жанровые принципы и проблемы художественного восприятия. Дис. на соискканд. искусствоведения. СПб., 2006. Рукопись.

Петров Ю. А. Диалектика парных сонат Д. Скарлатти в контексте эпохи Барокко // Музыкальная риторика и фортепианное искусство / Сб. тр. ГПМИ им. Гнесиных. М.: изд-во РАМ им. Гнесиных, 1989. Вып. 104.

Петров Ю. А. Символика и диалектика чисел в «Хорошо темперированном клавире» И. С. Баха (1 том) // Интерпретация клавирных сочинений И. С. Баха. / Сб. тр. ГМПИ им. Гнесиных. М.: изд-во РАМ им. Гнесиных, 1993. Вып. 109.

Петрушин В. И. Музыкальная психология. М.: Владос, 1997. 2-е изд., испр., доп.

Процессы музыкального творчества / Сб. тр. РАМ им. Гнесиных. М.: изд-во РАМ им. Гнесиных, 1994-2006. Вып. 1-8.

Психология музыкальной деятельности: Теория и практика. Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений / ред. Г. М. Цыпин. М.: изд. центр «Академия», 2003.

Психология ощущений и восприятия / под ред Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Любимова, М. Б. Михалевского. М.: ЧеРо, 1999.

Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под. ред. В. Н. Дружина. М.: СПб.: Питер, 2003. (Часть X. Психология творчества).

Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск: Харвест, 1999.

Рагс Ю. Н. Музыкальное восприятие // Восприятие музыки. Сб. статей / В. Максимов. М.: Музыка, 1980.

Рагс Ю. Н. Слух музыкальный // БСЭ. М.: Сов. энциклопедия, 1975. Т. 23.

Римский-Корсаков Н. А. Летопись моей жизни. М.: Музыка, 1976.

Римский-Корсаков Н. А. Учебник гармонии. СПб.: Союз художников, 2006.

Рунин Б. Творческий процесс в эволюционном аспекте // Художественное и научное творчество. Л.: Наука, 1972.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: АН СССР, 1949.

Сельченко К. Тайная миссия музыки // Психология художественного творчества: Хрестоматия. Минск: Харвест, 1999.

Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М.: АН СССР, 1947.

Симонов П. Мотивированный мозг: Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии. М.: Наука, 1987.

Симонов П. Категория сознания, подсознания и сверхсознания в творческой системе К. С. Станиславского // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования. Тбилиси: изд-во АН СССР, 1978. Т. 2.

Смирнова М. В. Синтез искусств и проблема развития творческих способностей (Традиции музыкального воспитания в Древнем Востоке и современность) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование. Материалы Международной научно-практической конференции 27-29 августа 1997 г. Астрахань, 1997.

Соколов А. С. Введение в музыкальную композицию XX века: Учебное пособие для вузов. М.: Владос, 2004.

Соколов А. С. Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества. М.: Музыка, 1992.

Соколов Н. А. Вспоминая встречи // Огонек. 1980. № 2.

Сохор А. Н. Музыка // Музыкальная энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1976. Т. 3.

Старчеус М. С. Слух музыканта / Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Проблемная научно-исследовательская лаборатория музыки и музыкального образования. М., 2003.

Стравинский И. Ф. Диалоги. Воспоминания... Л.: Сов. Композитор, 1971.

Тарханов А. И. О влиянии музыки на человеческий организм // Северный вестник. СПб. 1893. № 2.

Тараканов М. Е. Замысел композитора и пути его реализации / Психология процессов художественного творчества, М.: Музыка, 1980.

Тарасов Г. С. О психологии искусства // Вопросы психологии. 1992. №1.

Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М., 1988.

Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Владов, 2004. Изд-е 2-е.

Терентьева Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. М.: изд-во «Прометей», МГПИ им. В. И. Ленина, 1990.

Терентьева Н. А., Шитикова Р. Г. Программа по музыке для общеобразовательных школ: начальные классы. Л., 1991.

Томановская Л. Вы больны... роком // Смена. 1988. 17 февраля.

Фейс О. Генеалогия и психология музыкантов // Альманах музыкальной психологии '95/ Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Проблемная научно-исследовательская лаборатория музыки и музыкального образования. Ред.-сост. М. С. Старчеус. М., 1995.

Харлап М. Г. Метр // Музыкально-энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1991.

Харлап М. Г. Ритм // Музыкально-энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1991.

Холопов Ю. Н. Композиция // Муз. энциклопедия. М.: Сов. Энциклопедия, 1974. Т. 2.

Холопова В. Н. Ритм // Музыкальная энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1978. Т. 4.

Цыпин Г. М. Музыкант и его работа. М.: Музыка, 1988.

Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: Пособие для учащихся музыкальных отделений педвузов и консерваторий / Программа обновления гуманитарного образования в России. М.: Интерпракс, 1994.

Чайковский П. И. Дневники 1873-1981. Москва-Петроград, 1923. Репринтное воспроизведение, 1993.

Чемберджи В. В путешествии со Святославом Рихтером. М.: РИК, Культура, 1993.

Чередниченко Т. В. Композиция и интерпретация: три среза проблемы // Муз. исполнительство и современность. М.: Музыка, 1988. Вып.1.

Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль. 1989.
Ческин М. Музыка и нервы // Ленинградская правда. 1971. 21 мая.
Швейцер А. И. С. Бах. М.: Музыка, 1965.

Шевурдяев А. В., Алексеев И. С. Аудиовизуальные аспекты воздействия рок-музыки на психологию молодежи // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3 Всероссийского съезда психологов, 25-28 июня 2003. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. университета. Т. 8.

Шевырёв В. Рефлексия и понимание в современном анализе науки // Вопросы философии. 1985. № 6.

Шестаков В. От этоса к аффекту. История музыкальной эстетики от античности до XVIII века. М.: Музыка, 1976.

Шуман Р. О музыке и музыкантах. Собр. Статей. М.: Музыка, 1975-1979. Т. 1. 2.

Энгельман И. М. Истоки здоровья. Йошкар-Ола, 1981.

Юсфин А. Г. «Музыка – сила жизни». СПб.: Аюрведа Плюс, 2006.

Яворский Б. Л. Статьи. Воспоминания. Переписка. М.: Сов. композитор, 1972. Т. 1,2.

Hindemith P. Komponist in seiner Welt. Z., 1959.

Homo musicus. Альманах музыкальной психологии '94 / Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Проблемная научно-исследовательская лаборатория музыки и музыкального образования. Ред.-сост. М. С. Старчеус. М., 1994.

Homo musicus. Альманах музыкальной психологии '95/ Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Проблемная научно-исследовательская лаборатория музыки и музыкального образования. Ред.-сост. М. С. Старчеус. М., 1995.

Homo musicus. Альманах музыкальной психологии '99 / Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Проблемная научно-исследовательская лаборатория музыки и музыкального образования. Ред.-сост. М. С. Старчеус. М., 1999.

Homo musicus. Альманах музыкальной психологии 2001 / Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Проблемная научно-исследовательская лаборатория музыки и музыкального образования. Ред.-сост. М. С. Старчеус. М., 2001.

Schönnewoll K. Beethoven in der Zeitemwende Halle, 1953. Bd. Z.

Содержание

От автора.....3

Введение

Музыкальная психология: история и ключевые понятия.....	5
Музыкальная психология в историческом ракурсе.....	5
Предмет и методы музыкальной психологии.....	7
Понятие музыкального творчества.....	9
Антропологический аспект музыкальной психологии.....	12

Часть I

Музыкальные способности – краеугольная проблема музыкальной психологии

Лекция 1. Понятие музыкальных способностей и музыкальности.....	17
Лекция 2. Сенсорные музыкальные способности.....	23
Музыкальный слух как краеугольная проблема.....	23
Физиологические основы музыкального слуха.....	25
Характеристика разных сторон музыкального слуха.....	27
Чувство музыкального ритма.....	32
Лекция 3. Интеллектуальные музыкальные способности.....	35
Музыкальная память: ее основные параметры.....	35

Психология выучивания музыкального произведения наизусть.....	39
Понятия музыкального мышления и музыкального воображения.....	47
Лекция 4. Проблемы частных музыкальных способностей.....	49
Абсолютный слух.....	51
О цветном слухе.....	54
Лекция 5. Понятие и структура музыкальной одаренности.....	61
Лекция 6. Наследственность музыкального дарования.....	68

Часть II

Музыкальное восприятие

Лекция 1. Что такое музыкальное восприятие. Общие черты.....	74
Лекция 2. Психологические механизмы музыкального восприятия.....	83
Лекция 3. Роль музыкального восприятия в интеллектуальном и эмоциональном развитии человека.....	90
Оценочная деятельность в музыкальном восприятии.....	94
Лекция 4. Музыкальное восприятие и возраст.....	96
Основные стадии формирования музыкального восприятия.....	98
Лекция 5. Некоторые современные проблемы музыкального восприятия.....	101

Часть III

Творческий процесс композитора

Лекция 1. Творческий процесс композитора в историческом аспекте.....	109
---	------------

Лекция 2. Психологические особенности творческого процесса композитора.....	128
Основные психические уровни творческого процесса.....	135
Лекция 3. Разнообразие концепций творческого процесса композитора.....	138
Творческий процесс и закономерности высшей нервной деятельности.....	138
Музыкальное творчество в аспекте психоанализа.....	141
Принципы классификации творческого процесса композитора.....	143
Лекция 4. Об индивидуальных методах работы композитора.....	148
О типологии методов художественного мышления.....	151
Лекция 5. Материал для изучения творческого процесса композитора.....	152
Лекция 6. Проблема воспитания молодого композитора.....	158
 Часть IV	
Психологический аспект музыкального исполнительства	
Лекция 1. Историко-психологический аспект исполнительского искусства.....	162
Лекция 2. Психологические проблемы интерпретации.....	166
Общий психологический комплекс музыканта-исполнителя.....	171
Лекция 3. Артистизм и эстрадная выдержка.....	173
Лекция 4. Психология подготовки к публичному выступлению.....	178

Часть V

Проблемы музыкальной психологии в музыкальном воспитании и образовании	
Лекция 1. Проблема определения и развития музыкальных способностей.....	183
Лекция 2. Музыкальные вундеркинды: вопросы и ответы.....	186
Лекция 3. Воспитание музыкального восприятия как основы музыкальной культуры.....	192
Лекция 4. Психология различных видов деятельности на уроках музыки.....	194
Детское музыкальное творчество в аспекте психологии.....	201
Лекция 5. Роль ассоциативности в музыкальном образовании.....	205
Лекция 6. Психологический ракурс ведущих зарубежных музыкально-педагогических систем XX века.....	207
Лекция 7. Психологический ракурс ведущих отечественных музыкально-педагогических систем XX века.....	215
Заключение	
Основные психологические проблемы современного музыкального воспитания.....	221
Литература.....	227