

Торопова А.В.

**Музыкальная психология и
психология музыкального
образования**

ISBN 978-5-94678-041-4

*Учебное пособие. - Торопова Алла Владимировна Т 61 Учебно-методический
издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008. - 200 с.*

*Печатается в соответствии с решением Редакционно-
издательского совета музыкального факультета Московского
педагогического государственного университета*

*Ответственный редактор: доктор педагогических наук,
профессор Э.Б.Абдуллин*

Рецензенты:

*доктор психологических наук, профессор М.К. Кабардов
доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения,
профессор Г.М. Цыпин*

Оглавление

<i>Вместо предисловия.....</i>	<i>2</i>
<i>Глава 1. Психологическая характеристика музыкальности и музыкальных способностей</i>	<i>3</i>
<i>Глава 2. Музыкальное восприятие и пути его активизации в музыкально- педагогическом процессе.....</i>	<i>13</i>
<i>Глава 3. Эмоциональная сфера человека как источник музыкальных переживаний в музыкальном развитии и образовании личности.....</i>	<i>24</i>
<i>Глава 4. Творчество как сущность, цель и средство развития Homo-musicus. ...</i>	<i>32</i>
<i>Глава 5. Психолого-педагогические аспекты изучения музыкального сознания</i>	<i>41</i>
<i>Глава 6. Психология индивидуальных различий в понимании особенностей музыкальных появлений личности</i>	<i>57</i>
<i>Глава 7. Проблема самоактуализации личности в процессе музыкального образования.....</i>	<i>82</i>
<i>Литература:</i>	<i>94</i>

Вместо предисловия

Книга, которую читатель держит в руках, появилась как стенограмма внутреннего диалога, начавшегося много лет назад в стенах вуза: диалога с наукой студентки, ищущей в музыкально-педагогической и психологической науке «ключи» для понимания *смысла* и сущности *происходящего* с человеком во время *музыкального преобразования реальности*. То, что реальность преобразуется или искажается под воздействием музыки (в нашем сознании, конечно) - это являлось и является для автора фактом, не требующим доказательств. Именно этой потребностью в приукрашивании или пробуждении, маскировке или разоблачении действительности обусловлено вездесущее проникновение музыки в текущую жизнедеятельность человека, где бы он ни находился и во все времена (в виде пения во время трудовой деятельности в традиционных обществах или музыки в авто и супермаркетах общества современного, не говоря уже о звуко-интонационном сопровождении ритуалов и празднеств).

Если реальность испытывает такие абберации (искажения) при ее восприятии людьми под воздействием музыкального сопровождения, то какое же воздействие испытывает ребенок целенаправленно «облучаемый» музыкой в процессе музыкального образования? Какие изменения в восприятии *«картины мира»*¹ происходят с людьми, обучающимися музыке, разной музыке, в различном объеме и взаимодействии с нею?

Теперь, по прошествии ряда лет поисков и размышлений, сложилось некое подобие ответа самому себе: мало изучить общие закономерности музыкально-познавательных процессов и операций, выполняемых психикой ребенка или взрослого при музыкальном взаимодействии (а именно общие закономерности изучались в основном в музыкальной психологии как области психологии восприятия или психологии специальных способно-

¹ Картина мира - понятие, означающее индивидуально-смысловое устройство восприятия реальности каждой личностью, система ее интуитивных представлений о реальности. «Картину мира» можно выделить, описать или реконструировать у любой социопсихологической единицы — от нации или этноса до какой-либо социальной или профессиональной группы или отдельной личности, считает В.П. Руднев [107].

стей). Необходимо понять, что все эти процессы и механизмы музыкальной деятельности происходят в индивидуальной психике на основе более глубокого слоя личности - *смыслового устройства сознания человека*.

Именно *смысловое устройство сознания является условием для формирования отношения к реальности, для складывающейся «индивидуальной картины мира» и наоборот: взаимоотношения с миром (людьми, природой, Богом) с первых мгновений жизни влияют на смысловое устройство сознания личности. Смысловое устройство сознания — это некий индивидуальный фильтр, сквозь который человек воспринимает и «просеивает» реальность*.

Смысловое устройство сознания - в чем оно? В том, что способен воспринять или помыслить, заметить и услышать, почувствовать и сотворить каждый человек. Оно базируется на природной предрасположенности и возможностях организма¹, импринтинге³ и раннем эмоциональном опыте отношений с близкими, наиболее часто возникающих переживаниях и влиянии значимых взрослых, социальном опыте.

Музыка, а вернее интонации отношений с миром также с первых мгновений оказывают свое формирующее воздействие на становление и закрепление этого индивидуального «фильтра». Видимо в этом заключается основная загадка мощности музыкально-преобразующего воздействия - в прямом обращении к смысловому «фильтру» личности. При таком прямом обращении музыки к смысловому устройству сознания личности возможны различные варианты ее воздействия: *от* усиления четкости и ясности восприятия, когда происходит как бы пробуждение всех чувств, сенсорных систем и экстрасенсорики человека (то, чего добивались «музыкой» в различных духовных практиках), *до* искажения и затуманивания возможностей восприятия реальности («уплывание» сознания в воображаемые области под влиянием музыки также хорошо всем известно и особенно явственно ощу-

⁰⁶ этом природном уровне индивидуальности и ее музыкального сознания, как и о других, речь пойдет в специальной главе.

Импринтинг - запечатление. Понятие, введенное этологом К.Лоренцем. В данном случае - первые озвученные впечатления от встречи с новой реальностью сразу после рождения.

щается как потребность в юношеском возрасте, когда реальное удовлетворение потребностей встречает различные затруднения). Именно индивидуальное смысловое устройство сознания ученика может являться в дальнейшем «помощником» или «саботажником» музыкально-педагогических усилий в процессе обучения. На его основе формируется и развивается собственно **музыкальное сознание личности** как сплав бессознательных смысловых установок, музыкального опыта озвучивания отношений с миром и полученного (или недополученного) первичного музыкального воспитания. Именно на этой психологической базе произрастают все иные возможности музыкального развития и образования: музыкальное восприятие и мышление, креативность и эмоциональность базируются на смысловом устройстве индивидуального сознания, делающего более успешным или менее успешным процесс музыкально-педагогического воздействия.

Теория и методика музыкального образования, безусловно, предлагают свои общие подходы к профессиональному воздействию на умы и души, знания и умения своих учеников, но каждый студент знает и чувствует, что общих подходов бывает недостаточно, что необходимы еще какие-то «ключи» для доступа к личности каждого ученика, психологические ключи и даже отмычки для раскрытия индивидуальности души и музыки в ней.

Психологический ракурс музыкально-педагогического воздействия делает каждого учителя не только педагогом обучающим, наставляющим, вкладывающим в душу ребенка кусочек своей жизни и своей картины мира, а диагностом особенностей индивидуальности каждого ребенка, музыкальным психологом, подбирающим индивидуальные методы его музыкально-психического развития и арттерапевтом, в случае возникновения необходимости «вспоможения» или восстановления затруднений в этом развитии.

Глава 1. Психологическая характеристика музыкальности и музыкальных способностей

Подходы к проблеме музыкальности и музыкальных способностей в мировой музыкально-психологической науке.

Концепция музыкальности и музыкальных способностей отечественной ветви музыкально-психологической науки.

Ядро музыкальности как комплекс специальных способностей.

Музыкально-педагогические размышления о развитии музыкальности как целого и как комплекса музыкальных способностей.

Проблема музыкальности и музыкальных способностей - одна из самых центральных и «исконных», как ее обозначает .В.Тарсова, для музыкальной психологии и педагогики. Является ли музыкальность наследственным, врожденным или прижизненным, приобретенным образованием или она результат взаимодействия этих факторов? Всем ли людям присуща музыкальность или только некоторым избранным? Что это за феномен: целостное свойство сознания или результат развития комплекса способностей? Если способностей — то каких? Как музыкальность изучать и измерять? Вопросы эти обсуждаются в большинстве исследований, посвященных проблеме, интерес к которой выплеснулся из узко-профессиональных рамок музыковедения и охватил философские и психологические круги в конце XIX века⁴.

Интерес и способ решения проблемы, появившийся в то время, говорит о кульминации ведущей в тот период концепции о человеке музыкальном как человеке умелом, значит, с того време-

В Античности и Средние века вопрос о специальных музыкальных способностях как-то не возникал, по-видимому, античная концепция человека предполагала наличие исходных данных у всего рода человеческого, по умолчанию, а актуальным осознавался вопрос для чего: для общения и прозрения, для увеселения и исцеления; и как, какими способами... Значит, любой пожелавший, мог воспользоваться этим даром богов, но кому предписывалось такое занятие, а кому «не рекомендовалось» был вопрос социальный.

ни мы имеем традицию отношения и изучения музыкальности как максимального развития специальных способностей («*умелостей*» личности). Но каких?

С самого начала обсуждения этой проблемы исследователями и деятелями музыкальной культуры отмечалась сложность и интегративность психологических свойств музыкальности как специфических качеств «музыкального таланта» (то есть проблема музыкальности рассматривалась с этого времени в ракурсе особого таланта, а не родового качества человека).

Н.А. Римский-Корсаков делил способности на *технические и слуховые*. Под *техническими* подразумевались специфические исполнительские способности - к игре на музыкальном инструменте или пению. *Слуховые* способности делились на элементарные и высшие⁵. В. Хэккер и Т. Циген считали, что существует пять компонентов музыкальной одаренности, соответствующих традиционным психическим функциям: *сенсорный* (ощущение), *ретентивный* (память), *синтетический* (восприятие), *моторный* (психомоторика), *идеативный* (мышление).

К.Сишор рассматривал *музыкальность как совокупность* отдельных несвязанных между собой «талантов», которые объединяются в пять основных групп: музыкальные *ощущения и восприятие*; музыкальное *действие*; музыкальная *память* и музыкальное *воображение* (мы бы эту группу назвали способностью к ярким музыкально-образным представлениям); музыкальный *интеллект*; музыкальное *чувствование*. В основе музыкальной

⁵ *Элементарный* музыкальный слух, по мнению Н. А. Римского-Корсакова, проявляется в умении интонационно верно воспроизводить мелодию - вокально или на инструменте (нетемперированном). Его компоненты - гармонический слух и ритмический слух. Каждая из этих способностей имеет по две разновидности. Гармонический слух включает в себя *слух строя* - способность различать интервалы, употребительные и неупотребительные в музыке и *слух лада* - способность определять на слух интервалы, петь их или воспроизводить на инструменте. Ритмический слух объединяет в себе *чувство темпа* - способность к ощущению ровности движения, и *чувство размера* - способность «находить и определять отношения между различными ритмическими единицами». *Высшие* способности подразумевают «полное развитие» обозначенных элементарных способностей. К ним Н. А. Римский-Корсаков также относит абсолютный слух или чувство тональности и «способность к мысленному представлению музыкальных тонов и их отношений» [104, 53-56].

склонности, по Сишору, лежат сенсорные способности (чувствительность анализаторов, в частности слухового), побуждающие к их реализации в специальной деятельности (подобно тому, как повышенная острота обоняния заставляет се обладателя искать этому применение, например, в деятельности парфюмера). Кроме того, Сишор считал, что музыкальность можно измерить путем тестового исследования различных сторон сенсорно-звуковой и музыкальной чувствительности. Это «сишоровское» направление измерения музыкальности до сих пор весьма популярно в некоторых западных ветвях музыкально-психологического научного сообщества.

Все названные и еще целый ряд неназванных исследователей музыкальности считали, что ее можно объяснить и изучить как некий комплекс специфических способностей, важно лишь правильно определиться с их структурой. Хочется отметить, что перечисленные в разных трудах способности чаще всего необходимы для построения «перцептивного образа музыки»⁶, но недостаточны для полноценного *музыкального восприятия*. Может быть, все дело лишь в степени проявленности выделенных способностей? А высокая степень их развития, быть может, необходима и достаточна для проявления музыкальности как одаренности личности?

И. Крис считал, что музыкальность имеет три главных стороны: интеллектуальную, эмоциональную и творческую. *Интеллектуальная музыкальность* характеризуется чувством ритма, музыкальным слухом (то есть способностью различать высоту, интенсивность и тембр звуков) и музыкальной памятью. «*Эмоциональная или эмоционально-эстетическая музыкальность*, выражающаяся прежде всего в эмоциональной восприимчивости к музыке, в любви к музыке. Творческая музыкальность, в которой обнаруживается деятельность творческой фантазии, свободно изобретающего воображения» [127,58]. В подходе И. Криса, представленного Б.М. Тепловым в его анализе данной проблемы, содержится глубокое понимание граней целостной музыкальности, развившееся в дальнейшем в работах

См. главу 2 — О музыкальном восприятии.

других исследователей⁷. «По его мнению, между отдельными признаками музыкальности может существовать функциональная и наследственная связь. Встречаются случаи, когда в комплексе музыкальности индивида имеет место рассогласование названных признаков: отличные творческие способности при плохой музыкальной памяти, большая любовь к музыке при слабом слухе» [123,8].

Представленные выше взгляды на *проблему музыкальности* реализуют общий методологический принцип - *выявление сущности явления через анализ его структуры*, в данном случае через *выделение комплекса специальных музыкальных способностей*.

Г. Ревеш считал *музыкальность* «гораздо более сложным, но единым и не подлежащим анализу *свойством* человека. Она, по его мнению, включает в себя способность эстетически наслаждаться музыкой, переноситься в ее настроение, глубоко понимать форму и строение фразы, предполагает тонкое чувство стиля [123,7]. Сходной позиции *в интерпретации музыкальности как целостного, единого и неделимого свойства* придерживался и С.Надель. Это качество человека либо есть, либо его нет, - считали авторы этой точки зрения, - музыкальность является *врожденным даром, первичным и фундаментальным свойством человека*.

В критике агностицизма (непознаваемости) проблемы музыкальности в позиции этих ученых, зачастую упускается один важнейший момент: а именно, признание за музыкальностью фундаментального свойства человеческой природы и психики, а именно *специфичность музыкального сознания для человека*.

При этом в науке активно дискутируется и *другой аспект музыкальности: врожденность или приобретенность этого качества индивидом*. Сторонники врожденности музыкальности (противники в подходе к целостности и структурности - Сишор и

⁷ Д. Симонтон в общей структуре любого таланта выделяет такие же составляющие: интеллектуальную (специальные способности и IQ), творческую (креативность) и эмоциональную (мотивация и эмоциональная восприимчивость) [59].

Ревеш, объединились в этом вопросе) весьма скептически относились к возможности ее развития. А.Маркс и С.Надель, напротив, отрицали роль врожденных факторов (составляющих основу природных индивидуальных различий по способностям) и отдавали приоритет музыкальному воспитанию и обучению.

Человек и его психика *биосоциальны*, то есть, по меньшей мере, двухфакторно детерминированы: *природой*, то есть врожденными свойствами и *обществом*, то есть воспитанием, образованием, культурой. *Музыкальность* как специфическое атрибутивное свойство человека также *обусловлена двумя этими факторами: природными предпосылками и культурным влиянием*. Кроме того, необходимо различать свойства врожденные и наследуемые, отрицание наследственной компоненты в музыкальности еще не говорит об отсутствии врожденных признаков, обусловливающих проявление музыкальности⁸.

Линия научного исследования *природных детерминант музыкальности* ведет свое начало от взглядов и деятельности Б.М. Теплова, создавшего, с одной стороны, *классическую теорию музыкальности и музыкальных способностей*, а с другой стороны, основавшего *отечественную ветвь* дифференциально-психологического направления мировой науки - психологию и психофизиологию индивидуальных различий. Эти две стороны научного творчества Б.М. Теплова (выросшие из глубокой любви к музыке и уважения к индивидуальности) питали и обогащали друг друга. Исследование музыкальности и ее компонентов явилось «научным плацдармом» для построения теории способностей и одаренности (и отрывать одну проблему от другой даже в учебно-ознакомительном ракурсе было бы логической ошибкой).

Итак, сначала о тепловском прорыве в понимании способностей как качественной характеристики индивидуальности человека. «Под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от Другого»[128,22] - писал Теплов. В таком же ракурсе рассматри-

Тезис о принципиальном различии понятий врожденности и наследуемости относительно психических свойств отстаивали такие ведущие психологи как С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов.

валась и музыкальность человека: она изучалась как проблема *качественная*, а не количественная, что означало поиск *инвариантов сочетаемых свойств в целостной музыкальности*, а не сумму максимально (количественно) выраженных умений или даже слуховых навыков. «Это означало, - пишет Е.П. Гусева, - что для решения педагогических вопросов, связанных с музыкальным развитием ребенка, прежде всего, следует обращать внимание на то, *какова* его музыкальность, а, следовательно, и *какова* будет стратегия его обучения» [38,233].

«Способности не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [124,16]. Таким образом, Борис Михайлович определил способности, как такие индивидуальные особенности, которые имеют отношение к успешности или неуспешности выполнения какой-либо деятельности. В ней же они развиваются, тренируются, оттачиваются с большей или меньшей легкостью, скоростью, социальной отмеченностью и индивидуальной удовлетворенностью. Так что есть основания утверждать, что индивидуальные особенности ученика могут и должны иметь для педагога значение ориентиров для творческой задачи «сопровождения индивидуальности», а не фильтра для отчуждения неудобных модификаций музыкальности.

Мешает истинно педагогическому отношению к учащимся и работа «на скорость» музыкального развития. Конечно, всех нас радуют быстрые успехи, но настоящее педагогическое счастье возможно лишь там, где пройден нелегкий, но эффективный путь музыкального «детоводительства».

Теперь о дилемме *врожденности* и *наследуемости* любых, в том числе, музыкальных способностей. В этом вопросе Теплов был солидарен с Рубинштейном: «Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках. Между задатками и способностями еще очень большая дистанция; между одними и другими - весь путь развития личности» [106,533]. Но тут же Рубинштейн добавлял: «Значение врожденных задатков для разных способностей различно» [106,534]. Видимо, музыка относится к тем специфическим явлениям, способность к которым является в большой сте-

пени зависимой от врожденных задатков, иначе бы нас так не завораживала родовая предистория гения И.С. Баха или «обыкновенное чудо» В.А. Моцарта.

И Рубинштейн, и Теплов, проанализировав в методологическом плане различие, нетождественность понятий «врожденный» и «наследственный», тем не менее, никогда не отрицали, - пишет Э.А.Голубева [32,165], - законность понятия «наследственные задатки». К таким «наследственным задаткам» могут относиться не только специальные музыкальные способности, реализованные в музыкальной же деятельности предыдущими поколениями, а, например, эмоциональная тонкость переживаний, высокая возбудимость и чувствительность (вне музыки!), даже любовь к искусству (как наследственная склонность, закрепленная в образцах поведения семьи).

С наследственными или врожденными задатками связывал Теплов и понимание одаренности: «Совокупность тех задатков, которые составляют природную предпосылку развития способностей, называют одаренностью» [32,147].

В.П. Морозов, вступая в столетнюю полемику о наследуемости художественной гениальности, говорит: «По-видимому, природа лепит выдающихся художников из слишком дорогого материала, чтобы позволить автоматически передавать его по наследству» [81,88]. Наверно потому этот природный материал ждет своей встречи с личной увлеченностью, трудолюбием, почти одержимостью его носителей (как в случае с Паганини, Моцартом, Бахом и другими «носителями гена гениальности»). В то время как одного упорства в этом виде деятельности может и не хватить, чего хватило бы в некоторых других областях, как, например, в ораторском искусстве⁹ или овладении летным мастерством.

«Одной из важнейших особенностей психики человека, ~ писал Б.М. Теплов, - является возможность очень широкой компенсации одних свойств другими, так что недостающая способность может быть в очень широких пределах замещена другими, высоко развитыми у данного человека» [32,147]. Иначе говоря, в основе одинаково успешного выполнения одной и той же деятель-

Примеры Цицерона, Демосфена и др. тому свидетельством.

ности могут лежать совершенно различные сочетания способностей¹⁰.

¹⁰ Здесь хотелось бы привести ярчайший пример такой компенсации, предложенный самим Борисом Михайловичем. Речь идет о жизни и судьбе Ольги Скороходовой (слепо-глухо-немой поэтессе и исследовательнице). «Вот отрывки из стихотворения Скороходовой, в котором она отвечает на вопрос о том, как можно писать стихи тому, кто не видит и не слышит:

Думают иные - те, кто звуки слышат,
Те, кто видят солнце, звезды и луну:
Как она без зренья красоту опишет,
Как поймет без слуха звуки и весну!?

Я услышу запах и росы прохладу, Легкий
шелест листьев пальцами ловлю, Утопая в
сумрак, я пройду по саду, И мечтать
готова, и сказать люблю...

Я умом увижу, чувствами услышу, А
мечтой привольной мир я облечу...
Каждый ли из зрячих красоту опишет,
Улыбнется ль ясно яркому лучу?

Не имею слуха, не имею зренья,
Но имею больше - чувств живых простор:
Гибким и послушным, жгучим вдохновеньем
Я соткала жизни красочный узор...» [32,151-152]

«Поэзия - душа моя», -- писала она в одной из своих статей. Смею заметить, что в этом опусе и в некоторых статьях заметно, что и музыкальность в чертах индивидуальности О.Скороходовой присутствует. Как это возможно? Этот вопрос уже из проблематики музыкальности как способности вырастает в проблематику музыкальности как средоточия музыкального сознания, а музыкальное сознание - видовое свойство человека, по нашему мнению, и может быть рассмотрено и вне своих слуховых атрибутов. Музыкальность сознания зиждется по-нашему мнению на более глубокой сенсорике, и развивается в норме в опоре не только на слуховой анализатор (хотя и в большей степени). Слух, в таком случае, является органом контролирующим музыкальность и получающим наслаждение, но не генератором ее. Генератором же является переживание жизни, ее пульса, временных координат, отношений как смысловых фраз организующих жизненный поток.

Яркие примеры развития «музыкальности без слуха» приводятся в книжке самоотверженного педагога-музыканта Велик И.С. «Музыка против глухоты: Опыт индивидуальных занятий музыкой с неслышащими детьми по программе детской музыкальной школы», -- М., 2000. Опыт автора также свидетельствует за *музыкальность как общее свойство сознания* значит за *музыкальное сознание* против музыки как явления чисто слухового.

Такая модель таланта часто называется «*аддитивной*» (от англ. «складывать»), или *компенсаторной*. «Это означает, - пишет Д.К. Кирнарская, — что не только от перемены мест слагаемых, но и от выпадения некоторых из них сумма, в сущности, не меняется: присутствие одних компонентов таланта так или иначе извиняет, заменяет и смягчает отсутствие других: «перекосившиеся» таланты - тоже таланты. Это обстоятельство открывает действительно беспредельные возможности развития человека» [59,23]. Стало быть, для педагога профессионально важно не только определить наличие задатков и способностей к музыкальной деятельности, но спрогнозировать возможные пути компенсации и обогащения некой «примарной зоны музыкальности» каждого ученика.

Д.Симонтон предлагает другую - (*мультипликативную*) модель (от англ. «умножать»), означающую, что если хотя бы один компонент таланта, в нашем случае - один из компонентов музыкальных способностей, равен нулю, то при умножении на него вся целостность превращается в ноль. Такой фатальный подход к определению экстраординарной музыкальности можно было бы обозначить «все или ничего» и на его основе педагогу важнее быть точным диагнозом (можно сказать, привратником при храме муз, фильтрующим соискателей музыкального счастья), чем учителем, то есть ведущим за собой учеников по лабиринту музыкальных смыслов".

Психологи считают, что важно выделить некую «корневую способность», без которой вся многомерная структура любого таланта рушится. К поиску такого «ядра музыкальности» и были

Математическая модель Симонтона предельна, значит абстрактна и статична. Музыкальность как и любой талант и способность многосоставны и интегративны, а поскольку они существуют не сами по себе, а в мире людей, то есть в слое живого, значит талант и музыкальность не абсолютны, а развиваются не только у отдельного человека, но и в антропологическом смысле, используя окружающие обстоятельства как материал для строительства музыкальной Функции сознания и создавая культуру восприятия собственных достижений музыкальности, соответствующую уровню ее развития (Диалектика!). То есть, каков уровень развития музыкального сознания в антропогенезе, таково и наше понимание музыкальности, а отклонения в ту или другую сторону от гипотетической нормы указывают лишь траекторию развития: «от чего к чему».

прикованы взгляды исследователей, начиная с конца XIX века. Проблемой «корневой способности» или «ядра» музыкальности был озадачен и Б.М. Теплов.

Итак, после прояснения некоторых сложных и неоднозначных вопросов по проблеме способностей, мы можем обратиться к собственно *тепловской концепции музыкальности*, которая считается классической отечественной фундаментальной работой в музыкальной психологии и педагогике.

Музыкальные способности Б. М. Теплов определяет как *специальные*, поскольку они проявляются, формируются и развиваются в специальной - музыкальной - деятельности. В «Психологии музыкальных способностей» Б. М. Теплова говорится, что «на примере музыкальных способностей показана, в частности, относительность понятия «специальные способности»: одни из них имеют значение только для отдельных видов музыкальной деятельности, другие для любых ее видов, а третьи - для художественной деятельности вообще. Таким образом, и применительно к специальному виду деятельности возникает вопрос об относительно более общих способностях и относительно более специальных» [124,42].

Как наиболее важные и *общие для музыкальной деятельности* Б. М. Теплов выделяет три основные музыкальные способности, составляющие *ядро музыкальности*: *ладовое чувство* («способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения»); *способность к слуховому представлению* (по выражению Б.М. Теплова, именно *представление* как процессуальная и осознанная «способность произвольно пользоваться слуховыми (музыкально-образными — А.Т.) представлениями», запечатевшими в свернутом музыкально-интонационном символе чувственно-интеллектуальный опыт непосредственных переживаний); *музыкально-ритмическое чувство* («способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его») [124,210-211]. Эти способности необходимы для осуществления любой музыкальной деятельности, поскольку «лежат в основе переживания выразительного содержания звуковысотного и ритмического движений»

[124,211]. Эти *специальные музыкальные способности в качественно своеобразном сочетании* он назвал *музыкальностью*.

В такой структуре музыкальности, в каждой способности слиты две стороны - *слуховая и эмоциональная* (не случайно Теплов основным понятием выбирает слова «чувство» и «переживание») и два компонента - *перцептивный* (чувствительность к распознаванию характеристик интонационного процесса) и *продуктивный* (яркость музыкально-образного представления, «внутреннего слуха»). Способность к *внутри-слуховому представлению* лежит в основе и продуктивного творческого воображения музыкальными образами, и в основе познавательной музыкальной активности личности. «Музыка прежде всего есть путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств», - писал Теплов [125,109].

В эмоционально-слуховом комплексе *главным показателем музыкальности* Б.М. Теплов считал *эмоциональную отзывчивость на музыку*, вводя понятие *переживание* ученый подчеркивал неразрывное единство организмической (природной и индивидуальной) и культурной (знаково-общественной) составляющих музыкальных структур, образов и сознания. «Сама проблема музыкального переживания ставится ... не как проблема эстетического переживания, а лишь как проблема «осмысленного», «содержательного» переживания. Что же является содержанием музыки? По-Теплову, содержанием музыки являются чувства, эмоции, их жизнь, движение, развитие, конфликты, «миф», как называл «самое само» музыки А.Ф. Лосев [66,315-335].

В чем-то Теплов отстоял в науке о музыке значимость индивидуального первичного опыта сознания, субъективных переживаний (исследуемых в то время только в «чуждых» направлениях глубинной психологии З.Фрейда и К. Юнга). Он показал, что «тонкость слуха, его дифференцировочная способность формируется и совершенствуется в зависимости от того, насколько сильно и глубоко переживается музыка» [123,9]. В то же время «полноценное музыкальное переживание зависит от умения различать особенности музыкальной ткани: высоту, громкость, окраску звука» [123,9]. Чаще всего эмоциональная и перцептивная стороны находятся в гармонии, подталкивая друг друга к развитию (часто гетерохронному), но иногда эти грани музыкальности

встречаются порознь, тогда нет возможности полной реализации музыкальности личности. Потому так важно музыкально-педагогическое развитие *слушания и слышания музыки*, управляемый педагогический «перевод» создаваемых сознанием учеников «перцептивных образов» в измерение музыкально-художественных смыслов.

Подход Теплова был развит в отечественной музыкально-психологической и педагогической науке в работах Л.Л.Бочкарева, Н.А. Ветлугиной, А.Л. Готсдинера, В. Д. Остроменского, М.С. Старчеус, Г.М. Цынина и др. Л. Л. Бочкарев пишет: «Способности, входящие в «ядро» музыкальности (ладовое чувство, способность пользоваться слуховыми представлениями, музыкально-ритмическое чувство), являясь специальными, необходимыми для успешного овладения музыкальной деятельностью (в отличие от других видов деятельности), в то же время «общие» по отношению ко всем видам музыкальной деятельности, требующих помимо музыкальности, наличия специальных композиторских, исполнительских (дирижерских, пианистических и т.д.) способностей» [18,86].

В. Д. Остроменский - вслед за Б. М. Тепловым - считает главными музыкально-слуховыми способностями ладовое чувство, слуховые представления, метроритмическое чувство. Он также полагает, что для музыкальной деятельности очень важны музыкально-эстетические способности¹² - эмоционально-познавательные (отношение к познаваемой музыке) и рационально-познавательные (нахождение нового и традиционного в способах воплощения музыкального содержания) [123].

¹² Проблема *эстетического* в музыке и в музыкальности появилась не сразу и отражает противопоставление *музыки как искусства - музыке как жизнедеятельности души*. Эту грань отмечали те же Б.М. Теплов, и А.Ф. Лосев, и Г.Орлов., что, к сожалению, почти незамечено или намеренно выпущено за скобки исследователями. Появление в модели музыкальности эстетического компонента говорит об особенностях музыкального сознания современного человека, об «эстетической дистанции» (Г.Орлов) между человеком и музыкой, чего не было прежде (до торжества музыки как искусства в классический и постклассический периоды ее исторического развития в Европейской культуре). Во всех иных эпохах и цивилизациях музыка больше, чем искусство, значит музыкальность больше, чем эстетическая функция.

А.Л. Готсдинер считает, что музыкальность «выражается в особой восприимчивости индивида к звучащей музыке и повышенной впечатлительности от нее» [35,25]. В.И. Петрушин понимает ее как способность «омузыкаленного восприятия и видения мира, когда все впечатления от окружающей действительности у человека, обладающего этим свойством, имеют тенденцию к переживанию в форме музыкальных образов» [92,21].

Все эти высказывания развивают тепловское положение об особом отношении к музыке или музыкальном отношении к миру, свойственном *человеку музыкальному*. Эти качества характеризуют некую особость сознания Homo-musicus - *музыкальное сознание*. Но остался за кадром вопрос о том, присуща ли музыкальность всем или только избранным? Этот вопрос снова выводит проблему музыкальности в антропологический контекст рассмотрения.

Начавшееся в XIX веке изучение музыкальности человека как способностей *человека умелого*, пережило свой расцвет, и на смену этой концепции на первый план выходит «хорошо забытая старая», еще античная концепция *человека общительного*¹ или *человека делающего музыкой* (на смену предыдущей модели *человека делающего музыку* ~ в авторском выражении). Музыкальность как комплекс «умелостей» достаточно хорошо изучен, но в стороне от интересов науки осталась музыкальность как инструмент сознания и души. Этот подход к музыкальности дает новый взгляд на ее *функцию в психическом развитии человека* как в онто-, так и в филогенезе.

Антропологический подход к проблеме музыкальности опирается на признание этого феномена *всеобщим* в границах проявленности от «амузии» до музыкальной гениальности, на признание *музыкальной потребности* одной из *основополагающих* для полноценного развития психики и интеллекта, наряду с потребностями в движении и речевом общении. В этом подходе музыкальность и способности рассматриваются в кросс-культурном сравнении (изучении отношения к музыке и музыкантам, к про-

Как ее обозначает М.С.Старчеус. Концепция музыки до искусства и музыкальности до искусственности звучит в философско-музыковедческих трактатах Г.Гюрджиева, Н.Иннайт-Хана, В. Мартынова.

блеме передачи музыкального опыта в разных культурных традициях).

Психологический уровень рассмотрения проблемы музыкальности выявляет, в первую очередь, качественную дифференциацию индивидуальных «типов» музыкального аспекта личности. Вырисовывается *трехфакторная модель музыкальности* как целостного образования психики, где индивидуальный качественный облик музыкальности личности складывается из трех «величин», располагающихся на шкалах между полюсами: *когнитивный — аффективный* тип (более понятный музыкантам как «холодное» интеллектуальное постижение музыкальных смыслов в противовес «горячему» импульсивному резонированию); *непосредственный — опосредованный* тип (различающийся по происхождению эмоциональной реакции на а) эмоциональность «первично-биологическую», составляющую базовые эмоции, и б) эмоциональность «вторичную», художественную, вызванную реакцией на совершенство или оригинальность художественных форм); *активный — пассивный* тип (по отношению к музыкальной деятельности). Эта модель дает разнообразие вариантов сочетания, охватывающих качественное многообразие индивидуально-личностных проявлений музыкальности, как, например, холодный-опосредованный-активный («музыкант-теоретик», возможно, тип «Сальери»), или горячий-непосредственный-активный (любитель-бард) и т.д.

Каковы же педагогические следствия проблемы музыкальности! Двойственность феномена музыкальности: его целостная континуальная (текучая, непрерывная) природа и структурность «корневых» элементов (дискретных музыкальных способностей) — обуславливает теоретическое и практическое разделение педагогических воздействий. С одной стороны, — необходимо уделять внимание отдельным музыкальным способностям, их всестороннему развитию. С другой, — не упускать из виду музыкальность как свойство сознания, свойство музыкального сознания слышать «партитуру мира» вокруг, в художественных и жизненных явлениях, «когда все впечатления от окружающей действительности у человека, обладающего этим свойством, имеют тенденцию к переживанию в форме музыкальных образов» (как выразился В.И. Петрушин) и, добавим,

во взаимосвязи друг с другом, «в партитуре».* Учитель может в этом помочь, если сам осознает двойственность своего музыкального сознания: одно из измерений которого «говорит прозой» музыковедческой науки, а другое — поэзией художественного чувства и «движения психических энергий».

В одной из ранних, еще студенческих работ Б.М. Теплова, посвященных осмыслению музыкальности, присутствует потрясающая мысль: «Музыка, сама по себе, принадлежит к области поэзии и ничего общего с наукой не имеет; но изучение музыки — к области прозы... Проза¹⁵ и поэзия суть различные виды мышления. Не то важно, каков объект нашей мысли, а то важно, какой характер имеет самый процесс мысли» [126,216]. Эта идея привела юного Теплова к разделению композиторов на обладающих таким специфически музыкальным (поэтическим) мышлением или *музыкальностью* и не обладающих, значит мыслящих «прозой» (позволим себе предположить, что это противопоставление схоже с современной концепцией интрамузыкального представления-мышления и экерамузыкального при создании музыкальных произведений — А.Т.). К первым, характеризуемым «музыкальностью», отнесены Моцарт, Гайдн, Шуберт, Шопен, Глинка, Чайковский; ко вторым — Вагнер, Берлиоз, Скрябин, Римский-Корсаков. (В последнем случае, действительно, огромное значение для порождения музыкально-образной формы произведения имеет либо литературный источник, либо философская теория.) «Некоторые, как например, Бах, Бетховен, Мусоргский, стоят на границе этих двух групп» [126,219-220].

Оставив в стороне критику юношеского максимализма или категоризма (присутствующих во многих ранних работах выходящих умов, таких как А.Ф. Лосев, Б.М. Теплов), обратим

14

«Партитура мира», конечно, метафора как и рубинштейновская «картина мира», но эта музыковедческая метафора несет важную психолого-педагогическую нагрузку по развитию музыкальности как свойства музыкального сознания, ведущего к символически интонированной целостности мира, установления взаимосвязи «всего со всем». Видение и слышание мира как целостности, взаимосвязанности всего, является по философским представлениям, основой высоко развитого интеллекта и сверхсознания.

Думаю, что Теплов, говоря о прозе и поэзии мышления, выражался метафорой. В таком случае, художественная проза также «мыслит» поэтически. Примером тому — Тургеневское письмо в конце данного очерка.

внимание на понимание *музыкальности как свойства мышления близкого поэтическому*. Именно об этом говорила и исследовательница О.Скороходова. Эту мысль проводили в своих размышлениях Б.В. Асафьев и А.Ф. Лосев. Именно эта идея превратилась в дальнейшем в путь исследования чувственной ткани музыкального образа и сознания в работах названных и некоторых других ученых: «поэтического» интонационного чувства времени (метроритма), чувства музыкального пространства (лада), визуализирующихся на адекватном языке музыкального движения, дирижерского жеста.

Именно эту мысль утерали или «выплеснули вместе с водой» некоторые педагоги-логики, когда в поиске музыкального интеллекта или интеллектуализации музыкального развития прозой теоретической науки о музыке пытаются заменить поэзию музыкального мышления. На этом пути амодальные (бесчувственные) абстрактные понятия, призванные понять устройство музыки (термины, вербальные единицы научной прозы), проникли в существо *музыкального образа*, вытесняя подчас из музыкально-педагогической практики «осмысленное музыкальное содержание» — переживания (которые есть «кусочек жизни из плоти и крови», как говорил Рубинштейн). Это подмена характеризует «конец мифа», конец чувства, конец музыкальной истории, как трагически считают философы-постмодернисты. А как считаете Вы? Уже «поздний» Теплов акцентировал внимание на различении и необходимости для человека специфически музыкальных переживаний, значит развития *музыкальности как свойства сознания*. Это выразилось в различении *музыкального ритма* и *просто ритма*. Уже в свое время (середине XX века) он отмечал ошибку педагогов, которые, стремясь развить чувство ритма у своих учеников, развивают ритм отдельно от существа живой музыки, как арифметический счет, надеясь, что ученик применит это ритмизирующее умение потом на практике - при восприятии музыки, в исполнении. Теплов опровергает эту точку зрения и говорит, что музыкальный ритм не такой механистичный и не такой отчужденно-точный, как, например, в часовом механизме. Музыкальный ритм живой, пластичный, он дышит, как и человеческий организм. Время в музыке может сжиматься и растягиваться. Чувство музыкального ритма, как и чувство музыкального

времени - это поэзия, а не арифметика. Поэтому одним из лучших путей развития чувства музыкального ритма является дирижерский жест (как и вообще *музыкальное движение*). Дирижерский жест (как средоточие выразительного переживания времени) находится в резонансе с музыкальным ритмом, музыкальным временем, способен к улавливанию темпоральных и агогических оттенков, сжатию и растяжению «квантов» времени, передает эмоциональную насыщенность музыкального темпоритма переживанием и осмыслением. Педагогические следствия *такого понимания* развития музыкальных способностей и музыкальности - очевидны.

Так же сращено с эмоциональным переживанием чувство лада и звуковысотных отношений между звуками. Само ощущение ладовых тяготений есть эффект эмоциональной окрашенности отдельных функций ступеней ладов. Восприятие системы тяготений связано с природными предпосылками в виде чувства притяжения и отталкивания, преодоления и влечения, ответственных и за эмоциональные состояния человека.

Кроме того, эмоциональная отзывчивость на ладовую и мелодическую выразительность связана с опытом выражения первичных чувственных (телесных, двигательных, визуальных, аудиальных) и эмоциональных переживаний в свободном и жанровом интонировании. То есть, сопровождение становления этих ощущений чувственной ткани сознания и первичных эмоций ребенка, связанных с отношениями с людьми, *интонационным озвучиванием* (присутствующим в культурах в виде специального фольклора для пестования новорожденных и детей) способствует развитию интонационной чувствительности. Поддерживать и обогащать эту чувственную ткань ладового распознавания необходимо всегда, на всем пути музыкально-педагогического сопровождения развития ребенка.

Важнейший компонент музыкальности - это способность к внутрислуховому представлению (*представливанию*, по Теплову). Этот компонент может быть педагогически развиваем, как никакой Другой, целенаправленной работой в теоретических и исполнительских классах. Педагоги в инструментальных классах, да и «ольфеджисты, часто обращаются к внутреннему представлению "Удущего звукового образа (этот «прием» присутствует в высказы-

ваниях К.Н. Игумнова, Г.Г. Нейгауза, Р.Н. Гржибовской, В.Я. Солодухи, Г.И. Шатковского и др.). Эти внутренние представления всегда слухо-двигательные, они связаны с переживанием музыкальной интонации «в теле», в руках, в свернутом движении.

Усилить эффект таких мышечных или осязательных представлений музыкальной интонационности можно путем работы с музыкальным движением, с моторным смыслом музыкальной фразы. Кроме того, такое телесное понимание-постижение музыкального содержания, минуя вербальные заслоны абстрактных понятий, является хорошей прививкой живой музыкальности, способствующей, в том числе, и теоретическому изучению структуры музыкальной ткани. Такие педагогические пути развития музыкальности были найдены, например, в школе музыкального движения Айседоры Дункан или ритмическом воспитании Ж.Далькроза.

Мы коснулись лишь некоторых из множества возможных путей педагогического воздействия на развитие музыкальности учащихся, но тех, что основаны на представлении о музыкальности как целостном свойстве музыкального сознания.

Развивать музыкальность учащихся - это развивать их музыкальное сознание в единстве и активности сознательных и бессознательных процессов музыкального творчества, чувственной (сенсорной и эмоциональной) и интеллектуальной его тканей.

Завершить психолого-педагогические размышления о музыкальности хотелось бы примером из письма И.А.Тургенева к Полине Виардо, ярко характеризующим музыкальность как способ восприятия мира: «Прежде чем лечь спать, я каждый вечер делаю маленькую прогулку по двору. Вчера я остановился и начал прислушиваться...

Шум крови в ушах и дыхания. Шорох - несмолкаемый лепет - листьев. Треск кузнечиков: их было четыре в деревьях на дворе. Рыбы производили на поверхности воды легкий шум, походивший на звуки поцелуя.

От времени до времени падала капля с легким серебристым звуком. Ломалась какая-то ветка, кто сломал ее?

Вот глухой звук...что это? Шаги по дороге? Или шепот человеческого голоса?

И вдруг тончайшее сопрано комара, которое раздается над вашим ухом...»¹⁶

Рекомендуемая литература:

1. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. М., 2004.
2. Кременштейн Б.Л. Внутренний слух и его роль в профессии музыканта-исполнителя. / Психология музыкальной деятельности. Отв. ред. Г.М. Цыпин. - М., 2003.
3. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М., 1993.
4. Старчеус М.С. Глава 3. Музыкальные способности: п.1-4. / Психология музыкальной деятельности. Отв. ред. Г.М. Цыпин. - М., 2003.
5. Старчеус М.С. Слух музыканта. М., 2003.
6. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М., 1988.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947.
8. Цыпин Г.М. Музыкальный слух и его формирование у детей дошкольного и младшего школьного возраста. / Психология музыкальной деятельности. Отв. ред. Г.М. Цыпин. - М., 2003.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Выделите основные дискуссионные вопросы по проблеме музыкальности и музыкальных способностей.
2. Обозначьте ведущие движущие факторы проявления и развития музыкальности и специальных музыкальных способностей личности.
3. Раскройте суть концепции музыкальности и музыкальных способностей Б.М. Теплова.
4. В чем разница компенсаторной и мультипликативной моделей музыкальной одаренности.
5. Раскройте музыкально-педагогические следствия принятой вами психологической трактовки проблемы музыкальности.
6. Сравните различные видеоуроки, например, А. Петровски и Н. Братановой (диск 3, [1]) в аспекте развития музыкальности учащихся.
- * Приведите примеры, из собственной практики или наблюдений, педагогических воздействий, направленных на развитие музыкальности в целом или отдельных ее аспектов в единстве слуховой и эмоциональной сторон.

Письма Тургенева к Полине Виардо и его французским друзьям. - М., 1900. / по [126,229].

Глава 2. Музыкальное восприятие и пути его активизации в музыкально-педагогическом процессе

Восприятие музыки и музыкальное восприятие - в чем разница?

Сущность восприятия музыки как истинно музыкального восприятия.

Уровни и типы восприятия музыки.

Можно ли говорить об «адекватном восприятии» музыки?

Стадиальность и пути активизации музыкального восприятия в музыкально-педагогическом процессе.

Проблема развития и педагогической активизации музыкального восприятия начинается с вопроса о сущности этого процесса. Чтобы понять сущность, необходимо определить различие и частичное пересечение двух терминов, которые часто употребляются как синонимы: «музыкальное восприятие» и «восприятие музыки». Являются ли они идентичными? В чем их разница? В психологии под восприятием понимается: 1. *Субъективный образ предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на органы чувств человека («перцептивный образ»);*

2. *Процесс формирования этого образа в сознании.* Понятие «восприятие музыки» также подразумевает, что это, первое - *психический музыкально-познавательный процесс (акт)* и второе - *субъективный образ воспринятого как результат музыкально-познавательного процесса, возникший в индивидуальном сознании человека и единственно доказывающий действительное осуществление этого процесса.* Восприятие как процесс и как результат деятельности сознания имеет объективную и субъективную стороны, культурно-заданные и индивидуальные проявления. Восприятие музыки в обоих выделенных выше значениях (как процесс и как результирующий музыкальный образ)

Впр> " В противном случае говорится о нарушениях восприятия музыки, амутии.

в огромной степени детерминировано бессознательной частью психики человека.

Один из терминов — собственно *психологический процесс восприятия музыки как объекта* — более широкий, отражает, как мы рассмотрели выше, акт познавательной деятельности и результат этого акта-процесса. Результатом процесса восприятия музыки является так называемый *«перцептивный образ»* музыкального явления. Формирование перцептивного образа музыки включает несколько фаз (переходов) от смутного «что-то мелькнуло», «какой-то звук», «ах, это музыка, или радио, или штудии для фортепиано» к порождению дифференцированного целостного образа-версии, близкого к акустически-музыкальному оригиналу (сложному информационному стимулу, как говорят психологи). В психологии восприятия эта конечная фаза формирования «перцептивного образа» связана с адекватным отражением объекта восприятия и есть цель всего познавательного процесса психики.

Для *музыкального же восприятия* «история постижения» музыки на формировании «адекватного» перцептивного образа не заканчивается, а только начинается. Для музыкального восприятия он является чувственной платформой, создающей условия для возможности появления в сознании *музыкального образа* как эстетического художественного феномена. В таком понимании **термин** *музыкальное восприятие* уже более общего термина *восприятие музыки* (и потому нейтрального к смысловому качеству процесса).

Музыкальное восприятие направлено на постижение многомерного культурно-музыкального феномена, каким является *музыкальный образ*, несущий глубинный смысл и культурный знак, обладающий общекультурным значением и индивидуальной значимостью для каждого слушающего музыку. *Постигание музыкального образа* предполагает, в условиях музыкального образования, возможность выражения в различных видах учебно-исполнительской деятельности этого субъективно воспринятого личностью музыкального образа. Музыкальный образ индивидуально-вариативен и по определению избыточен, то есть раскрывается для каждого воспринимающего в силу его опыта, ментальных и этико-эстетических возможностей, актуального состояния, общей и музыкальной культуры и т.д. По существующему мет-

кому выражению в науке, парадокс осмысленного восприятия в том, что в «пустую голову» (в значении «незанятую», «ненаполненную») ничего не может войти. Стало быть, в музыкально-ненаполненном сознании перцептивный образ останется нераскрытой потенциальностью смыслов, а для музыкального восприятия как события в поле индивидуальных смыслов нужна некоторая исходная наполненность музыкальными и иными, сходными по эмоциональному знаку или временному процессу, переживаниями. Музыкальное восприятие, как говорил Б.В. Асафьев, вторично организует организованное (композитором) движение. Эта организация связана с музыкальным и жизненным опытом индивида.

В этом явлении есть и иного рода парадоксальность. Музыкальным может быть восприятие не только музыки. Музыкальным может быть восприятие скульптуры, живописи, архитектуры, поэзии, явлений природы, звучания человеческой речи¹⁹. Музыкальным может быть восприятие человека человеком²⁰ как написано в повести Анастасии Цветаевой «Сказ о звонаре московском». Именно потому, что *музыкальность восприятия как качество личности может окрасить восприятие этим субъектом самых разных явлений* (вспомним сцену создания И.Штраусом знаменитого Вальса из фильма «Сказки венского леса»), термин «музыкальное восприятие» может быть и *шире*, чем понятие «восприятие музыки», так как охватывает не только мир этого искусства. И наоборот, *восприятие музыки* может состояться как сенсорно-перцептивный акт, но оно не будет музыкальным по существу. Музыкальное восприятие - это вопрос качества восприятия.

Е.В. Назайкинский так разграничил эти понятия: восприятие музыки более соответствует психологической традиции и отражает ситуацию, «когда субъектом действия является человек с

¹⁹ Похожая мысль заключена в «четопсихологическом законе», сформулированном Э.Геннскемом (1892): «Художественное произведение производит эстетическое действие только на тех людей, душевные особенности которых воплощены в его эстетических свойствах».

²⁰ Этот аспект музыкального восприятия отражен и теоретико-методически разработан в соответствующих разделах по музыкально-опосредованной деятельности учащихся в учебниках [1; 2].

нормальным слухом, а воздействующим объектом — акустические сигналы» [86,91]. Музыкальное же восприятие направлено «...на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство...» [там же].

Оба понятия в музыковедческой и музыкально-психологической литературе могут использоваться как частичные синонимы, музыкальная педагогика же придает особое значение их разнице, поскольку применение того или другого термина по-разному расставляет акценты в музыкально-психическом развитии учащихся. В дальнейшем изложении лекционного материала мы будем употреблять оба термина в их синонимическом значении (по литературным соображениям) и в музыкально-педагогическом аспекте, предполагающем приоритет развития музыкального восприятия в развитии этого музыкально-познавательного процесса.

Определение сущности музыкального восприятия (как и восприятия музыки) может быть сделано с позиции различных наук (музыковедения, психологии, педагогики, социологии, антропологии) и путей познания (научного, философского, религиозного, художественного), поскольку проблема восприятия искусства является по природе своей междисциплинарной.

Попытаемся определить сущность восприятия музыки с позиции психологии музыкального образования, где основной тематической линией и проблемой для изучения является музыкально-психическое развитие учащегося как субъекта музыкально-образовательного процесса. В этом научном ракурсе сущностью восприятия музыки можно считать *приобщение личности к общечеловеческой музыкальной культуре в процессе порождения, освоения и развития индивидом музыкальных смыслов, образов и их значений*. Благодаря развитию восприятия музыки становится возможным обогащение, оплодотворение процесса освоения практических навыков исполнения музыки.

Так, с позиции психоакустики и психофизиологии сущностью восприятия **Музыки** является сложная координационная деятельность слуховой функциональной системы. С позиции социологии - это акт присоединения к тем или иным ценностям музыкальной культуры и ее страт (субкультур). Можно попытаться выделить и иные грани сущности восприятия музыки, каждая из которых имеет свое место в общей картине.

В таком музыкальном приобщении (причащении) осуществляется развитие личности, которое подвержено влиянию таких основных тенденций как *тенденция к социализации через музыку* и *тенденция к индивидуализации в музыкальной деятельности*, в том числе в процессе восприятия музыки. Это значит, что в каждом реальном акте восприятия музыки присутствует момент *присвоения* культурно-социальных эстетических установок, норм, стереотипов, значений, способов и т.д. восприятия и момент *порождения* своего, индивидуального, уникального смысла, способа, слышания, понимания, исполнения и т.д.

Музыка для психического развития индивида является инструментом выявления и укрепления *специфически человеческого* способа взаимодействия с реальностью. *Специфическим является и развитие личности через музыку, осуществляемое опосредованно в развитии и усложнении структуры и деятельности музыкального сознания.* Результатом и двигателем такого пути развития является знаково-символическая деятельность сознания, одним из феноменов, порождаемых процессом музыкального взаимодействия - *музыкальное сознание человека*²¹. «Воротами» же в музыкальное сознание является музыкальное восприятие.

Восприятие музыки в огромной степени детерминировано *бессознательной частью психики человека*, именно поэтому, забегая вперед и говоря о развитии восприятия музыки учащимися, в музыкальном образовании необходимо учитывать и *эту психологическую характеристику сущности восприятия музыки: большой «удельный вес» субъективности и бессознательности протекания этого процесса.*

Окружающий человека мир воздействует на наши органы чувств комплексно, восприятие складывается из ощущений разных модальностей²², то есть на основе чувственных «впечатлений» разных органов чувств. Каждая модальность чувственной

²¹ Музыкальное сознание личности начинает развиваться задолго до начала музыкального образования в музыкальном и домусыкальном-интонационном взаимодействии с окружающим миром, которое происходит еще в перинатальный (до и послеродовой) период развития индивида.

²² Модальность – однородная область стимулов, вызывающих чувственные ощущения одного из анализаторов нервной системы (органов чувств): слуха, зрения, осязания и т.д.

сферы человека вносит свой вклад в формирование субъективного образа восприятия.

Процесс восприятия музыки, несмотря на доминирование в нем слуховой модальности, также носит комплексный (полимодальный) характер. В процессе восприятия музыки и в формировании музыкального образа особо значимыми выделяются **аудиальная** (слуховая), визуальная (зрительная), кинестетическая (телесная)²³ и «эмоциональная» модальности [84]. В возникающий в сознании слушателя музыкальный образ свои «вклады» вносят все модальности, но в разной степени. Это зависит как от самой музыки, провоцирующей активность определенных модальностей («изобразительная» музыка или «музыка для ног»), так и от индивидуальных особенностей чувственного опыта слушателя. Таким образом, **к сущности восприятия музыки** в отличие от процесса слухового восприятия можно отнести **специфический характер протекания процесса на чувственном уровне – полимодальный со слуховым управлением координацией модальностей.**

Полимодальный чувственный опыт восприятия музыки и формирования музыкального образа отразился в теоретических представлениях о слухо-двигательной природе музыкальности (Б.В. Асафьев, Б.М. -Теплов), о слышащих руках музыканта (Г.Нейгауз), или о красочности музыкальных интонаций и тональностей (Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин) и «зримой музыке» (С.Эйзенштейн²⁴).

Специфической характеристикой **сущности восприятия музыки как познавательного акта** можно считать ее целостную,

Кинестетическая модальность представляет собой ощущения целой группы анализаторов наиболее древней части человеческой психики – осязательного и обонятельного анализаторов, проприорецепции и собственно телесно-моторной (вестибулярной, двигательной) сферы ощущений.

²⁴ «Большинство из нас, – пишет кинорежиссер СМ. Эйзенштейн, – слушая музыку, «видит» при этом перед собой некие пластические образы, смутные или явные, предметные или абстрактные, но так или иначе, какими-то своими чертами отвечающие, чем-то соответствующие по ощущению этой музыке. Для последнего, более редкого случая, когда возникает не предметное или двигательное, но «абстрактное» представление, характерно чье-то воспоминание о **Гуно**: однажды в концерте он слушал Баха и вдруг задумчиво произнес: «Я нахожу, что в этой музыке есть что-то октагональное (восьмиугольное)...»

спаянную во времени *аффективно-когнитивную познавательную стратегию*. Это позволило некоторым современным ученым говорить об особом аффективном или *эмоциональном интеллекте* (Д. Босвел, В.П. Морозов), развиваемом музыкой.

Что еще нам необходимо прояснить в вопросе о восприятии музыки, чтобы в дальнейшем осознать направленность педагогических усилий по его активизации? Важнейшим моментом является *проблема источника возникновения музыкального образа в сознании человека воспринимающего*. Эта проблема по-разному решалась в истории выдвижения теоретических концепций восприятия музыки и может быть обозначена как «поворот от тон-психологии к музыкальному гештальту»²⁵.

Существует две линии исследования и психологической трактовки восприятия музыки, которые также необходимо осознать при размышлении о педагогических аспектах развития восприятия учащихся. Одна линия идет от Г. Гельмгольца и его знаменитой работы «Учение о слуховых ощущениях». В дальнейшем эту тематику разрабатывал К. Штумпф и некоторые другие исследователи. Эта линия исследователей придерживалась позиции, согласно которой восприятие музыки следует за ощущением, а вернее — отдельными ощущениями, которые возникают от структурных элементов музыкальной ткани, суммируясь в образе-восприятии. Человек испытывает целый комплекс ощущений при восприятии музыки: звуковысотные изменения мелодических линий, ритмические колебания, изменения динамики, темпа и т.д. Всё многообразие ощущений, которые достигают органов чувств человека воспринимающего, по этой теории, синтезируются в восприятии и сознании, вследствие чего получается *перцептивный образ музыки как синтез* отдельных музыкальных ощущений. Такое представление о формировании музыкального образа базировалось на теоретических знаниях об устройстве музыкальной ткани.

Существует и другая концепция восприятия музыки (Э.Курт), основанная на представлениях гештальт-психологии.

²⁵ Гештальт - образ, несводимый к сумме ощущений, например, восприятие мелодии не сводится, в этом подходе, к сумме последовательности звуковысотных и ритмических изменений.

Восприятие смысло-образа музыки в этой концепции опережает ощущения или следует параллельно им (сличая образ с вновь поступающей информацией от текущих ощущений). Психика бессознательно сразу «считывает» целостный художественный образ, смысл музыки и в разворачивающемся восприятии постоянно его «сканирует», проверяет гипотезы и уточняет детали «вживую» формирующегося образа благодаря отдельным музыкальным ощущениям. Вначале формируется *первичный образ восприятия*, а потом, в результате охвата звучащего во времени - *завершенный музыкальный образ*.

Разумеется, в процессе музыкального восприятия-мышления (как обозначает этот процесс К.В. Тарасова) постоянно актуализируются обе мыслительные операции: анализ и синтез. При этом, субъективно предполагаемый, выдвигаемый музыкальным сознанием «априори» образ восприятия подвергается сопутствующему анализу (в меру индивидуальных возможностей и опыта), а отдельные ощущения - смысловому синтезу. Так устроена наша психофизиологическая система обработки информации: мозг работает двумя взаимодополнительными способами - моментным (симультанным) образотворчеством (преимущество правого полушария) и последовательным «аргументированным» построением смысловой модели воспринятого («задание» для левого полушария)²⁶.

Современные исследователи музыкального восприятия не могли не учесть этот принцип работы психики и сознания человека и появились такие концепции, как концепция В.В.Медушевского о «двойственности музыкального восприятия», где восприятие музыки представляется происходящим на двух уровнях: *аналитическом* и (прото-) *интонационном*. Эти уровни восприятия соотносятся с выделенными сторонами процесса восприятия как переработки информации мозгом: «успешными (последовательными) операциями, симультанными (одновременными) и саккадическими (возвратными). Эти аналитически-синтегические операции обеспечивают восприятие процессуальноеTM музыкальной формы как единого целого, по-

реальная психофизиологическая картина музыкальной работы мозга, конечно, сложнее.

могут связывать постоянно исчезающие и появляющиеся в акте восприятия звуки и интонаемы в единый смысловой поток²⁷.

Аналитический уровень восприятия музыки характеризуется активной дифференциацией единого смыслового потока на дискретные компоненты, средства «строительства» музыкального образа: звуковысотные и метроритмические, тембровые и гармонические, все возможные нюансы музыкальной ткани, фиксируя происходящие изменения в ходе разворачивания формы.

Интонационный уровень восприятия музыки, о чем писали В.В. Медушевский и Д.К. Кирнарская, нацелен на считывание *эмоционально-смысловых аспектов произведения* в целостном континуальном развитии. Медушевский даже говорит не об интонации как источнике интонационного восприятия, а о *протоинтонации*, то есть целостном надтекстовом потоке смыслового разворачивания формы, этот принцип восприятия «основан на слитном использовании всех свойств звукового материала» [74,57].

Выделенные уровни восприятия музыки - *аналитический и интонационный* — обращены к разным слоям музыкального образа и музыкальной формы - *дискретному* (раздельно-структурированному, прерывистому, «точечному») и *континуальному* (непрерывному, «потокосному»). Разные музыкально-педагогические методы могут акцентировать внимание и музыкальное сознание учащихся при восприятии произведений на том или ином «слое», значит, активизировать тот или иной уровень восприятия. Так, целостный музыковедческий анализ, частично вводимый в урок, способствует развитию дискретного («точечного») восприятия-мышления, а любые формы интуитивного пластического выражения, «переинтонирования» на языках других искусств ведут к развитию континуального интонационного (и протоинтонационного, то есть глубинного, «в потоке») восприятия.

²⁷ При патологическом нарушении этих мыслительных операций возникает синдром «амузии», невосприятие звуков музыки как связного осмысленного целостного образа. Это нарушение музыкального сознания свидетельствует о более глубокой патологии психической деятельности.

Д.К. Кирнарская совершенно справедливо связывает с этими уровнями восприятия *типы слушателей*: музыканты-профессионалы более ориентированы на «аналитическое» восприятие, немусыканты - на «интонационное» [58]²⁸. Здесь и в следующем фрагменте текста уровень и тип восприятия музыки иллюстрируются концепциями о типологии слушателя, как отражающими проблему восприятия в аспекте такого важного вида музыкально-эстетической и учебно-музыкальной деятельности **как слушание** (хотя рассмотрение уровней восприятия музыки **может** быть осмыслено также и в контексте типологии исполнителя, и типологии творческого акта сочинения музыки).

Проблема **типов восприятия музыки в слушательской деятельности** рассматривалась в музыкальной и психологической науках с различных точек зрения, все эти подходы вытекают из различных сущностных аспектов и характеристик восприятия и

²⁸ Но здесь вновь возникают проблемы, над которыми интересно поразмышлять: Интонационное восприятие, обращенное к интонационной (или протоинтонационной - обобщенно-смысловой) форме музыки может быть тоже различно «устроено»: 1) оно может быть протоинтонационно как до-аналитическая синкретичная (недифференцированная) стадия в развитии восприятия, такое восприятие можно было бы назвать пра-восприятием; 2) оно может быть протоинтонационно как пост-аналитическая синтетическая стадия (вторичный синтез целостного переживания на основе дифференцированного восприятия) и такое восприятие можно назвать скорее восприятием-последствием. Разница в способе интонационного восприятия связана, конечно же, с музыкальным развитием, жизненным опытом, а также с индивидуальными особенностями личности реципиента (человека воспринимающего).

Кроме того, различного отклика требует сама музыка!

Очевидно, что различных стратегий восприятия требуют произведения с доминированием «аналитических» и «синтетических» способов организации. Так, по исследованию З. Гайлите, «если сонатная форма обычно воспринимается по типу «стресс-катарсис», то лирическое произведение вызывает катарсические эмоции на всем своем протяжении, либо катарсис наступает позже». Это косвенно означает, что формы «аналитически устроенные», то есть требующие развитости улавливания логического разворачивания формы (классические сонатные циклы, высшие формы рондо и модальные, серийные техники) предлагают ощущение завершенности музыкального образа только в конце, по прослеживании за формой во времени. Формы же «синтетические», например, импрессионистские или медитативно-созерцательные, погружают в целостный образ сразу, но с учетом времени на настройку психики.

могут различаться: по ориентации на определенный уровень восприятия²⁹ (В.В. Медушевский, Д.К. Кирнарская), по активности процесса³⁰ (Ф.Ли, О.Зих [49]), по модальным предпочтениям музыкально-образной сферы сознания (Б.В. Асафьев, Б.М. Теплов и др.), по интра или экстрамузыкальному «тезаурусу» слушателя³¹ (О.Зих, М.С. Старчеус, К.В. Тарасова, Г.М. Цыпин и др.), по «вкладам» аффекта и интеллекта³² (Фулье, А.Л. Готсдинер и др.) и по общекультурным ценностным ориентациям³³ (Т. Адорно).

Обсуждая сущность и глубину постижения культурных значений в актах восприятия музыки, В.В. Медушевский ввел понятие «адекватное восприятие», которое предполагает «прочтение текста в свете музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры... Уровень культуры реального восприятия есть мера его адекватности» (Выделено мною - А.Т.) [75, 143]. Но означает ли это, что «адекватность» восприятия возникает тогда, когда субъектом воспринято именно то, что вложил в это произведение композитор, а через него - эпоха, ведь композитор во многом является «транслятором» идей и ценностей бессознательно? Во всяком случае, как писал В.В. Медушевский, «подобно тому, как в относительных истинах просвечивает абсолютная, в конкретных актах восприятия реализуется та или иная степень адекватности» [Там же]. Музыкальное произведение, как и любое произведение искусства, имеет избыточную содержательную наполненность, которая может раскрыться в различных временах и различных условиях по-разному, разнообразно высветиться при встрече с человеческой индивидуальностью. В этом тайна искусства и таинство восприятия, иначе к каждому произведению необходимо было бы выдавать инструкцию по «адекватному восприятию» или путево-

дитель (что иногда, без сомнения, очень полезно неопытному музыканту и учащемуся).

Г.М. Цыпин утверждает, что «адекватное» восприятие музыки - это не только общее впечатление от нее, это одновременно более или менее осознанное восприятие формоструктуры музыкального произведения, его конструкции и композиционного «устройства» [92]. Видимо, в данном случае можно уточнить, что, вероятно, целесообразно развести «адекватное слушательское» и «адекватно-профессиональное» восприятия, которые, несомненно, имеют разную степень углубления в конструкцию музыкального образа. Но всегда ли осознание композиционного устройства ведет к «адекватности» восприятия? Над этой проблемой стоит

34

поразмывать.

Опыт накопления «формоструктур» в *бессознательной памяти переживаний* может вместить в себя заведомо больше «образцов», чем *опыт осознанного их запоминания*. Примером тому служит «бессознательная память» народных сказителей - ашугов, рапсодов, воспроизводящих по памяти (вспомнив нужное переживание-состояние) «тексты», разворачивающиеся в течение не-

³⁴ Одним из вариантов такого рода размышлений может быть позиция, согласно которой подобное «адекватное восприятие» - это плата за право быть профессионалом, образно говоря, «жертва» музыканта его «храму», может быть, даже «издержка служения» музам. Об этом говорят и сами композиторы. Как нельзя до конца понять весь ужас и смирение, звучащее во фразе «Я Вас любил...», если проделывать синтаксический, морфологический и фонетический анализы этой фразы и сравнить ее с другими поэтическими фразами о том же, так постижение устройства музыкальной ткани еще не ведет к полноценному («адекватному») музыкальному переживанию, катарсису, если хотите. Но музыка существует, наверное, все же не для изолированного анализа, хотя и в этом процессе «игры в бисер» можно воспринять новые смыслы, сделать открытия и получить наслаждение. Только это наслаждение несколько иной природы, отчужденное от самой музыки. «Устройство» же музыкальной ткани действует само по себе, неся в своей уникальной организации тот или иной смысловой заряд, действует на бессознательное смыслопорождение при восприятии музыки слушателем. Композиционная структура, средства выразительности, интерпретаторская идея исполнителя - все это средства воздействия, «деревья», за которыми можно не Увидеть и не услышать «леса». То есть эти средства должны выполнять в музыкальном восприятии функцию объяснения в «послечувствии», а не дорожных Указателей, чтение которых может составить подчас основное содержание «путешествия».

²⁹ Аналитический или интонационный, о чем шла речь ранее.

³⁰ Ф.Ли выделял слушателей целеустремленных и нецелеустремленных, а О.Зих - «слушателя настроений» и «слушателя представлений».

³¹ Восприятие музыки, активизирующее внутримышечные или внемышечные ассоциации.

³² «Эмоционалы» и «интеллектуалы» восприятия.

³³ Слушатели, по Адорно: «эксперт», «хороший слушатель», «потребитель культуры», «эмоциональный», «рессантиментный» (любящий музыку в оригинале, аутентичном исполнении), «предпочитающий» и «индифферентный» [по 49].

скольких часов, то есть, в десятки раз большие, чем может вместить в себя память осознания.

Какие выводы из этих размышлений может сделать педагогика музыкального образования? Не переоценивать *знаниевую парадигму* (о музыке), особенно в сфере развития музыкального восприятия, в ущерб *парадигме переживания* музыки. Без углубленного *погружения* в многообразие музыкальных содержаний и конструкций не может быть полноценного восприятия музыки. «Адекватное восприятие, - по мнению К.В. Тарасовой, - это видение в тексте не только музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры, но и глубоко личностного смысла» [123,106]. Напомним, что результатом процесса восприятия музыки является *субъективный художественный образ*, возникающий в музыкальном сознании и несущий уникальный личностный смысл, порожаемый индивидуальностью в большей степени *бессознательно*.

Важнейшую роль в восприятии музыки играет *апперцепция* (прогнозирующее восприятие, зависимое от музыкального опыта). Апперцепция обуславливает некую *установку на восприятие*, диктует ожидания, психологическая игра с которыми (с возникающими образными «гипотезами» в музыкальном сознании) во многом определяет степень удовольствия, которое мы получаем от прослушанного (воспринятого). Если все наши сопутствующие восприятию «прогнозы» развития музыкальной мысли подтверждаются, это вызывает чаще всего скуку, потому что отсутствует новизна, открытия в процессе восприятия, нет удивления - той эмоции, которая поддерживает интерес и удовольствие. (Хотя удовольствие от хорошо знакомого личностно значимого произведения и исполнения может не угасать никогда, поскольку каждый раз переосмысливается.) Если же все предположения и ожидания обманываются, мы попадаем в смысловую и эмоциональную фрустрацию³⁵, в ситуацию полного непонимания и отторжения. Данный психический феномен побудил к жизни некоторые педагогические приемы, успешно развивающие спо-

³⁵ Фрустрация - «тщетное ожидание», негативное состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, в данном случае обманутой художественно-психологической потребности понять смысл.

собность к восприятию музыкального языка на основе накопления слуховых стереотипов (как «шахматных ходов» в развитии музыкальной мысли), например, такова методика В.Б. Брайнина³⁶ обращенная к европейской классической музыке.

В размышлениях о путях активизации музыкального восприятия, в первую очередь необходимо учитывать, что в основе музыкального образа находится *переживание*, «движение психических энергий», как писал Э.Курт. Потому магистральный путь активизации целостного музыкального восприятия пролегает в области тонкой и кропотливой работы по организации *разнообразных музыкальных переживаний* учащихся и усмотрения «личностного смысла» музыкального образа. Личностный смысл музыки - это, прежде всего индивидуально-окрашенные ассоциации, эмоциональный резонанс, возникающий при актуализации личного бессознательного опыта учащегося и вызывающий эффект «повторного проживания»³⁷. Педагог-музыкант, запеленговывая ведущие или индивидуально-типические переживания учащихся, может строить дальнейшие *индивидуальные стратегии* расширения их музыкального сознания через обогащение личностных смыслов в восприятии менее «резонирующей» музыки.

Музыкальный образ, возникающий в сознании ученика, может явиться результатом опосредования речью, словом, теоретическим понятием. В этом случае не сама музыка является воздействующим на сознание и переживание «агентом», вызывающим непосредственный чувственный образ услышанного или представленного (исполненного, сочиненного), а слово, понятие служит указателем для формирования музыкального образа.

Опосредованное речевыми конструкциями (терминами) восприятие становится наиболее осмысленным, оно приближается к аналитическому восприятию-мышлению, т.е. оперированию структурными единицами музыкальной ткани, но теряет порой в своей непосредственно-чувственной (синкретичной) наполненности музыкального образа. В то время как для полноценного акта

В.Б. Брайнин. Методика развития музыкального восприятия. (Материалы лекций).

На этом эффекте во многом строится музыкально-терапевтическое воздействие.

восприятия, обогащающего смысловое пояс сознания, необходимо *переживание в единстве аффекта и интеллекта*.

Музыкальное переживание учащегося обеспечивает музыкальное восприятие и образ *субъективной смысловой наполненностью, полимодальной чувственной окрашенностью, сознательно-бессознательным аффективным отношением* — то есть всем тем, что способствует *приобщению к музыкальной культуре через порождение* индивидуальных смыслов, а не только усваивание аналитических знаний и эстетических эталонов, выработанных в общественном сознании. Только гармоничное *соотношение порождения и усвоения* в поступательном процессе *развития восприятия музыки* у индивидов даст прирост культуры, вклад индивидуального сознания и понимания в общественное музыкальное сознание. Путь к паритетному соотношению этих векторов в процессе музыкального развития учащихся пролегает через обеспечение активированности различных уровней и способов восприятия музыки в разнообразных видах музыкальной деятельности[1]: интонировании, соинтонировании и творческом «переинтонировании» музыкального образа в процессе слушания, сочинения, исполнения, импровизации, озвучивании жизненных и художественных явлений, создании видеоряда к произведениям музыкальной культуры.

Переживание в естественном процессе чувственного восприятия музыки всегда предшествует называнию, словесному обозначению образа. К сожалению, эта аксиома часто забывается в музыкально-образовательной «текучке». Педагогу зачастую легче «дать» теоретический материал, понятийное абстрагированное знание о предмете, чем представить сам «предмет», такой живой и многозначный, чувственно-многогранный и вариативный, каким является музыка; тем более «недосуг» подчас педагогу размышлять над организацией музыкального переживания, способствующего чувственно-смысловому наполнению музыкального сознания своих учеников³⁸.

³⁸ Примеры развития восприятия музыки, полагаясь на природу самих музыкальных произведений или явлений, существуют. Это и способ передачи музыкального опыта в так называемых традиционных культурах (устных фольклорных традициях). Это и опыты американских исследователей Г. Харди и Р. Смита.

Переживание опирается на психический опыт *чувственно наполненный*, потому обращение к различным чувственным граням субъективно возникающего образа, то есть зрительным, аудиальным, кинестетическим его сторонам, есть прямой способ продвижения учащихся *к глубокому полимодальному музыкальному восприятию*. В этом процессе ведущая роль принадлежит активной *полихудожественной деятельности*, сопровождающей восприятие музыки, корректные попытки изменения *контекста восприятия*³⁹, работа с «*пространством восприятия*»⁴⁰ на уроке, его «сценографией», выход за границы искусства, вовлечение интрамузыкальных и экстрамузыкальных ощущений и впечатлений.

Так, музыкальное сознание даже при восприятии знакомого произведения может «услышать» в нем совершенно новые, неожиданные особенности при *изменении контекста воспроизведения*: так, например, Соната В.А. Моцарта A-dur одной гранью образной сферы высвечивается при звучании в контексте других моцартовских сонат, другой (истинно «моцартовской») — при «обрамлении» Бетховеном или Шопеном, и совершенно неожиданной или, напротив, совершенно «классической» в контексте

и отечественных энтузиастов раннего музыкального развития М. Лазарева и В. Кирюшина.

Под контекстом восприятия может пониматься собственно музыкальный контекст (то есть то что звучит до и после каждого предлагаемого (изучаемого) произведения) и художественно-педагогический (то есть средства «обрамления» звучания).

Пространство восприятия также имеет свои разнообразно воздействующие конфигурации: изменения могут касаться как изменения условий акустического звучания произведения (живое исполнение или в записи в больших и малых залах, иногда используется звучание «на природе», «на воде» и т.д.), так и расположение слушателей по отношению к источнику звучания. Если иметь в виду, что восприятие музыки как психический акт может быть включено в процесс исполнения и создания композиций самими учащимися, то изменение «сценографии» урока может способствовать нахождению новых форм в организации самого звучания. Например, распределение участников ансамбля по классу в круговую, компактно, среди слушателей, переключки из разных концов аудитории и т.д. Возможны различные сочетания живых тембров, семплов, медийных звучаний или «экологических шумов». Все эти приемы широко используются современными композиторами и отражают поиск новых средств, активизирующих музыкально-смысловые переживания слушателей.

музыки других этнических культур. Овладение «игрой с восприятием» учащихся через смену его контекста (восприятия) может значительно обогатить и активизировать ученическое восприятие даже хорошо знакомых или, напротив, незнакомых интонаций, образов, произведений, жанров и стилей.

Исследователями (В.Д. Остроменский, А.Н. Сохор, З.Г. Казанджиева-Велинова) выделяются основные *стадии восприятия музыки*, отражающие процессуальность формирования образа произведения: *докоммуникативная*, связанная с готовностью слушать, с мотивацией и установкой; *коммуникативную*, отражающую реальный процесс восприятия музыки; *посткоммуникативную*, связанную с послечувствием и осмысливанием после окончания звучания. Такая **стадиальность процесса восприятия музыки должна быть подкреплена специальными педагогическими средствами и приемами.**

Прежде всего, необходимо⁴¹, чтобы *установка (на восприятие музыки)* не противоречила предлагаемому произведению, а *послечувствие* не тушевалося неоправданно механистичной сменой учебно-музыкальной деятельности.

Установка личности на восприятие музыки (об этом уже шла речь выше) во многом бессознательна и связана с жизненным и музыкальным опытом, отношением к предмету, уровнем образования, воспитания, эмоциональным состоянием и многим другим. Она проявляется в степени *активности и избирательности* восприятия музыки. Учителю необходимо длительно и целенаправленно работать над этим процессом, учитывая индивидуальные особенности детей. «Доступ» к постепенному влиянию на бессознательную установку учащихся на восприятие музыки лежит в сфере эмоций и чувств: индивидуальные ситуативные или фоновые эмоции учащихся не могут не быть приняты или игнорированы педагогом. Нельзя не учитывать, что они могут лишь *постепенно трансформироваться, поддаваясь педагогическому заражению эмоциями*, возникающими в процессе слушания или исполнения музыки. Чувства же музыканта-педагога как отражение наиболее устойчивой характеристики отношения к учащимся и к процессу музыкального образования (в данном случае, прежде всего, *воспитания*) всегда должны нести веру, любовь, терпение и радость озарений. Лишь тогда приобретенная бессозна-

тельная установка (*доминанта радости* музыкально-педагогического общения) станет верным помощником в развитии и становлении личности учеников, создаст эмоциональную атмосферу доверия.

Поскольку восприятие музыки, как и сама музыкальная форма, двойственно, то необходимо давать «пищу» для работы обоих полушарий, а значит: 1) учиться «игре ума» в доступном возрасту и ступени обучения теоретическом анализе (развивающем аналитическое восприятие музыки);

2) развивать гибкость, живость и оригинальность воображения, свободно расцветающего, в «присоединении» к «интонационной форме музыки» (интонационное слышание, по В.В. Медушевскому). Кажутся несостоятельными опасения некоторых теоретиков музыки вырастить «мечтающего» слушателя, ведь, в конечном счете, музыка дана человечеству для «расширения души», а не для «отсечения души» от формообразующих структур музыкальной ткани.

Анализ музыкального произведения - незаменимый метод развития дискретно-аналитического восприятия музыки, необходимого способа постижения музыкальной культуры развитым слушателем. Д.Б.Кабалевский, Э.Б.Абдуллин, Е.В. Николаева, А.А. Пиличаускас и др. подчеркивали, что содержание и «фокус» анализа музыкального произведения зависит от конкретных темы и задач урока. Психологически-грамотно организованный анализ музыкальной формы и средств может «зацепить» музыкальное сознание ребенка не только на дискретном, но и континуально-интонационном уровне. Этого можно достигнуть, если, например, предложить к перекрестному анализу формы и средства разных искусств: музыки и поэзии, музыки и архитектуры - создающие сходные эмоционально-энергетические условия для погружения в определенные состояния сознания⁴¹.

Как уже отмечалось, анализ музыкальной формы и ткани, средств музыкальной выразительности должен идти *вслед* за не-

41 т

⁴¹ак, возможно сравнить «агрессивные поля» современной промышленной архитектуры и жесткие звучания некоторых музыкальных стилей, фрактальную гармонию природного ландшафта и фольклорной организации ритмической пульсации. И т.д.

посредственным живым восприятием, а не наоборот, поскольку именно речь движет развитием языкового сознания (в данном случае - музыкально-языкового), а языковые средства должны «проступать» в обучении ненавязчиво, своевременно и ни в коем случае не заслонять живую «музыкальную речь». Именно такому естественному развитию музыкально-языкового сознания способствует изучение музыкальной теории; не в абстрактной форме, а в процессе создания музыкальных произведений, сочинений, пусть и несложных, «минималистских», ученических, но главное — *собственных* звучащих образов.

В пределах этой главы нет возможности осветить большое разнообразие путей активизации восприятия музыки, связанное с *возрастными и индивидуальными особенностями*, но об этом никогда не стоит забывать в музыкально-педагогическом процессе. При этом имеется в виду, что задачи, которые ставит перед учеником учитель, предлагая то или иное музыкальное произведение для знакомства или освоения, должны опираться на возможности «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Говоря о зоне ближайшего развития, необходимо помнить, что развитие восприятия движется по двум основным линиям: перцептивной (слуховой) и эмоционально-смысловой. Развивая слуховую чувствительность мы готовим сенсорно-перцептивную базу для развития осмысленного восприятия, поэтому элементы аналитической *фиксации на различении, распознавании и интонировании* музыкальных элементов дадут свои плоды в деле развития музыкального восприятия. Эти две стороны музыкальности не должны ускользать от чуткого внимания педагога (*развивающего*).

Необходимо упомянуть еще об одном аспекте педагогической активизации восприятия музыки: *применение современных электронных акустических систем воспроизведения и интерактивных технологий* могут значительно обогатить педагогические пути воздействия на активное заинтересованное восприятие-овладение музыкальными текстами и смыслами.

Проблемой сущностного различия в восприятии «живой» и «технической» музыки занимались Т.Адорно, К. Блаукопф (автор понятия «медиаморфозы»), Е.В. Назайкинский, поднимающий проблему «ншзофонии» при опосредованном техникой восприятии. «Живая» музыка, - говорил Блаукопф, - всегда является как

бы издали, сколь бы близко от слушателя она не рождалась, и несет в себе «переживание трансцендентного». В «технической» же музыке наоборот: рожденная вдали от слушателя, вне поля его зрения, она неожиданно становится доверительно близкой и превращается подчас в повседневный привычный фон [49,173]. Разница в восприятии этих «музык» или вернее в способе организации звучания дает различные варианты «игры с музыкальным пространством», предоставляя педагогу возможность менять художественную дистанцию (исполнять самому «вживую» и предоставлять звучания произведений в разных залах и условиях исполнения), что, в свою очередь, также способствует *развитию* многогранного музыкального восприятия.

Интерактивные методы слушания за компьютером «по партитуре» - акустической частотной или трековой бегущей картинки - дают возможность вытащить или приглушить отдельные голоса, партии, звучности, что сродни продолженному *сочинению уже сочиненного* произведения. Это вполне допустимо в учебных целях в серии творческих заданий, способствующих активному погружению в ткань звучания и выявлению «вкладов» тех или иных художественных средств в музыкальный образ произведения.

И, конечно, важную роль в организации восприятия музыки играет *слово учителя*. Удачно найденное, оно способно создать нужную установку, вызвать инсайт, пробудить чувства и настроить личностную мотивацию к восприятию-познанию. «Впрочем, - пишет Г.М. Цыпин, - не следует забывать и о том, что чрезмерное увлечение словом может не столько приблизить ребенка к музыке, сколько увести от нее. Мера нужна и в этом отношении...» [96,77].

В психологии подчас говорится о «вербальном заслоне», мешающем что-либо понять или объяснить. В восприятии музыки эффект вербального заслона может проявиться в навязывании педагогом ученику собственных представлений для описания воспринятого как единственно верных. Необходимо помнить, что музыкальный символ — «радужный», по выражению С.Лангер, многозначный и избыточный по отношению к единичному восприятию, — может вместить в себя парадоксальные характеристики и разнообразные личностные смыслы. Потому, транслируя

в речи свое понимание музыкального образа, педагог обязан оставлять «иоле значений» музыкального образа открытым.

По Г. Орлову, «музыкальный опыт недоступен для описания и передачи», это «не вещь, которую композитор вкладывает в партитуру, исполнитель доставляет, а слушатель получает и потребляет. - пишет «искательница слов» К.Б. Саркисян. - Музыкальное произведение - это не (замкнутый) набор переживаний, а широкое поле возможностей и выборов... И если продолжить эту метафору - композитор возделывает и засеивает это поле. Порой создается впечатление, что он и сам точно не знает, что там вырастет...» А педагогу предначертано вечно искать путь приближения (вербальный или невербальный) к «адекватному» выражению музыкального смысла.

...Признав: *«Явыразитель слабый, неискусный
Скрипичных звуков в замкнутой душе»* (Н. Жандр)

Адекватные слова чаще находятся в сфере метафор и поэтической речи:

*Тысячелетия спустя,
К столу, к перу, к бумаге прибежать
И жаждать слова - того,
Что без тебя не прозвучит,
Погибнет,
Неузнанным останется в тени сознания...
О господи, дай силы, смелости,
Дай внутренней открытости, доступности...
К себе самой мне помоги найти дорогу.*
(Клара Саркисян) [109,79]

литература:

1. Кирнарская Д.К. Музыкальное восприятие. М., 1997. 2 Курт Э. Тонпсихология и музыкальная психология. / Номо-musicus. Альманах музыкальной психологии. Ред.-сост. М.С. Старчеус. М., 2001.
3. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М., 1993.
4. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие»./ Восприятие музыки: сборник статей под ред. Максимова. -М., 1980.
5. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
6. Психология музыкальной деятельности. Отв. ред. Г.М. Цыпин. Гл.2 -М, 2003.
7. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М., 1989.
8. Старчеус М.С. Слух музыканта. М., 2003.
9. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. - М., 1988.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. В чем разница понятий *восприятие музыки* и *музыкальное восприятие!*
2. Перечислите характеристики *сущности* восприятия музыки.
3. Как Вы понимаете роль *музыкального переживания* в процессе восприятия музыкальных явлений?
4. Осветите проблему уровней и типов восприятия музыки в аспекте музыкально-психического развития учащихся.
5. Как Вы понимаете смысл выражения «адекватное восприятие музыки»?
6. Свяжите сущностные характеристики и уровни музыкального восприятия с музыкально-педагогическими подходами к развитию восприятия музыки учащимися.
7. Проанализируйте педагогические приемы активизации музыкального восприятия учащихся, применяемые музыкантами-педагогами Т. Кравченко, А. Петровска, М. Коновской (видеоматериалы).

Глава 3. Эмоциональная сфера человека как источник музыкальных переживаний в музыкальном развитии и образовании личности

Эмоциональная жизнь человека есть интонируемый музыкой смысл.

Психологическая и музыкально-педагогическая интерпретация явлений эмоциональной сферы психики.

Базовые и эстетические эмоции в музыкальном переживании.

«Эмоциональный слух» как «визитная карточка» музыканта.

Педагогическое осмысление возможности развития эмоциональной сферы ребенка через музыкальное переживание.

Эмоциональный ряд психических феноменов и состояний, имеющих отношение к музыке, довольно разнообразен: при восприятии и создании музыки в ее содержании и содержании сознания слушателя, исполнителя чаще, чем что-либо другое, обнаруживаются **эмоции, настроения, переживания, аффекты, чувства**. Они, по мнению ряда авторитетных авторов (Э.Курта, Б.В. Асафьева, С.Н. Беляевой-Экземплярской, Б.М. Теплова и др.), являются **основным содержанием музыки**, ее **«интонируемым смыслом»**. Если же не противопоставлять эмоциональное содержание смыслу интеллектуальному, постигаемому рациональным путем в понятиях, суждениях, идеях, а видеть в эмоциях и чувствах путь к интуитивному, дологическому интеллекту⁴², мыслящему целостными ситуациями, впечатлениями, «импринтингами»⁴³, то музыка является, пожалуй, кратчайшим путем к разви-

[^] Интуиция и эмоции как часть познавательной системы психики принималась рядом ученых: К. Юнгом, Лосским, А.Ф. Лосевым, В.В. Налимовым. Непосредственное чувственное знание связывается с экстрасенсорными, а вернее было бы назвать их экстракогнитивными способностями.

⁴³ Импринтинг - целостное бессознательное запечатление объекта, его смысла и отношения к субъекту.

тию такого интеллекта у человека воспринимающего. Исходное единство мысли и чувства в музыкальном смысле-образе позволяет считать *чувственный ряд* музыкального познания ее основным *смысловым наполнением*, не нуждающимся в особом переводе на язык вербальных понятий. В то же время, неудобство для рациональной логики *перевода* музыкального смысла со всеми его неуловимостями, неопределенностями и парадоксальностями с языка «движения психических энергий»⁴⁴ как языка многозначного на язык вербальный прозаический, «взятый за основу» современной системы обучения, привело к некоторой подмене познания чувственности мира через музыку познанием возможных абстрактно-логических способов изучения состава музыкальной ткани. Что же такое есть эмоции, чувства и другие «психические энергии», составляющие самодостаточное содержание музыкальных феноменов?

Эмоции (от лат. «возбуждать», «волновать») - это непосредственное переживание значимости действующих на индивида явлений и ситуаций [95]. Мы сразу же, в психологическом осмыслении сути явления, сталкиваемся с объяснением эмоций через переживание: *переживание значимости*. Не *знание о значимости*, полученное логическим, идеологическим или иным рациональным, например, педагогическим, путем, а непосредственное, значит не опосредованное ни словом, обозначающим эмоцию, ни каким другим посредником *целостное переживание*. Итак, непосредственное переживание значимости - это чувственная иррациональная (а вернее, дорациональная) оценка субъектом воспринимаемого им явления - музыки или ситуации слушания, обучения, исполнения.

Психологи открыли *функцию эмоций* (для чего они нужны?), это - *оценка и регуляция психической деятельности и поведения субъекта*. Мгновенная оценка ситуации или явления на уровне «нравится или не нравится», «угрожает» или «возмущает». Такая мгновенная, иррациональная и «синкретичная» оценка ситуации, Действующая «до разума» и до анализа, опирающаяся на интуицию и прошлый опыт индивида, необходима человеку для выживания и взаимодействия. Необходимым, по-видимому, является и

инструмент тренинга этой функции (мгновенной непосредственной оценки), каковым является искусство и символедеятельность человека. По одной из существующих гипотез происхождения искусства, именно *избыточность эмоциональной энергии* человека, та ее часть, что оказалась нереализованной в жизнеобеспечивающих действиях (охота, защита территории, продолжение рода⁴⁵), породила замещающую деятельность - символическую. Символическая деятельность, выразившаяся в ритуалах и обрядах как праформах искусства, позволяла вложить в эти культурные практики (процессы и предметы этих праформ искусства) те эмоции, которые необходимы для действительно наполненной духовным содержанием («эффективной») жизни, и тренировать их распознавание в общении с этими формами искусства. То есть, искусство вообще, а *музыку* в особенности, *можно считать феноменом-спутником развития психической функции эмоций человека как непосредственной оценки значимости происходящих вокруг него явлений и событий.*

Здесь, наверно, уместно будет перечислить эмоции, считающиеся *базовыми* (или базальными, врожденными) для психики человека, это - радость, печаль, страх, гнев, удивление и безразличие. Все многообразие и глубина эмоциональной жизни человека имеет своими корнями эти базовые эмоции, от них разветвляется древо *настроения* и мельчайших нюансов *переживания* ,

⁴⁵ На основе этих «трех китов» символедеятельности человека родились и *три рода интонированных действий* в танце ли, в пении ли, в инструментальных сигналах ли:

воинствующие (демонстрация силы на парадах тому современный пример) танец и музыка, магические (шаманские, культовые, медитативные) и эротические (призывные, возбуждающие, чему подчас карикатурный пример - многие явления современной шоу-культуры).

⁴⁶ Так обстоит дело с европейской концепцией эмоциональной жизни человека. В ней лишь одна или две из базовых эмоций - «положительны», остальные, по меньшей мере не позитивны. В восточной психологии (буддизм, например) предлагается иной ряд основных эмоций: их более 100 и лишь два десятка из них негативных. Антропологический подход позволяет увидеть в сравнении концепций об эмоциях отблеск концепции жизни человека, необходимых движущих сил, энергий, оценок и факторов развития. Эти концепции дают ключ и к пониманию (или непониманию) музыки разных цивилизаций.

Настроения относятся к тому же эмоциональному миру личности, но они более «длительны», живут во времени, как и музыка. Это обусловило тот факт, что сами композиторы и музыканты часто говорят именно о *настроении*, как о *содержательной характеристике музыкального произведения и индивидуального стиля*. Н.А. Римский-Корсаков писал, что настроения являются «главной сущностью музыкальных впечатлений, - И продолжал, - но они полны также мыслей и образов» [104,216].

Сопряженное эмоциям понятие *переживание* было принято ведущими отечественными психологами за «действительно динамическую единицу сознания» (Л.С. Выготский) [27]. С.Л. Рубинштейн разъяснял слово «переживание» как «кусочек собственной жизни индивида из плоти и крови его» [126, 84]. По Б.М. Теплову в переживании субъекта присутствует и непосредственная чувственная ткань и понимание как новый результат. Он доказывал, что полноценное переживание есть способность, служащая условием успешной деятельности (видимо, речь идет о переживании вовлеченности в деятельность, что является специфической эмоцией удовлетворения процессом).

Музыкальное переживание специфично в этом ряду эмоций и чувств, так как опирается на специфическую чувственную ткань музыкального сознания (чувства музыкального времени-ритма, музыкального лада-пространства, музыкальной гармонии и т.д., так же выделенные Тепловым), а не на бытовые чувственные координаты. Сопрягая полученный «перцептивный образ» музыки с опытом ориентации индивида в мире эмоций (базовых и более изощренных) индивидуальное музыкальное сознание получает новое понимание разряда, или класса полученного переживания (по базовым ветвям эмоций, с учетом отличительных нюансов). То есть музыкальное переживание есть результат восприятия музыкального образа и отношения к нему. Можно сказать, вслед за С.Л. Рубинштейном, что *музыкальное переживание* есть целостный «кусочек жизни из плоти и крови» личности, где плотью является *перцептивный образ* воспринимаемой «здесь и теперь» музыки, рожденный на основе *специфических сенсорных способностей*, а кровью, омывающей перцептивный образ и Дающей понимание смысла музыки, является *эмоциональный*

бессознательный опыт личности, резонирующий с полученным музыкальным образом⁴⁷.

Переживание являет собой, говоря словами Л.С. Выготского, «единство аффекта и интеллекта», оно выступает, по мнению М.Г. Ярошевского, *особой формой невербального знания* [126,96], а значит, не смотря на явную эмоциональную составляющую, обладает имплицитной интеллектуальной насыщенностью. Это понимание придает смысл *педагогической работе по развитию музыкального переживания как работе по развитию не только чувств, но и интеллекта, причем интеллекта особого, мыслящего музыкальными образами и отношениями*, а не вербальными понятиями, которые порой пытаются представить в виде интеллектуализации музыкальности как феномена.

В этом же «эмоциональном» ряду понятий находятся и аффекты как особый вид эмоций, возникающих, в условиях, когда субъект не справляется с ситуацией [95]. Аффекты отличаются большой силой, способностью тормозить другие психические процессы и навязывать закрепившийся у индивида способ «аварийного разрешения» ситуации. То есть аффективная ткань сознания индивида состоит из нескольких довольно грубых вариантов реагирования на непереносимые переживания. Принято считать, что существует два основных варианта-способа аффективного преодоления непереносимых переживаний: *бегство и агрессия*^{*8}.

⁴⁷ О чем шла речь в лекции, посвященной музыкальному восприятию.

Но это понимание имеет место в психологии эмоции и этологии человека, а в психологии искусства существует *теория аффектов*⁸ развившаяся в XVIII-XVIII в. и раскрывшая новый взгляд на природу аффекта. Аффекты были обнаружены в самой движущейся и движущей психические процессы природе музыки и имели значение интенсивно переживаемых и навязываемых слушателю эмоций. В этой теории было подробно рассмотрено взаимодействие темпов, ритмов, ладов, тембров в передаче эмоциональных состояний, их действие на людей с различными темпераментами. Философы XVII века (Кирхер, Маттезон) использовали понятие *музыкального магнетизма*, полагая, что музыкальному искусству присущи магические свойства. Кирхер считал, что свойства такого рода проявляются в том, что музыка влечет человеческую душу к аффектам, с неодолимой силой притягивает к себе людей и даже животных. Аффектов, вызываемых музыкой, по Кирхеру, восемь, и эмоциональная окраска их весьма различна — радость, отвага, страсть, прощение, страх, надежда, гнев и сострадание. 52

Аффекты «бегства» как и «агрессии» могут быть условными, «маскарадными», и тогда они наряду с базовыми эмоциями являются теми психологическими паттернами, которые музыкальное искусство и сохраняет, и передает своим потребителям.

Бегство как уход в себя или в мир иллюзий, в мир райского прошлого всегда было той аффективной доминантой, которая процветала в истории музыкального искусства. Это выражалось либо в ретро-стилях музыки, популярных со времен античности, либо в искусственных, намеренно условных, наджизненных жанрах, каким можно считать, например, искусство А. Вертинского в начале XX века.

Агрессия в сублимированной форме искусства также присутствует в палитре музыкальной культуры, на этот аффект «рассчитаны» многие жанры современного музыкального мира⁴⁹, дающие возможность *социально терпимого «выхлопа»* для накопленного багажа *непереносимых переживаний современного* человека в условиях *современной культуры современного города*.

Музыка, также как и ситуация ее предъявления, как и ситуация обучения музыке, тоже может доставлять индивидуальности человека переживания непереносимости, что вызывает типичные аффекты. В практике обучения, в навязанности звуковой и музыкальной среды города мы зачастую не отдаем себе отчета, что находимся *в состоянии аффекта* - «ауте» (внутреннем бегстве) или немотивированной агрессии по отношению к окружающим. В педагогическом процессе такие аффективные состояния учеников, как и учителей, также не редкость. Педагогический такт и чутье должны стать помощниками в определении таких состояний, вызванных, в том числе, и музыкальными или музыкально-учебными переживаниями.

Общим для психологической, этологической или эстетической трактовки аффектов является их динамичность, передаваемая процессуальной стороной музыки в большей степени, чем другими искусствами.

Музыка в таком понимании является катализатором «спящих эмоций», вынося их на поверхность сознания в процессе восприятия музыки. В таком ракурсе *музыкальное переживание аффекта*

Мерлин Менсон, Лимп Бизкит, Моновар и т.д.

индивидом является особым терапевтическим средством, дающим возможность оживления эмоциональной жизни личности.

Аффекты имеют и антропологический смысл, так как несут видовой опыт человеческого существования. Целесообразность некоторых аффективных состояний скрыта как от самого индивида, так и от общественных институтов, но музыка является той неподконтрольной в определенных пределах территорией, которая дает убежище для реализации аффективных переживаний.

С аффектами в психологической литературе часто сближают страсти. Между тем общим для них собственно является лишь количественный момент интенсивности эмоционального возбуждения, - считал С.Л. Рубинштейн, - по существу же они глубоко различны.

Страсть (в старо-славянском - «страдание») - «неодолимое влечение либо отторжение», определенное мучительное (т. е. вызывающее ощутимые энергетические траты) состояние сознания, причиной которого (при самых различных внешних поводах) является исключительная неспособность объятая страстью существа контролировать свои эмоции.

С.Л. Рубинштейн так характеризовал этот психический феномен: «Страсть - это такое сильное, стойкое, длительное чувство, которое, пустив корни в человеке, захватывает его и владеет им. Характерным для страсти является сила чувства, выражающаяся в соответствующей направленности всех помыслов личности, и его устойчивость»⁵⁰. В музыке *страсть удесятеряется и*

⁵⁰ Далее С.Л. Рубинштейн толкует страсть объективно, в то время как в философской антропологии именно вокруг страстей человеческих развернулась *страстная* полемика между христианским и гуманистическим пониманием ее функции.

С.Л. Рубинштейн: «*Страсть всегда выражается в сосредоточенности, собранности помыслов и сил, их направленности на единую цель. В страсти, таким образом, ярко выражен волевой момент стремления; страсть представляет собой единство эмоциональных и волевых моментов; стремление в нём преобладает над чувствованием. Вместе с тем характерным для страсти является своеобразное сочетание активности с пассивностью. Страсть полонит, захватывает человека; испытывая страсть, человек является как бы страдающим, пассивным существом, находящимся во власти какой-то силы, но эта сила, которая им владеет, вместе с тем от него же и исходит. Страсть означает по существу порыв, увлечение, ориентацию всех устремлений и сил личности в еди-*

заражает слушателей, именно о таком эффекте говорили очевидцы исполнения своей музыки Н. Паганини, Ф. Листом. «Противоестественны» ли музыкальные страсти? Это вопрос мировоззрения, но катарсическое действие музыки на страстное состояние сознания человека хорошо известно.

Чувства - устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, отражающие значение этих явлений в связи с его потребностями и мотивами [95]. Если эмоции - это ситуативная оценка изменчивых обстоятельств, впечатлений личности, то чувства - более устойчивы и характеризуют личность в большей степени, чем ситуативно меняющиеся эмоции. Применив метафору моря к этим феноменам психики, можно сравнить эмоции с рябью волн на поверхности, которая может менять направление, цвет, интенсивность и затихать совсем, а чувства - с морской глубиной, которая не легко меняет свой строй, состав, тяготения и устоявшиеся формы. Чувства - это глубинные переживания, отражающие ценностное отношение человека к действительности⁵. В этом значении *чувства в музы-*

кой направлении, сосредоточение их на единой цели. Именно потому, что страсть собирает, поглощает и бросает все силы на что-то одно, она может быть пагубной и даже роковой, но именно поэтому же она может быть и великой. Ничто великое на свете ещё никогда не совершалось без великой страсти» [106]. *Аскетика страстное состояние считает и именует «противоестественным», болезненным. Оно в тесной связи с грехом. Противоположный страсти тип доминантного состояния, когда главною доминантой служит стремление к Богу, не имеющее для себя никакого предмета в здеишем бытии, называется «сверхъестественным». Есть еще «естественное» состояние, как обыденное бытие. Такая энергийная природа роднит душу человека с музыкой, именно музыке, звучанию доверено воздействие на энергии души человека, на аффективные и страстные состояния.*

К.Юнг разъяснял в «Тевистокских лекциях»: «Я рассматриваю эмоцию как аффект, эмоция это нечто такое, что воздействует на нас (affects you). Такое вмешательство что-то делает с вами. При эмоциях нас заносит, вы выходите из себя, вас как будто выбрасывает куда-то взрывом. В этот момент можно наблюдать физически выраженное физиологическое состояние. Вот тут-то и пролегал Различие: чувство не имеет зримых физических или физиологических проявлений, в то время как эмоция характеризуется изменением физиологического состояния. Согласно теории аффектов Джемса-Ланге вы действительно находите^{Тес} в эмоциональном состоянии лишь в том случае, если замечаете общее изменение вашего физиологического состояния. Это наиболее заметно в ситуации,

ке более всего связаны со стилевыми характеристиками. Поэтому что в стилевых обобщениях отражаются ведущие ценности эпохи, направления, композиторской индивидуальности.

Вот весь, или почти *весь эмоциональный ряд психики человека* — от базовых врожденных эмоций до высших социально и культурно обусловленных чувств, служащий *основным содержанием музыки*, по мнению ряда ученых⁵². Идеи, мысли - все

когда вас должен охватить гнев. Вы знаете, что сейчас разозлитесь, затем начинаете чувствовать, как лицо наливается кровью, и лишь тогда - но никак не раньше - вас действительно охватывает гнев. До этого вы всего лишь знаете, что сейчас разозлитесь, но как только кровь подступает к голове, вы уже действительно злитесь, ибо воздействие претерпевает ваше тело, и поскольку вы видите, что возбуждены, вас это злит вдвойне. Теперь вы на самом деле охвачены эмоцией. Когда же у вас чувство, вы сохраняете контроль. Вы вполне владеете ситуацией и можете сказать: "У меня дивное чувство" или наоборот: "У меня на этот счет ужасное чувство". Все спокойно и ничего не происходит. Вы, например, можете совершенно спокойно, с милой улыбкой сообщить кому-то, что ненавидите его. Однако если вы говорите об этом со злобой, то, значит, вами овладела эмоция. Спокойные слова не вызовут ни у вас, ни у вашего собеседника прилива эмоций. Эмоции чрезвычайно заразительны, они являются реальными носителями психического заражения. Например, если вы находитесь в охваченной эмоциональным возбуждением толпе, вы ничего не можете с этим поделать - вами также завладевает эта эмоция. А вот чувства других людей вас нимало не волнуют, поэтому не удивительно, что носители дифференцированной чувственной функции охлаждают ваш пыл, в то время как эмоциональные личности своей непрерывной горячностью вызывают у вас возбуждение. Вы видите у них на лице пламя эмоций, это затрагивает вашу симпатическую систему, и вскоре нечто подобное происходит и с вами. С чувствами все иначе. Сознательное чувство - это всегда рациональная функция, служащая для различения ценностей». [148]

⁵² В.Н. Холопова [138] предложила свой перечень эмоций, передаваемый в музыке:

Первый вид эмоций - эмоции как чувство жизни, это называют еще «трезвым упоением».

Второй вид эмоций - эмоции как фактор саморегуляции личности, «художественное сопереживание самому себе через музыку». *Третий вид эмоций* - эмоция восхищения мастерством искусства композитора или исполнителя.

Четвертый вид эмоций - эмоции субъективные, сопровождающие профессиональную деятельность музыканта-практика.

Пятый вид эмоций - собственно изображаемые в самом содержании музыки.

то что мы привыкли относить к области интеллекта, также выражаются в музыке через переживания, вернее, ими музыка заражает слушателя. Значит, манипулирует сознанием человека воспринимающего через переживания. В этом великая сила музыки и великая ответственность музыкантов и педагогов.

Психология искусства, вслед за эстетикой, выделяет, наряду с базовыми, и особый вид эмоциональных впечатлений - *эстетические эмоции*.

К ним относятся *чувства прекрасного и безобразного, наслаждение красотой формы и совершенством устройства композиции* и т.п. Эти *вторичный*, по отношению к природным, эмоции требуют не только эмоционального развития личности, но и, в первую очередь, эстетического. Иногда эти понятия подменяются, но это говорит лишь об утрате или недоразвитии одной из сторон эмоциональной жизни субъекта.

Базовые или *природные эмоции* музыкального содержания могут как усиливаться, так и совершенно уничтожаться эстетическим чувством слушателя, его развитостью и вкусовой направленностью (по принципу: если не нравится форма, исполнение, стилевое направление и др. аспекты эстетической стороны, то и эмоционально-смысловое содержание отторгается, не заражает). Эстетические эмоции, таким образом, отдаляют нас от непосредственного содержания произведения, создают защитную дистанцию. Иначе, как можно было бы защититься от ужаса при восприятии картины И. Репина «Иван Грозный убивает собственного сына». Эстетические эмоции, создавая барьер между чувственным содержанием искусства и психикой человека, обладают тенденцией к самостоятельному развитию, в котором оттачиваются и эстетическое чувство, и эстетический вкус, и чувство художественной формы... приводя подчас к эмоциональной глухоте, «холодности» художественного сознания. Эстетическая дис-

Шестой вид эмоций - специфические природные, а вернее физические эмоциогенные влияния музыки, вибрационное, резонансное заражение. Они направлены на слушателя, как на организм.

Индивидуальная избирательность к восприятию музыки и эмоций в ней зависит от своеобразия личности человека и качественного своеобразия его музыкальности, специфических потребностей.

танция с музыкой, свойственная современной музыкальной культуре, - как отмечал Г. Орлов, - превращает нас в общество потребителей эстетических продуктов, а музыку - в отстраненную, ни за что не ответственную игру, или музыкальный автомат за стеклянкой витриной. Такая музыка перестает выполнять свою антропологическую функцию - тренинга мгновенной интуитивной оценки ситуации и отношений (см. лекцию сначала: о функции эмоций в психике человека). Общество эмоционально-чувственно неразвитых людей опасно само для себя. А эмоциональная холодность субъекта не менее страшна, чем страстность чувственного мира индивида. Баланс между ними (холодом и горячностью, эстетическими эмоциями и природными), как всегда, находится где-то между. Воспитанию чувств и призвана, в числе другого, служить педагогика. И особенно, музыкальная!

Б.М. Теплов также акцентировал на этом внимание, *отделяя эстетическое переживание искусства, музыки от «осмысленного», «содержательного»*. А содержанием музыки, как мы помним, по Теплову, является жизнь эмоций и чувств, настроений и страстей - то есть всего эмоционального («жизненного») ряда психики до эстетической формы и эстетических эмоций и чувств⁵³. (Впрочем, часто отделить одно от другого не представляется возможным.) И это не так уже мало, если учесть, что вся душевная и духовная работа человека состоит в работе с этим пластом психического. «Художественное произведение не выступает перед ребенком с самого начала как эстетический объект. Раньше, чем стать таковым, оно должно уже быть для него осмысленным...» [125,104-105]. Смысловое содержание музыки - течение психической энергии чувств. Значит, *музыкальное развитие начинается с развития «чувствительности»*. Не только к распознаванию эмоций и чувств, хотя это непременно, но и развития *общей чувствительности* сенсорики, *чувствительности к интонационному выражению эмоций* в речи ли, в пластике ли, в линии рисунка и нажиме при каллиграфическом письме.

⁵³ Впрочем эстетически красивая форма вызывающая эстетические эмоции может не только отдалять от «содержания», но и, напротив, усиливать эффект! В этом умножении эффекта смысл существования форм искусства.

Не случайно, чувствительность как свойство нервной системы (слабость, по Павлову) более всего коррелирует с музыкальными способностями. Эмоциональная восприимчивость - ядро музыкальности (наряду со слуховой стороной), по мнению Б.М. Теплова и многих других.

В.П. Морозов предлагал выделить в качестве отдельной специальной музыкальной способности «эмоциональный слух» [81;82]. Возникает вопрос, где локализуется эмоциональный слух в музыкальном сознании индивида: в телесной отзывчивости (вспомним о том, что психологи говорят о психофизиологическом протекании эмоций), в душевном устройстве («душевность» в народе всегда связывалась с эмоциональной чувствительностью) или духовном измерении (энергийном облике человека, по христианскому учению)? Во всех уровнях музыкального сознания, потому мир чувств многомерен и, зачастую, противоречив. Эмоции телесного уровня могут вступать в конфликт с устремлениями чувств духовных. Из этих противоречий, преодолений или конфликтов и состоит эмоциональная жизнь развитого человека. Из них же соткана и ткань музыкальная. Оттачивать эмоциональный слух к музыке, значит оттачивать душу человека.

Поскольку *музыкальность опирается на развитый эмоциональный слух, постольку в музыкальном развитии и образовании эмоциональный, душевный, духовный план чувственной ткани сознания играет ключевую роль*.

И не только эмоции и настроения, запечатленные в музыке, играют свою роль. Аффективно-чувственный ряд музыкального познания⁵⁴ {«чувственность» в данном случае ведет свое значение от чувств, а не от сенсорики «органов чувств», когда говорят о «чувствительности» как психофизиологическом свойстве нервно-психической организации психики человека) включает в себя и эмоциональную ситуацию обучения, и настрой педагога, и эмоциональный контекст звучащего произведения. От контекста восприятия могут значительно трансформироваться суб^активные музыкальные переживания учащихся, вплоть до смены «знака эмоции» на противоположный. Педагогический принцип

Напомним, что фундаментом развития музыкального сознания является насыщенная чувственно-аффективная ткань.

«единства аффекта и интеллекта», как ни к какому другому, подходит именно к музыкальному образованию.

В последнее время в психологической науке появилось новое понятие - *эмоциональный интеллект* (Люсин, Роберте, Мэттьюс и др.) «которое характеризуется как способность к оценке эмоционального состояния другого по разным признакам невербального поведения, в том числе и по звуку голоса», - пишет В.П. Морозов[82,203]. Эмоциональный интеллект - важная составляющая интеллекта человека вообще, обеспечивающая развитие коммуникативных способностей, эмпатийного понимания людей и ситуаций, интуиции и креативности. Таким образом, снимается длительное научно-теоретическое противопоставление эмоционального и интеллектуального развития личности, они идут рука об руку.

Какими способами можно развивать мир музыкальных эмоций, настроений, переживаний, аффектов, чувств? Одним из немногих ученых, посвятивших этой проблеме целый ряд трудов, является музыкант-психолог В.Г. Ражников. Его методики «Школа настроений», «Маленький Эмо», как и широко известный «Словарь эмоций», дают возможность подобрать к расширению доступных для переживания ребенком чувств и настроений разными способами: через Слово, через поэтическую метафору, через произведение живописи.

Педагогика музыкального образования имеет богатый арсенал средств развития чувственно-аффективной ткани музыкального сознания [1;2], наряду с вербальными методами и приемами большое значение в эмоциональном развитии ребенка играют невербальные способы: пластическое интонирование с элементами «свободного танца» А. Дункан или Г. Аммона, музыкальная драматизация (с элементами психодрамы Д. Морено или Театра Масок), «рисование музыки» и т.д. Только *рассказывая* ученикам о насыщенности музыки эмоциональным содержанием нельзя научить чувствам и эмоциям, доставить *музыкальное переживание*, как нельзя накормить человека, рассказывая ему во всех подробностях о вкусе и составе блюд. Педагогически можно только *способствовать* субъективным открытиям-переживаниям, *закреплять* опыт постигнутых новых чувств и состояний в близких произведениях искусства и поэзии (как это

предлагает В.П. Ражников в его «Школе настроений»), обращать внимание на *типично переживаемые* или *отторгаемые* индивидуальностью каждого ученика *эмоции*, поскольку они свидетельствуют об индивидуально-типических особенностях их музыкального сознания, его чувственно-аффективной ткани. Педагогические воздействия в процессе музыкального образования могут и должны осуществляться только в нерасторжимом единстве музыкального и эмоционального развития личности учащихся.

Развитость, тонкость и дифференцированность музыкальных переживаний имеет и обратный ход — к познанию и самопознанию человеческих чувств. Тонкость эмоционального музыкального слуха может помочь ребенку получить доступ к пониманию собственных смутных эмоций и переживаний. Необходимо психологически подкреплять и поддерживать эмоциональное развитие ребенка, которое происходит не только благодаря педагогическому руководству, но и естественному взрослению. Богатство осваиваемых в процессе музыкального образования музыкально-художественных образов, осознание их через пластически-музыкальные виды деятельности и через речь дают ребенку возможность более тонко распознавать собственные эмоциональные состояния, настроения и т.д., «слышать» чувства и переживания других людей, то есть развивать эмоциональный слух и эмоциональный интеллект, о которых выше уже шла речь. Формула такова: от осознания музыкальных эмоций и переживаний к осознанию собственных чувств и аффективных состояний. А дифференцированность в области чувств влечет, по Юнгу и другим авторам, сбалансированность интеллекта.

Таким образом, роль эмоций и всех их разветвлений в музыкальном развитии, образовании личности первостепенна. Она заключается, прежде всего, в широком, многомерном ценностном воздействии на внутренний мир личности и систему отношений человека к жизни, к искусству и творчеству, к Другому - ко всему тому, что заключено в музыке как в хранилище духовного и Душевного (как и телесного), жизненно-необходимого опыта человеческого сознания и культуры.

Рекомендуемая литература:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1987.
2. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. - М., 1993.
3. Морозов В.П. Художественный тип личности: новые критерии в системе комплексного подхода к разработке проблемы на модели музыкального искусства. / Художественный тип человека. - М., 1994.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология. Гл.Ш, 3 - М., 1997.
5. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. - М., 1989.
6. Ражников В.Г. Новая профессия - арт-психолог. - М., 2006.
7. Ражников В.Г. Альбом настроений. В двух тетрадах. - М., 2000.
8. Теплов Б.М. О музыкальном переживании. / Психология и психофизиология индивидуальных различий. - М.-Воронеж, 2004.
9. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. Под ред. Г.М. Цыпина. Гл.1, пп.10,11. -М., 2003.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Что является, по мнению Б.М. Теплова и других ученых, основным содержанием музыки, ее интонационным смыслом? Как характеризует Н.А. Римский-Корсаков роль настроений в музыке?
2. Как вы думаете, имел ли в виду при этом композитор только настроения или же и другие «ответвления» эмоций? Обоснуйте различные позиции: противопоставления и непротивопоставления эмоциональной и интеллектуальной сфер психики, раскройте проблему в контексте проблематики музыкального содержания и восприятия.
Дайте Ваше понимание основных явлений эмоциональной сферы психики человека (*эмоции, настроения, аффекты, страсти, чувства*), их преломление в аспекте взаимодействия учащегося (слушателя, исполнителя) с музыкой.
Как вы понимаете выражение «Музыкальное переживание есть результат восприятия музыкального образа и отношения к нему»?'
Процесс развития музыкального переживания связан только с чувствами?
6. Опишите «вклады» базовых и эстетических эмоций в музыкальное переживание слушателя.
7. Раскройте роль развития эмоциональной сферы личности в развитии способности к музыкальному переживанию.

- g Как Вы понимаете выражение: «оттачивать эмоциональный слух к музыке, значит оттачивать душу человека».
9. Опишите особенности музыкально-педагогической методики В.Г.Ражникова «Школа настроений».
10. Посмотрите видеоуроки Н. Земсковой, М. Метелицы, Т. Кравченко. Какие пути развития музыкального переживания и эмоционального интеллекта учащихся Вы наблюдали?
- Ц. Как вы понимаете выражение «музыкальные аффекты являются особым терапевтическим средством, дающим возможность оживления эмоциональной жизни личности»? Приведите другие психологические средства, которые, по вашему мнению, также способны, в большей или меньшей степени, оказывать арттерапевтическое воздействие музыки на личность. Приведите примеры подобного рода из личного опыта и своих жизненных наблюдений.

Глава 4. Творчество как сущность, цель и средство развития Homo-musicus.

Определения, сущность и цель творчества и развития креативности личности.

Философские и психологические размышления о природе творчества.

Музыкальное сознание как творчество на всех уровнях. Признаки «музыкальной» креативности.

Музыкально-педагогические условия и средства реализации творчества и творческого развития учащихся на уроках музыки.

Творчество и творческая деятельность - часто отождествляемые понятия, но при этом не всегда совпадающие по внутренней сути. Так, деятельность творческая по определению - приобщение к музыке и обучение творческой профессии - может выполняться совсем «нетворчески»; и, наоборот, обучение нетворческой работе может осуществляться творчески.

Что же есть *творчество* или его англоязычный аналог - *креативность*?

Определения творчества включают в себя самый широкий круг его проявлений: от создания *нового* в качестве *результата творческой деятельности* до *процесса поиска* решения, от *особых творческих способностей* до *навыков* творческой деятельности.

Креативность, по определению психологического словаря - это *творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания* [95]. Креативность как особая сущностная «качественность» личности, ситуации или процесса имеет прямое отношение к музыкальной деятельности и сознанию, так как сам феномен музыки и музыкальной образности возможен только благодаря интонационно-символической функции музыкального сознания, суть

которой - творческое преобразование жизненных переживаний и явлений. Именно поэтому музыка является особым даром имплицитного⁵⁵ развития креативности сознания человека.

Но, по принципу парадоксов развития, все то, что способствует развитию креативности на начальном этапе (в латентной стадии формирования музыкального сознания - на стадии формирования интонационных символов и стереотипов выражения) на каком-то этапе может явиться тормозом для дальнейшего развития креативности и творческой реализации личности.

Так, первые музыкальные и интонационно-пластические «открытия» ребенка в раннем детстве могут считаться творческими актами развивающейся психики и характеризуются исследователями как «наивная креативность», то есть естественное спонтанное самовыражение на фоне отсутствия стереотипов. Это стадия становления фундамента интонирующего сознания, который еще ближе к «биологии» человека, чем к культуре.

Этот вид креативности угасает по мере накопления эстетических моделей и стереотипов музыкальной деятельности, дети в процессе музыкального воспитания постепенно теряют непосредственность творческого самопроявления музыкального сознания и «выступают» с помощью освоенных образцов: интонационных штампов и закрепившихся в музыкальном опыте мини-произведений и их фрагментов. Развиваясь, ребенок и его музыкальное сознание неизбежно перестраивается на иного рода креативность - «культурную креативность», которая развивается, в свою очередь, в опоре на разнообразный опыт и мотивацию к творческой деятельности.

Многими исследователями (В.Н. Дружинин, В.С. Юркевич, Е. Торренс) отмечалось наличие «спада» креативности с началом обучения в школе. Это заметно и в процессе музыкально-образовательной деятельности. Причины этого творческого спада У детей, начинающих обучаться, многофакторны⁵⁶, но попытать-

То есть - скрытого, внутреннего.

Одним из таких факторов является уже описанный нами объективный процесс смены креативности с одного типа на другой: «наивная» креативность сменяется так называемой «культурной» креативностью. По мнению В.С. Юркевич, Эта смена происходит при любом типе обучения и является органичной динамикой ее развития. Некоторые авторы (В.Л. Сухомлинский, С.Л. Соловейчик) "Ридерживались иного мнения [150].

ся найти способы уменьшить этот «провал» и даже способствовать некоему альтернативному пути поддержания «привычки к творчеству» на этом этапе развития психики ребенка является не только желаемой, но и стратегически важной задачей для педагога-музыканта. Эта проблема также актуальна и по отношению к феномену притормаживания творческого развития на других этапах музыкального образования.

Каково место творчества в музыкально-педагогическом процессе?

Если свести суть творчества к созданию конкретных культурных ценностей или даже ученических музыкальных композиций, то возможности учителя музыки во многом определяются его личной склонностью к такого рода деятельности и умению заразить этой своей увлеченностью сочинением музыки своих учеников³⁷. В конечном итоге успех формирования «культурной» креативности, в отличие от «наивной», которой обладают все дети, заключается именно в устойчивой внутренней мотивации к творчеству, а развитию такой мотивации и может способствовать увлеченный творчеством учитель.

В расширенном понимании *творчества* оно означает не только созидание нового в виде произведений искусства, научных идей, материальных ценностей, но и всякого рода преобразования в сознании и поведении человека. Согласно такому пониманию, не только созданные картины, идеи, теории и пр., но и *все факты личностного роста человека* могут рассматриваться как *творческие*. С этой позиции, творчество присутствует всюду, где человек что-то преобразует, преображает, изменяет, выходит за пределы уже существующего, тривиального, привычного или неизбежного, придает вещи новое значение, вид или функцию. Причем эта «новизна» может быть и чаще всего имеет не столько объективную, сколько *субъективную ценность* (то есть, нова лишь для ее создателя).

Если в методологическом аспекте педагогики музыкального образования иметь в виду такое широкое понимание творчества

как особого отношения к реальности и с реальностью: с людьми, обстоятельствами, явлениями, - то возможности учителя музыки многократно возрастают. Важно осознать, что места для создания «привычек к творчеству» в музыкально-педагогическом процессе предостаточно: и это не только собственно «творческие задания», но и подкрепление творческого отношения к исполнению и размышлению о музыке, к переинтонированию музыкального образа в иных экспрессивных языках (пластике, мимике, графике, цвете, свете, поэтических образах и т.д.) — ко всем элементам и этапам учебно-познавательной музыкальной деятельности.

Осознанию многогранности творческой стороны реальности помогает знакомство с мировой философской и психологической мыслью о сущности и природе творчества.

Творчество как проблема для осмысления и изучения занимает особое место в ряду наук и религиозно-философского пути познания. К ней обращались отечественные философы - Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, о.П. Флоренский, В.В. Налимов и др.; психологи - Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, Д.Б. Богоявленская, А.А. Мелик-Пашаев и др.; художники, писатели, музыканты, актеры - В. Кандинский, В. Набоков, Ф. Шаляпин, Г. Нейгауз и мн.др.; музыканты-педагоги - В.Г. Ражников, В.Ю. Григорьев, Г.М. Цыпин, Б.Р. Иофис и др.

В чем же заключается антропологическая суть творчества и что есть творчество по своей психологической природе? Это - фундаментальные вопросы для педагогики искусства, во многом определяющие направленность профессиональных усилий.

Творчество, по мнению философов, есть норма истинно человеческого существования и «главная «метка» богоподобия человека» (А. А. Мелик-Пашаев [цит. по 96,210]).

Отечественные ученые Н.А. Бернштейн [14] и Я.А. Пономарев [93;94] считали, что *творчество есть природный механизм оптимального для всего живого взаимодействия со средой*. По Бернштейну, творчество органично природе всего живого, в этом отличие «живого вещества» от «косного» (как их определил "И.Вернадский [21]): «живое» способно противостоять энтропии (Распаду материальной основы мироздания) лишь творчески преобразуя, используя косную среду как внешнюю силу для отталкивания от нес. Творчество, в таком понимании, пронизывает

³⁷ Конечно, кроме увлеченности учителю необходимы определенные навыки и опыт такой деятельности, подготовке к которой посвящены работы Б.Р. Иофиса [50;51]. 66

природу человека от ее «клеточного» уровня до высших психических функций. Причем важнейшим атрибутом *творчества природы* является то, что оно *автономно* на каждом уровне и неуправляемо «сверху», то есть неконтролируемо вышестоящими уровнями организации живого (то есть организмом, разумом человека или общества) или сознательными усилиями совершить творческий акт [24].

Наиболее ярко это можно проиллюстрировать «творчеством организма» при аутогенном заживлении ран и ушибов (как бы ни старался весь организм вмешаться или управлять этим процессом, ему это не под силу, в его власти лишь не мешать, создать условия для «автономных творческих решений» внутри нарушенных клеток и тканей). А сотворение каждого нового человеческого существа в абсолютно автономном таинстве природы и духа, из единственной клетки и в жесточайшем противостоянии энтропийному давлению среды (химической, иммунобиологической и пр., вплоть до экологической), и вместе с этим новым существом порождение потенциально новых творческих возможностей для развития целого нового «островка Вселенной» с возможно гениальным влиянием на весь дальнейший ход истории человечества!

Ближе к профессиональной сфере читателя может быть пример построения оптимального «живого» двигательного акта музыканта, где творчество организма реализуется в полной мере в процессе построения адекватных исполнительских движений каждый раз в условиях новых технических и художественных задач путем творческого «повторения без повторения» (Н.А. Бернштейн). По мнению ученых-педагогов, творчеству, как и счастью, действительно, нельзя научить, но можно научить творчески работать (Л.А. Баренбойм), и создать условия, устраняющие внутренние барьеры творческой реализации.

Таким образом, **творчество есть органичный закон и процесс жизнеобеспечения и развития на всех уровнях структуры мира, в том числе развития музыкального сознания и деятельности.**

Каковы же внутренние импульсы, побуждающие живые системы от биологической клетки до личности, от человеческого дитя до большого Художника т в о р и т ь ? Труды отечественны*

«еных XX века привели к пониманию, что **целью** непрерывного *творчества* всего живого является *энерговыигрыш* (или энергооблегчение)⁵⁸, а **сущностью** - *опосредствование* (или *опосредование*).

Что это за явления? Начнем со второго: *опосредование* - это механизм психофизиологической и психологической жизнедеятельности человека, способствующий достижению жизненно необходимой цели «обходным» путем, посредством чего-либо иного помещаемого как бы между субъектом и объектом. В художественном творчестве мысли и чувства опосредованы культурными и художественными знаками и средствами: словами, красками, звуко-интонациями, движениями... Нахождение нового орудия-опосредования в выражении переживаний художника или ученика и есть момент творчества, отдельный *творческий акт индивидуального сознания*. Примерами тому вся талантливая поэзия и пластика, музыка и другие искусства.

Остановимся на примере из поэзии С.Есенина⁵⁹:

«Выткался на озере алый цвет зари...»

Слово-знак «выткался» не существовало ранее ни в разговорном, ни в поэтическом языке, но оно создано явно неслучайно, в поиске точного и сочного отражения Чуда - самопорождения красоты на «канве» природной данности... (Дальнейшие разъяснительные процедуры и вербальные спекуляции могут это чудо разрушить, потому оставляю читателя наедине с этим примером, как и со многими другими находками словесного опосредования переживаний Художника.) Это пример нахождения лаконичного слова-знака, опосредующего емкий и сложный, происходящий во времени художественный образ явления природы, прочувствованный поэтом-творцом.

Не менее ярким примером опосредования сложных переживаний внутреннего мира внешними «орудиями» выражения может служить «пластическая революция» Айседоры Дункан. И °Ще многое, многое, многое в областях не только искусства, но и

По В.Е. Вифлясву, внесшему такое понимание сути творчества в современное у пространство.

Пример подсказан автору старшим другом В.Е. Вифляевым в частных беседах.

научного, и технического творчества, духовного поиска и педагогического мастерства.

За раскрытием сущности творчества в опосредовании следует вопрос - Зачем? Какова цель таких «находок»? Как мы уже говорили, целью (по мнению Н.А. Бернштейна и В.Е.Вифляева) является *энерговыигрыш* живой системы. От любого творческого прорыва, будь то в области психофизиологического навыка, как, например, при овладении ходьбой или музыкальным движением, или художественного творчества, сам организм творца или целостная вышестоящая система (общество) получает *энергетический дар* (выигрыш, или хотя бы энергооблегчение). Этот приток энергии буквален и может быть выражен и осознан как материально или физически, например, в виде умноженных «лошадиных сил» при изобретении двигателя внутреннего сгорания или паровой машины Полозова, так и прочувствован эмоционально, как, например, при инсайте во время долгого и трудного решения каких-либо интеллектуальных задач, или при нахождении нужного слова или интонации в литературном творчестве. Энерговыигрыш - хорошая психологическая награда каждому осмелившемуся на творческое отношение и преобразование реальности!

Если попытаться очертить смысл творчества через его семантические ассоциации и слова-спутники, наиболее часто сопровождающие философско-художественную мысль о творчестве в течение последних веков, то это будут:

Творчество - свобода, полет, счастье, муки, любовь, спонтанность, дар, озарение, живое, животворящее, божественное, чудо, преображение...

Нетворчество — нечто вторичное, штамп, клиширование, окостенение, тупик, ограниченность, мертвое, косное, пустота...

Этими словами-спутниками описываются, по сути, *противоположные состояния сознания: творческое и нетворческое*. Творческое состояние сознания окрыляет и приподымает человека над обыденностью и рутиной, над проблемой и ситуацией; нетворческое - привязывает к обстоятельствам и сиюминутным задачам, удерживает в рамках хоженных троп и образцов, норм и правил. И те, и другие состояния сознания человеку знакомы и

необходимы в разной степени и в разных обстоятельствах. При этом субъективно в сфере творчества обретается, как правило, все хорошее, желанное человеком, в нетворчестве - пугающее (хотя бывает и наоборот, вспомним «вердикт», вынесенный обществом барону Мюнхаузену в киносценарии Г.Горина: «Без фантазий, барон, без фантазий»). Творческий полет сопровождается особыми эмоциями счастья, «отрыва от земли», эйфории (причем возникающих как «побочный эффект» творчества, а не его самоцель), чего нельзя сказать об эмоциях, присутствующих в рутинной деятельности, даже если она сопряжена с удовлетворением каких-либо потребностей или простым удовольствием.

Почему? Не потому ли, что творчество так естественно и энергетически необходимо для человеческой природы? Ученые считают (Т. Рибо, К. Юнг и др.), что существует взаимное подкрепление между эмоциональным переживанием и творческим воображением. Интенсивные эмоции и чувства не только будят воображение и фантазию, но и дают силы для воплощения их в творческий результат - «продукт творческой деятельности» - стихи, музыку, театральную пьесу или сценический образ. Но и созданное спонтанным воображением и творческой фантазией усиливает чувства, дает выход аффектам. Такая творческая «канализация» (то есть отведение, по выражению психологов) аффективных состояний и не всегда осознаваемых эмоций лежит в основе «терапии творческим самовыражением» (М.Бурно) и других многочисленных арттерапевтических практик.

Почему тогда существуют «муки творчества»? И когда они возникают: когда оно, это творческое самовыражение, настигает человека или когда его ищешь, предчувствуешь, но не находишь?

В.В. Маяковский сказал так:

*Прежде, чем начнет петься,
Долго ходят, разомлев от брожения.
И глухо барахтается в тине сердца
Глупая вобла воображения.*

Творчество как особое состояние сознания немислимо без предтворческого томления, маеты, хождения «из угла в угол», Решительного «все, надоело, надо отвлечься» и отвлечения, во время которого хитроумное сознание отправляет творческую за-

⁶⁰ Инсайт - «догадка», озарение, ага-реакция.

дачу в тайную лабораторию *бессознательного* зачинания идеи (все самое важное начинается при отсутствии сторонних наблюдателей, включая разум). Эта «глупая вобла воображения» потому такова, что барахтается без руководства и плана действий, даже если таковой и существует. Именно эта *автономия воображения* или *творческой потенциальности личности* и определяется собственно словом *творчество* и противопоставляется алгоритмизованному выполнению задачи или решению проблемы. Именно поэтому творчество связывается в человеческой истории с феноменом чудесного, божественного промысла, наития, озарения и благодати, - то есть, все того же энергооблегчения после этапа томления нереализованной внутренней энергии.

Но откуда приходит это озарение, инсайт, творческое решение или образ? - Всегда изнутри личности, из бессознательных глубин внутреннего мира, что позволило К.Юнгу назвать феномен такого подлинного озарения *автономным творческим комплексом бессознательного*. Им нельзя управлять извне, его можно только стимулировать. *Стимулом* является внешний и внутренний мир, *задачи* которые ставит перед индивидуальным сознанием (а вернее, эти задачи «видит» индивидуальное сознание) среда, общество или сама личность.

Отношения человека-творца (которым потенциально является каждый, кто «сотворен по образу и подобию»...) и социокультурной среды сложны и противоречивы, что подчеркивалось философами и психологами (Н.А.Бердяевым, М.К. Мамардашвили, З.Фрейдом, Э.Фроммом, Н.А. Бернштейном и др.).

Человек творящий - всегда человек *бунтующий*, по определению А.Камю. Это значит, что творческий акт субъекта есть всегда преодоление среды и культурной обусловленности, а не адаптация к ней, преодоление ее инерционности в самом себе, во внутреннем пространстве культурных значений и личностных смыслов, и на этой основе порождение нового варианта реальности. В этом смысле личность и деятельность творца обуславливает культуру и траекторию ее дальнейшего развития, по принципу «эффекта бабочки»⁶¹, а не общество «заказывает» или формирует

⁶¹ «Эффект бабочки» - феномен непредсказуемости последствий даже малых и субъективных творческих актов. Движение «крыла бабочки» может пройти не-

творческую единицу (даже если оно пытается этим управлять, творческий результат всегда до конца непредсказуем). В этом феномене, в индивидуальной ответственности за преодоление «культурно-исторической ситуации» реализуется, возможно, замысел Высшего Творца о предназначении индивидуального сознания и внутренней свободы каждой личности как образу и подобию Творящего...

Существует огромная психологическая разница *между задачами и заказом*. *Заказ*, подразумеваемый как *социальный заказ*, то есть инспирированный² обществом - это внешняя необходимость и тематическая заданность творческих открытий. Интрогенная⁶³ *задача* - это внутренняя установка и мотивация на преодоление какой-либо проблемы, даже если ее видит только этот один индивид-творец, это принятый вызов к преобразованию реальности. Это может быть вызов к преобразованию или переосмыслению незыблемости реальности физической, и тогда появляется, к примеру, творческая идея Н.Коперника перенести мысленно центр нашей системы небесных тел с Земли на Солнце; наитие Н.Паганини пересмотреть возможности и ограничения исполнительской техники игры на скрипке с помощью «ненормативных» приемов и экспрессивных пассажей; поэтические откровения образного языка А.С. Пушкина, переинтонирующего реалии чувств и мыслей по-новому, в «неслыханной» доселе стилистике.

Эти и многие другие творческие открытия и художественные прорывы не были и не могли быть заказаны обществом, более того, они часто отрицались или игнорировались им⁶⁴. И лишь спустя некоторое время (меньшее или большее, в зависимости от подготовленности общества принять в дар «открытие» творца) индивидуальные творческие достижения берутся на вооружение социумом, культурой и становятся новым «канонem» или аксио-

замеченным, но от него может зависеть целая цепь разномасштабных событий, ^конечном итоге поворачивающих «земную ось» сознания.

Инспирированный - (от «инспирация», обусловленность) - обусловленный обществом, его установками и ожиданиями, лозунгами и воззваниями. 64

Интрогенная - изнутри инициированная активность поиска и решения задачи.

Список таких творческих прорывов велик: от Галилео Галилея, Д.Бруно до С. Прокофьева, И.Бродского и др.

мой, или главенствующим стилем. Следовательно, индивидуальное творчество развивает культуру, движет обществом через парадоксальное противостояние, сопротивление окостенению, запрограммированности и нормированноеTM. М.К. Мамардашвили считал, что подлинное творчество всегда «некультурно», так как отвергает некоторые культурные нормы, хотя в то же время может положить начало новым культурным нормам.

Но, может быть, это имеет место только в случае т.н. высших творческих достижений и не имеет отношения к детским и повседневному учебным творческим проявлениям? Нет, творческие акты любого масштаба происходят внутри личности, на закрытой территории сознания, что побудило некоторых исследователей считать творчество *имплицитным мышлением*, противоположенным эксплицитному - логическому мышлению⁶⁵.

Я.А. Пономарев, на основе серии опытов, вывел заключение, что люди могут функционировать в различных режимах: логическом и интуитивном. «В хорошо осознанном логическом режиме они не имеют доступа к своему интуитивному опыту. Если же в своих действиях они опираются на интуитивный опыт, то тогда они не могут осуществлять сознательный контроль и рефлекссию своих действий» [90,80]. Пономарев связывал интуитивное знание с творчеством и творчество — с «подсказками» интуиции, «При столкновении с проблемной ситуацией человек вначале использует готовые логические способы решения. Однако, если проблема является для субъекта творческой, этих способов оказывается недостаточно. Тогда человек «спускается», по выражению Пономарева, на нижние интуитивные уровни. На этих уровнях фиксируются те свойства и отношения, которые не доходят до уровня логического» [90,83].

Английские ученые Д.Берри и Д.Бродбент пришли к сходным выводам и дали обоснование двум типам обучения: эксплицитному (явному, обсуждаемому, селективному) и имплицитному (неселективному). Основное и явное различие этих типов обучения заключается в способе получения знаний и опыта. При эксплицитном обучении знания и опыт хранятся в вербальной форме. Это обучение владеет быстрыми и эффективными мето-

дами восприятия и усвоения ограниченного (малого) числа единиц или объектов, При имплицитном обучении субъект охватывает как бы континуум, широкое поле объектов и единиц, их связей и отношений, которые невозможно вербализовать, но, приняв их в себя как целостный опыт, обучающийся становится способен в дальнейшем использовать этот опыт в практических действиях (но не словесных ответах!). Напомним, что **интуитивное** (по Юнгу и Пономареву) или **имплицитное** (по Бому и Бродбенту) **знание в прямую связано с творческими проявлениями личности, и «главной его характеристикой является то, что оно может служить основой практического действия, не будучи при этом осознанным и доступным вербализации» (!!!)** [90,82] Стало быть, педагогика искусства, если она хочет быть горнилом творчества, а не только самоосмысления и обобщения, не может недооценивать роль имплицитного обучения, не требующего вербализации и алгоритмизации.

Для развития же возможностей доступа к интуитивному опыту без уничтожения его логикой и рефлексией ученые психологи (Я.А.Пономарев и Э.де Боно) предлагают развивать так называемое «латеральное мышление» (по Боно), то есть «боковое», связанное с периферией сознания. Этот подход в чем-то перекликается с концепцией Дж. Гилфорда о дивергентном мышлении⁶⁶, являющемся характерным признаком творческой личности. Такой же позиции придерживается и немецкий психолог К.Й.Клюге. Он раскрывает сущность латерального мышления простыми словами: это «другое» мышление, нелинейное, не стремящееся к правильности и норме. «Ты никогда не откроешь ничего нового, если будешь делать всегда исключительно то, что уже и так умеешь делать, - пишет Клюге. Философия латерального мышления содержит, среди прочего, положение о том, что так называемые ошибки порождают новые возможности, если их использовать» [90,97]. Кроме того, считают де Боно и Клюге, латеральное мышление доставляет удовольствие (конечно, так как **оно** всегда творческое, значит - энерговыигрышное, а любой выигрыш доставляет нам удовольствие - А.Т.), оно естественно для

Дивергентность - способность мыслить в разных направлениях, и противовес Конвергентному (однонаправленному) мышлению.

⁶⁵ Такой позиции были близки взгляды Я.А.Пономарева. Э.де Боно.

свободного «детского» мировосприятия и похоже на игру с возможностями. Для такой игры необходимы, по мнению Клюге, фантазия и мужество (Клюге подразумевает, по-видимому, умение рисковать, связанное с мотивацией достижения). Латеральное мышление ничего не исключает, а, напротив, все включает.

То, к чему психология научного и технического творчества только стремится, содержится в самой практике музицирования: музыкальная импровизация как вид творческой деятельности функционирует исключительно благодаря латеральному мышлению и включению любой «ошибки» в поле возможностей развития музыкальной формы через ее обыгрывание. Более того, неспособность к импровизации генетически вырастает из страха перед ошибкой, страха выращенного педалированием на логическое, конвергентное (однофакторное), «единственно верное» мышление. Таким образом, *музыкальная импровизация может явиться своеобразной моделью и ступенью к преодолению страха перед ошибками, тормозящему личностную креативность.*

На основе концепции латерального мышления как способа развития творческих личностей Клюге предлагает три принципа педагогики обогащения (а не отсекающего всего ненужного). Это: 1) Допускаются любые идеи; 2) Приветствуется творческая игра с идеями, приносящая удовольствие (радость от свободы возможностей и чувства юмора); 3) Разрешается фантастический ход мысли при движении к цели, в создании образа или модели поведения.

Данная педагогика Клюге реализуется им, в основном, в тренингах креативности [90] для молодых интеллектуалов.

Признаки и оценки креативности личности или конкретного решения, образа разрабатывались Дж. Гилфордом, П. Торренсом и включают в себя: *восприимчивость* к проблемам или творческим ситуациям; *беглость* генерирования идей, их ассоциативность и свобода выражения; спонтанная и адаптивная *гибкость*, *оригинальность* и *разработанность* образов или идей.

Выявить признаки креативной личности и уровня проявления креативности в выполнении частных заданий в музыкально-педагогическом процессе является сложной задачей, потому что любой учебный процесс, связанный с обучением искусству, как бы завязан на креативности, но эта «творческость» всего проис-

ходящего может быть только внешней, творческой по форме, то есть по виду деятельности, но не по сути. Еще Боно восклицал, что художники зачастую и чаще всего не имеют никакого отношения к творчеству. Это, конечно, некоторое преувеличение учебного, занимающегося творчеством, но доля правды в этом замечании, несомненно, присутствует.

Все признаки креативности, отмеченные Гилфордом, могут быть осмыслены в музыкально-творческом ключе следующим образом:

- восприимчивость к многозначности музыкального образа, который, по определению Сюзанны Лангер, «радужный», многогранный;

- восприимчивость к творческим ситуациям, видение проблемного и таинственного (неоднозначного) в каждом явлении и феномене музыкального искусства;

- беглость: быстрота и переключаемость образного восприятия музыки, смены чувственно-смысловых нюансов;

- легкость в порождении звукоинтонационных оборотов для выражения чувств и образов;

- богатство музыкальных и немusических ассоциаций при восприятии как искусства, так и широкого круга жизненных явлений;

- высокая спонтанность, непредсказуемость вербальных и невербальных выразительных проявлений;

- «ансамблевая» или «контрапунктическая» активность высказывания, вербального или невербального, то есть потребность вступить в музыкальное созвучие: прислушаться, подпеть, подыграть, присоединиться к звучанию ситуации, природы, Вселенной - базирующаяся на музыкально-партнерской сензитивности (чувствительности к звучащему вокруг);

- оригинальность, самобытность способов и средств интонирования высказываемого смысла или интерпретации услышанного.

Все эти признаки музыкальной креативности могут проявляться как в исполнительской, композиционной или импровизационной деятельности, так и в процессе слушания музыки, размышлений о ней. Необходимо лишь помнить, что «мысль изреченная есть ложь», особенно если изречать словами музыку. Му-

зыкальное сознание креативно по природе, поскольку преобразует акустические сигналы в смысло-интонационные образы. Но эта имплицитная креативность музыкального сознания может натолкнуться на ее «линейное преобразование» в однозначное и шаблонное внешнее выражение. Задача педагогики музыкального образования — способствовать накоплению имплицитного музыкального опыта, развитию латерального мышления, непосредственного порождения новых опосредованных музыкально-выразительных средств и интонаций и получению энерговывыгрыша и радости в процессе музыкальных занятий. Тогда педагогика искусства будет по настоящему творческой, а музыкально-педагогический процесс — способствовать и закреплять креативность каждой личности.

Теперь о педагогических условиях развития творческих потенций личности в музыкально-педагогическом процессе.

Поскольку все, о чем уже говорилось в этом очерке о творчестве, позволяет охарактеризовать его как особое состояние увлеченности задачей и, вместе с тем, открытости к спонтанному вторжению бессознательных идей и образов, предполетному томлению и потенциальной окрыленности; как состояние, часто сопровождаемое муками и счастьем, легкостью и истощаемостью, ощущением служения и предчувствия награды в виде эйфории (энерговывыгрыша) постольку задача педагогического руководства в данном случае состоит, прежде всего, в устранении барьеров и препятствий на пути креативности.

На пути проявлений и развития музыкальной и личностной креативности могут стоять различные не только внешние, но и внутренние препятствия: стереотипы социального поведения, страх перед ошибкой, сложившаяся низкая самооценка, негативные эмоции, индивидуально-психологические особенности смыслового устройства сознания ученика (ведущий архетип Старика, например, как установка на следование указаниям и правилам, нормам и ожиданиям — см. главу о Музыкальном сознании и его архетипах).

Таким образом, выстраивается следующая психологическая цепочка музыкально-педагогических принципов, способствующих закреплению в личности творческих состояний сознания и снятию давления нетворческих состояний:

- принятие личности ученика со всеми ее индивидуальными особенностями;
- приоритет и педагогическое поощрение внутренних побуждений к творческим проявлениям учащихся;
- приоритет невербальных методов передачи музыкального опыта и опыта творческой деятельности;
- педагогическая стимуляция латерального («бокового») и ассоциативного мышления;
- поощрение дивергентного («веерообразного») выдвижения идей, музыкально-художественных образов и вербальных ответов, в противовес «утрачивающей» логике приведения к задуманному учителем выводу или эпитету;
- применение критериев и признаков музыкальной креативности для отбора методов и способов обучения и общения, для оценки личностных проявлений учащихся;
- ориентация на ценность эмоционального энерговывыгрыша учащихся после урока музыки за счет нахождения возможности творческого самовыражения любых эмоций и чувств учащихся в музыкально-творческой деятельности: музыкальные, пластические и поэтические импровизации, музыкально-художественные ассоциативные «цепочки», интонационные «портреты» учеников, учителей, исторических лиц, персонажей, явлений природы, человеческих ситуаций и даже абстрактных идей и другие формы творчества учащихся;
- установка на метасистемные переносы опыта творческой деятельности учащихся с уровня на уровень: от спонтанного интонационного выражения какой-либо эмоции или образа - к интерпретации образного ряда целых произведений, от коротких инструментальных импровизаций — к импровизации «в образе» и т.д.

В музыкально-педагогической деятельности можно выявить некоторые *типы творческой реализации* учителя, которые, как и в индивидуальном композиторском или исполнительском стиле, зависят от структуры его интегральной индивидуальности (см. главу об индивидуальных особенностях музыкального сознания). Эти типы можно осознать как с позиции теории архетипов смыслового устройства сознания человека (например, наибольшим творческим зарядом обладает архетип Дитя, но зато архетип Ге-

роя создает необходимую «волю к риску» и бесстрашие перед ошибкой), так и с позиции иных типологических подходов (например, Павловского подхода о типах «мыслителя» и «художника»). Во всяком случае, учителю необходимо осознать свои личностные пристрастия и ограничения в творческой реализации с тем, чтобы не являться в силу этого препятствием для творческого раскрытия ученика.

И последнее: истинный результат развития креативности личности и опыта музыкально-творческой деятельности учеников может быть проявлен не сразу, а отсрочен во времени жизни. В этом «неутилитарность» творчества на уроках искусства. А.А. Мелик-Пашаев подчеркивает это и замечает, что способности к творчеству создаются не как качества, «отвечающие требованиям деятельности», а как органы самореализации *творческого Я* человека в той или иной области культуры» [76,353]. Такое понимание связывает проблему творчества и музыкального творчества, в частности, с проблематикой самореализации (или самоактуализации) личности, о чем пойдет речь в последней главе этой книги.

Рекомендуемая литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1991.
2. Иофис Б.Р. Импровизация и сочинение музыки. Музыкально-педагогический практикум. - М., 2006.
Иофис Б.Р. Музыкально-композиционная деятельность учителя музыки: сущность, структура, педагогические условия освоения. / Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина): Сб. научных статей. - М., 2007. - С.237-243.
3. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя. - М., 1990.
4. Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы художественного творчества. / Основные современные концепции творчества и одаренности. - М., 1997.- С.349-360.
5. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству. - М., 1987.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. - М., 1976.
7. Ражников В.Г. Дневник творческого развития. - М., 2000.
8. Степурко О. Блюз, джаз, рок. Универсальный метод обучения импровизации на любом инструменте. - М., 2001.
9. Тараканова Н.Э. Развитие «эйфорической» мотивации в музыкально-педагогической практике. / Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина): Сб. научных статей. - М., 2007. - С. 206-212.
10. Цышин Г.М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества. Кн. 1. - М., 1988.
11. Юркевич В.С. О «наивной и культурной» креативности. / Основные современные концепции творчества и одаренности. - М., 1997.- С. 127-142.
12. Юнг К.-Г. Феномен духа в искусстве и науке. - М., 1992.

Вопросы и задания и задания для самостоятельной работы:

1. Посмотрите уроки из видеоматериалов к учебнику «Методика музыкального образования», например, А.Самойловой, А. Петровской, М. Ликуновой, М. Метелицы, Д. Пилова, Т. Кравченко, Н. Земсковой и обратите внимание на различные проявления и степень творчества учителя и учеников.
2. Как можно описать изнутри или заметить со стороны «творческое» и «нетворческое» состояние человека?
3. Попробуйте продолжить предложение: «Творчество - это...»
4. Объясните на примерах, как Вы понимаете смысл понятий «опосредование», «энерговывыгрыш», «латеральное мышление».
5. Как соотносятся между собой логическое и интуитивное мышление (по Я.А. Пономареву и Э. де Боно)?
6. Каково значение интуиции в творческом процессе и чем характеризуется ее проявление?
7. Как может быть реализовано в уроке музыки имплицитное обучение?
8. Как, на Ваш взгляд, предпочтительней комментировать ответы учеников на уроке музыки:
 - а) «правильно» - «неправильно»,
 - б) «фальшиво» - «точно»,
 - в) «интересно» - «странно»,
 - г) «высоковато» - «низковато»,
 - д) «так-так-так...» или другое...
9. Каковы, на Ваш взгляд, взаимоотношения творчества и эмоций человека.

Глава 5. Психолого-педагогические аспекты изучения музыкального сознания

Музыкальное образование и сознание: проблема взаимопорождения.

Индивидуальное и общественное музыкальное сознание.

Музыкальное сознание в контексте психологической проблематики сознания человека.

Проблема «атомов» музыкального сознания. «Археология»

музыкального сознания. Архетипы музыкально-интонирующего

сознания. «Жизненные проявления» индивидуального

музыкального сознания ребенка.

Профессиональный уровень развития музыкального сознания: проблема и методы овладения.

Музыкальное образование, как и любое другое образование человека, ставит своей целью развитие личности ребенка.

Развитие личности в процессе обучения музыке происходит опосредствовано развитием новых видов музыкальной деятельности, доступных ребенку, и развитием интонационно-символических связей между жизненным опытом ребенка (опытом переживаний и деятельности) и антропогенетическим опытом развития Человеческой Культуры в целом, запечатленным в музыкальных произведениях, национальных стилях, традиционных музыкальных практиках.

Интонационно-символические связи внутренних субъективных переживаний ребенка и звуковой «картины мира и культуры», причем складывающиеся еще до музыкального образования, какого бы то ни было обучения, образуют «коды», по которым

развивается индивидуальное сознание, его «смысловое устройство»- Установление и порождение таких связей и индивидуальных «интонационных кодов» образует особый вид психической деятельности - *интонационно-символическую деятельность сознания*.

Эта особая психическая деятельность вкупе с другими видами музыкальной деятельности подпитывает развитие сознания человека особого качества - его **музыкальное сознание**. Несмотря на то, что определить *первичность* музыкально-психической деятельности, или сознания весьма затруднительно, все же можно **говорить, что с началом музыкального образования музыкальное сознание начинает развиваться особенно интенсивно.** (С точки зрения антропологической теории культур само музыкальное образование, его облик, «парадигма» и институализированные формы - в свою очередь, обусловлены музыкальным сознанием общества, его кодами и символами, потребностями и установками.)

Индивидуальное и общественное сознания находятся в отношениях **взаимообусловленности**. **Общественное музыкальное сознание транслирует** через актуальный музыкальный язык, **стиль**, образовательные институты **культурные нормы интонационно-символических «означиваний»** (процесс присвоения значений) и **эстетические стереотипы**. **Индивидуальное музыкальное сознание не только усваивает и присваивает эти музыкально-языковые нормы и их культурные значения, оно, в первую очередь, порождает индивидуальный «разброс» значений и смыслов**, внося новые связи переживаемого с означающим, новые **индивидуальные приемы интонирования своего опыта, новые музыкально-языковые средства**, в общем, - непредсказуемые индивидуальные «прорывы» музыкального сознания и деятельности. Именно такие «прорывы», **открытия индивидуального музыкального сознания** (как, например, новые для своего времени приемы игры на скрипке Н.Паганини или создание Гвидо д'Ареццо новой методически более удобной нотной записи **Для** обучения певчих) образуют своеобразный «фронт кристаллизации», опережающий и обуславливающий затем культурные нормы общественного музыкального сознания. Так, взаимопорождаясь, становится и развивается музыкальное сознание лично-

сти и общества (через несколько десятилетий или даже столетий после музыкальных открытий Н.Паганини или Гвидо Аретинского их индивидуальны́е достижения стали нормой общественного музыкального сознания).

Прежде чем начать разбирать теоретические и практические аспекты *развития* музыкального сознания ребенка (а именно индивидуальное музыкальное сознание, творящее культуру и человека, в конечном счете, является истинной целью музыкального образования), необходимо рассмотреть, что же такое музыкальное сознание в контексте психологической проблематики сознания человека.

Понятие сознание - ключевое для психологии - имеет множество оттенков значений: единого общепринятого определения сознания не существует даже в рамках отдельных областей психологического знания, таких как общая психология и психофизиология. В большинстве случаев сознание (*как высшая форма психической организации и нервной деятельности, ч.н.с.*^{6/}) определяется через *функции*, которые оно выполняет: к их числу относятся *отражательная, порождающая, регулятивно-оценочная, рефлексивная и духовная функции*. Нейрофизиолог

^{6/} Центральной нервной системы, ее мозгового субстрата. В топографической концепции сознания носителем этой функции является не только мозг, а вся нервно-психическая организация человека, некое «поле».

⁶⁸ Музыкальное сознание не противоречит существующим функциям сознания: *отражательной, порождающей, регулятивно-оценочной, рефлексивной и духовной*, а является той особой символической модальностью, «инобытием», в котором дублируются или осуществляются параллельно с другими срезамодальностями, например, с вербальной модальностью, эти функции. Музыкальное сознание эмпирически являет собой также чувственные и умственные образы, которые представляют собой интонационные знаки и символы, музыкальные образы и переживания, абстрактные музыкально-аналитические наименования и понятия, возникающие во внутреннем опыте субъекта и увязывающие в единый поток образы памяти и образы воображения. Внутренний опыт субъекта порождает в этом процессе либо *субъективный музыкальный образ восприятия*, причем воспринят с помощью музыкального образа может быть не только музыка, а все что угодно, любое явление или событие (*отражающая и порождающая функции музыкального сознания здесь неотделимы*), либо *объективно звучащий музыкальный образ исполнения* (также выполняющий подчас несколько функций сознания *порождающую* новый смысл, *регулятивную, рефлексивную, духовную...*).

Х.Дельгадо ("Мозг и сознание") представлял сознание как организованную группу процессов в нервной ткани, возникающих немедленно в ответ на предшествующие интрапсихические (вызванные внутренними причинами) или экстрапсихические (вызванные внешними причинами) процессы. Эта группа нервных процессов, т.е. *сознание воспринимает, классифицирует, трансформирует и координирует вызвавшие его процессы* с целью начать действие на основе предвидения его последствий и в зависимости от наличной информации.

Музыкальное сознание также *активно познает и соотносит* чувственно-смысловую информацию о мире, «упакованную» в звуковой символ, с опытом отношений и переживаний личности, прогнозирует и трансформирует на этой основе как развитие образа, так и свернутого в нем переживания, подвергая их звуковой символизации. При этом *звукосимволические отношения с миром* организуются в большей мере *бессознательно*, на основе эмоционально-чувственной оценки ситуации и спонтанно *интонированных переживаний*. **Бессознательный процесс спонтанной символизации переживаний**, являясь большей частью сознания вообще и музыкального, в частности, протекают как бы в обход личности, ее волевых осознанных усилий.

Музыкальное сознание, включающее *бессознательную* звуко-интонационную символизацию и *осознанное* интонирование опыта переживаний, *реализуется в музыкально-познавательных процессах и их сочетаниях: восприятии музыки, музыкальном мышлении, «эмоциональном резонансе»*) (по выражению П.В. Си моно́ва), *музыкальном и музыкально-педагогическом общении и т.д.* **Понятие о музыкальном сознании личности и общества создает целостную картину музыкальных проявлений как** **смыслово-организованную систему музыкально-познавательных процессов и свойств психики человека**⁶⁴, а не комплекс разрозненных автономных процессов: музыкального

⁶⁹ „

Определения психологии сознания также подчеркивают *системность сознания, комплексность выполняемых им функций, связь с памятью* (прошлым и будущим человека), некую специфичную привязанность к мозговому субстрату (то есть зависимость от психофизиологического состояния центральной нервной системы).

восприятия, музыкальной деятельности, творчества, общения, эмоциональной избирательности и т.д.

Для психологии музыкального образования такой подход дает возможность понимания *качественной вариативности музыкального сознания учащихся*, основанной на индивидуальном психическом опыте переживаний и отношений личности. Индивидуальный психический опыт порождает индивидуальное образно-смысловое «наполнение» сознания, его интонационно-символическое содержание, чувственную окрашенность и качественное своеобразие музыкальности. На основе изучения общего и особенного в качественном своеобразии музыкального сознания могут быть осмыслены существующие и выдвинуты новые педагогические технологии индивидуального подхода к музыкально-психическому развитию каждого ребенка⁷⁰.

Эмпирически *сознание* выступает как непрерывно меняющаяся *совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его «внутреннем опыте» и предвосхищающих его практическую деятельность*. «Внутренний опыт» музыкального сознания, образно структурированный, генерирует внешнюю деятельность, что знакомо музыкантам по феномену смыслового образного управления музыкально-исполнительским движением, когда образно-чувственное оформление смысла движения помогает бессознательно правильно выстроить его внешний исполнительский контур, сложное динамичное целое, включающее траекторию, амплитуду, динамику, силу и т.д. - все то, из чего состоит сложное музыкально-исполнительское движение и что невозможно было бы выстроить осознанно «по частям»⁷¹. Таким же образом, под воздействием совокупности чувственных и умственных образов «идеального звучания» формируется и вокальная техника, и голосовой аппарат. Все *эксплицитные* (внешние, развернутые) акты музыкальной деятельности управляемы *имплицитной* (внутренней, свернутой, бессознательной) стороной музыкального сознания, его об-

разно-смысловой структурой. Поэтому в психологии музыкального образования как науке и как учебном предмете, готовящем учителя музыки к профессиональной деятельности, необходимо акцентировать внимание на изучении таких *аспектов музыкального сознания* как его *системная целостность*, организующая всю музыкально-учебную деятельность, *индивидуально-психологические особенности музыкального сознания учащихся и учителя, педагогически-управляемое формирование гармоничной структуры и содействие становлению индивидуального своеоб-разия музыкальности учащихся* (как средоточию индивидуального музыкального сознания).

В философско-психологических концепциях о человеке и мире, рожденных традиционными духовными и культурными практиками, понятие *сознание* часто пересекается и накладывается на другие, такие как *Дух, Душа, Ум*, также наполненные чувственными и умственными (когнитивными) образами. В духовных практиках, работая с *внутренними образами* сознания через звуко-символические формулы молитвы, мантр, визуальные образы икон и «образов», трансформируют, очищают и возвышают все *внешние аспекты* проявления личности, ее телесную жизнедеятельность и общественно-созидательную или творчески-преобразовательную деятельность.

От того, какие образы-представления наполняют индивидуальное сознание человека, зависит наше сознательно-бессознательное «считывание» его индивидуальности: мы можем чувствовать «темную» или «светлую» душу», «просветленный» или «лукавый» дух, «быстрый и острый» или «неповоротливый» ум, чувственно-богатую или скудную, схематизированную картину сознания. По сути, наполняющие и структурирующие сознание образы являются основой его индивидуального своеоб-разия ; интонационно-символические образы, их эмоциональные

Такую задачу ставил еще Б.М. Теплов, разрабатывая свою концепцию музыкальности.

⁷¹ Концепция образно-смыслового управления «живым» движением была разработана отечественным психофизиологом Н.А. Бернштейном.

Конечно, индивидуальность человека - понятие сложное, интегративное, включающее особенности «**телесные**» (строение тела, баланс гормонов и биохимических микроэлементов, свойства нервных процессов и другие организмические нюансы), **психологические** (темперамент, характер и т.д.) и **социальные** (образовательный и личностный статус, коммуникативные навыки и т.д.) Об этом см. след. главу данного пособия. Особенности музыкального сознания

знаки, богатство деталей, разнообразие процессуального развития и другие характеристики наполняют музыкальное сознание (являются его содержанием) и создают *индивидуальный облик музыкального сознания* (музыкальной души ребенка, ее «лика») и *индивидуальный стиль его музыкальной деятельности*.

Представленные характеристики *сознания* позволяют считать этот феномен не только резервуаром образов, психических функций и процессов, но и *системным организатором всей психической жизни человека*. Такое понимание придает несколько мистический оттенок функции сознания, впрочем, она таковой и является, организуя индивидуальное и общественное бытие по внутренним архетипическим паттернам (схемам, психическим программам сохранения жизни и развития), придавая особый «лик» этно-культурным вариантам психической жизни человека и «лица необщее выражение» индивидуальной психике каждой личности⁷³.

Музыкальное сознание, его образная и процессуальная сторона, подчинены общей системной организации сознания общества или личности, базирующейся на врожденных архетипических программах, именно поэтому мы слышим, например, в японской традиционной музыке, в ее стилевых интонационных особенностях и процессе разворачивания формы, в традиционных инструментах и исполнительских состояниях менталитет этноса, опирающийся на глубинные архетипы созерцания, принятия, самоуглубления... В музыке Кавказа (и его интонирующем сознании в танце, в движении) также проступает архетипическая схема психологического и физического выживания: активная экспансия, демонстрация потенциальной энергии и групповая (с общей коллективной идеей) сплоченность (это особенно слышно в мужской личности взаимосвязаны со всеми перечисленными уровнями интегральной индивидуальности).

⁷³ *Сознание* является для психической организации тем, чем является лицо, или «лик» для телесной организации природы человека: психический организм каждого индивидуума состоит из одних и тех же функций и процессов как и биологический организм, но «лица» отражают и этнокультурные особенности, и наследственность, и индивидуальный опыт. В выражении лица-лика психики сознания - есть общее, особенное и единичное, значит типичное и индивидуальное, причем в единстве осознаваемого и бессознательного. Музыкальное сознание делает по еще более явным, как через увеличительное стекло.

ском хоровом ансамбле). Эти примеры объясняют, в чем проявляется системная целостная организация музыкального сознания, ее обусловленность «жизненными интересами» народа или индивидуальности.

Музыкальное сознание также может быть трактовано по-разному:

- как сознание музыканта-профессионала ;
- как метафора, отражающая системную гармонию психического мира человека, подобную «гармонии сфер»;
- как особая качественность (модальность) сознания, свойственная всем людям в диапазоне от амузии⁷⁵ до музыкальных гениев. Такое понимание позволяет присвоить человеческому роду в качестве одного из его определений видовое наименование *homo-musicus*

И это уже не метафора, а факт специфический для человека в ряду других биологических существ и универсальный для всех человеческих обществ и этно-культурных традиций. Само явление *Музыка* возможно только благодаря наличию музыкального сознания, *превращающего акустические феномены в музыкальные*, то есть несущие некое значение, символизирующее что-то иное, кроме самого звучания.

Попробуем дать определение понятию:

⁷⁴ В музыкознании понятие «музыкальное сознание» довольно часто употребляется исследователями для обозначения различных явлений, чаще всего - музыкально-языковых и стилистических признаков эпохи (Е. Герцман и др.), и носит размытый характер. Музыкально-педагогическая наука также обращается к проблематике музыкального сознания, но рассматривает его в философском аспекте как социокультурный феномен, отражающий художественно-эстетические и морально-этические позиции общества, как индивидуально-общественную систему ценностей (Н.И.Кияшенко, Г.М.Цыпин, А.И.Щербакова). При всем этом, вопрос о том, что такое «музыкальное сознание» человека или «музыкальность сознания» никогда не ставился психолого-педагогическим или искусствоведческим направлениями музыкознания.

Амузия - нарушение способности понимать и воспроизводить музыку, является нейropsychологическим диагнозом (в отличие от простой музыкальной незрелости), связанным с отсутствием или потерей способности к удержанию звуко-ритмических взаимосвязей между звуками и интонациями. То есть является нарушением базового уровня музыкального сознания.

музыкальное сознание - это совокупность бессознательных и сознательных образов, установок, психических операций и программ, сопровождающих порождение и восприятие музыкальных явлений субъектом музыкальной деятельности и служащих поддержанию психологической «динамической устойчивости»⁷⁶ индивида или общества.

Совершенно ясно, что «атомами» или «клеточками», то есть «единицами наблюдения» музыкального сознания являются музыкальные, а вернее, интонационно-символические образы. Интонационно-символический образ глубже и полимодальнее⁷⁷ собственно музыкального, то есть в нем свернуто целостное переживание, «из плоти и крови», по выражению С.Л. Рубинштейна.

М.К. Мамардашвили писал: «нигде в истории мы не найдем человека без сознания, без языка, без плача по умершему» [69], имея в виду, по-видимому, что нет человека без символического интонирования переживаний. Интонированное переживание, вслед за Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, можно считать основой интонационно-символической деятельности музыкального сознания. Переживание как единство знания и отношения, аффекта и интеллекта, телесно-двигательного его проживания и речевого обозначения, организует смысловую структуру музыкального сознания, именно переживание сворачивается в интонационном символе, музыкальном образе, процессуальной стороне музыки. Значит, в интонационной форме музыкального образа заложено двигательное ощущение, в целом чувственное переживание ситуации или отношения в синестезиче-

⁷⁶ Динамическая устойчивость психики - понятие, отражающее тенденцию сохранения душевного равновесия индивидом в условиях внутренних и внешних изменений, сопровождающих развитие. Это понятие может быть отнесено и к общественной психологии. При отсутствии динамической устойчивости как свойства личности индивид либо внутренне-психологически «отказывается от развития» (проявляется в инфантильности, например), либо, развиваясь и меняясь, теряет чувство самоидентичности. Музыкотерапевтическое воздействие, во многом, опирается на это свойство музыкального сознания индивида.

⁷⁷ Задействует не один, а несколько чувственных анализаторов - органов чувств.

ском ансамбле ощущений и, возможно, речевая экспрессия (вид общения и обращения).

Из сказанного выше вытекает специфическая функция музыкального сознания - вынесение в символический план «инобытия»⁷⁸ - в музыку - многообразия жизненных и художественных переживаний.

Зачем такая функция появилась в филогенезе⁷⁹ человеческой психики и заново рождается в онтогенезе⁸⁰?

Есть несколько антропологических версий необходимости музыкального сознания природе человека и, стало быть, музыки как его объективированной сущности:

- музыка есть *«внешняя память» человечества*, сохраняющая в своих музыкальных произведениях антропологически значимые психические программы, состояния, процессы, образы, переживания, которые могут быть утеряны «внутренней памятью», даже бессознательной, родовой памятью индивида;

- музыка есть *скрытое управление будущим*, поскольку смена стилей подчас объясняется не причинами в прошлом культуры, а «притяжением будущим» (выражение Н.А. Бернштейна). Так, через музыкальное сознание могут решаться глобальные антропогенетические задачи;

- музыка и интонационно-музыкальный символ есть *один из способов негэнтропийного взаимодействия с окружающей*

Искусство как инобытие - (выражение Л.Я. Дорфмана [40]) означает отражение или дублирование в искусстве реального человеческого бытия.

Филогенез - процесс изменения и развития человека в ходе эволюции, видо-вое развитие психики.

Онтогенез - процесс развития человека от рождения до смерти, индивидуальное развитие психики.

Энтропия (от греч. entropia - поворот, превращение) - понятие, впервые введенное в физику (термодинамике) для определения явления и меры *необратимого рассеяния энергии*. Синонимом служит понятие *распад*. Это естественный процесс, которому подвержено все на Земле. Только *живое* обладает возможностью негэнтропийного взаимодействия со средой, то есть живые существа самоорганизуются и развиваются, реализуя негэнтропийный процесс за счет окружающей среды, в которой от жизнедеятельности живого увеличивается энтропия. Ускоренная, «акселерированная» негэнтропия связывается с творческими

жизненной и информационной средой: это значит, что музыкальный символ " как свернутое переживание дает экономию энергии, *энерговьигрыш при воспроизведении*, позволяющем входить в нужное психическое состояние через символ, а не в реальном акте развернутого переживания. (Так, в ритуалах поминовения плач по умершему символически разворачивает образы памяти и переживания утраты вместо того, чтобы заново переживать *в реальности* понесенную утрату. Комплекс чувств потери в фольклорных традициях «проигрывается» в инобытии музыкального пространства, освобождая человека от реальных жизненных депрессий, от потери. Это реализуется в народной традиции, например, в Духов день (день поминовения предков). Ярким примером «энерговьигрышного вхождения» в нужное возвышенное состояние при православной литургии является интонирование-распевание «Символа веры» и других молитв и песнопений. Интонация-призыв муллы с минарета также служит цели быстрого достижения необходимого для утренней молитвы состояния сознания верующих.).

Для чего музыка и музыкальное сознание нужны человеку? Что они дают каждому человеку?

актами (Н.А.Бернштейн, В.Е.Вифляев), доставляющими «творцу» энерговьигрыш и еще более увеличивающими энтропию в окружающем пространстве. Но отдельные творческие акты, как исполнительские приемы Паганини, например, могут быть взяты «на вооружение» обществом, другими музыкантами, также получающими энерговьигрыш. Смысл энтропии можно понять, вспомнив метафору из «Алисы в стране чудес» Л.Кэрролла: «Чтобы оставаться на месте, надо очень быстро бежать» - то есть, чтобы не поддаться общему распаду надо двигаться «вспять», сопротивляться энтропии, в том числе творческими актами (которые к тому же позволяют сэкономить энергию, если не «бежать», а избрести новый способ передвижения — верхом, на колесах, на крыльях, на ковре и т.д.)

По степени возрастания энтропии можно предложить следующую лестницу: механизм - мертвая природа - все живое творчество.⁸² Музыкальный символ - интонации с культурно-закрепленным психологическим значением, таковые составляют основу музыкального языка и речи в любой этнической традиции. Музыкальные символы могут стираться из музыкального сознания общества, тускнеть, трансформироваться и т.д. Они «радужны», по выражению С.Лангер, то есть могут быть трактованы по-разному, индивидуально.

Музыка как «другая реальность» дает возможность *самопознания* как в зеркале увидеть себя, свой род, свой народ, человечество, заключенные в глубинах бессознательного. Музыка дает возможность *самотерапии* (регуляции состояний, трансформации, коррекции, реабилитации через механизмы катарсиса, компенсации и т.д.), позволяющей вернуть и тренировать динамическую устойчивость психики.

А «из какого сора растут стихи»⁸³ и музыка? *Что выносится в интонационно-символический план сознания и рождает музыкальные образы!*

Музыкальное сознание опирается на глубокий слой психического опыта индивида: опыт *эмоционально-значимых отношений*, опыт *спонтанно-интонированных* (вербально и невербально) *чувств и аффектов*, опыт *ритмизованных действий и движений*, опыт *выразительного высказывания*, опыт *слухового и процессуального ориентирования во времени и пространстве* и т.д. Что это все такое?

Эмоционально-значимые отношения — это присутствие близких и дальних людей, создающих особое энергетическое поле для произрастания основных базовых эмоций⁸⁴ (на котором расцветает музыкальность сознания); с приоритетом возвышающих и укрепляющих индивидуальность чувств: любви, радости, благодати и доверия - к ближним; с интересом, тревогой, любопытством, удивлением и защищенностью - к дальним. Разнообразие эмоциональных связей между людьми, возможно, создает опору для развития ладовых взаимоотношений, их функционального соподчинения. (Ладовое чувство происходит также еще из ощущений пространства, гравитационных ощущений и многого другого, то есть опять же переживаний жизни «из плоти и крови»).

Опыт спонтанно-интонированных (вербально и невербально) *чувств и аффектов* - это атмосфера свободной экспрессии текущих переживаний, обретение личностью собственного «голоса» и пластического самовыражения. Восполнить этот опыт при его отсутствии ставила своей целью в «школе свободного танца» знаменитая А. Дункан и ее последователи.

А- Ахматова.

См. главу об эмоциональной сфере личности.

Опыт ритмизованных действий и движений — целесообразная организация совместно-разделенной деятельности с ребенком, будь то игра, физические упражнения или передвижение в пространстве (по земле или по воде). Ритмизованные действия и движения создают легкость в освоении пространства и создают базис для музыкально-ритмического чувства.

Опыт выразительного высказывания — это эмоционально-осмысленная воздействующая речь, служащая развитию общения и вербальной экспрессии у ребенка. «Слово» свернуто в музыкальной интонации подчас также явственно, как и движение.

Слуховое и процессуальное ориентирование во времени и пространстве — это освоение с самого раннего детства способа исследования пространства с помощью слуха и звука: вслушивание, повышающее чувствительность к акустическим, тембральным и высотным характеристикам звучащего вокруг; процессуальное ориентирование во времени — это первичное спонтанное измерение времени ребенком, например, при ожидании чего-либо — количеством пропевания знакомых песен, заполнение времени передвижения в пространстве мысленными «куплетами», а то и более сложными «масштабно-тематическими структурами» (пением считалок, стихов и т.д.)⁸⁵.

Это, конечно, не все источники символогенеза музыкального сознания ребенка: необходимы также естественная, развивающая все органы чувств среда для ребенка, служащая источником полимодальности чувственной ткани образов музыкального сознания, собственно музыкальная и учебно-музыкальная деятельность, наконец. Соотношение индивидуально-психологического и музыкально-образовательного опыта в символогенезе (развитии образно-смыслового содержания и его музыкально-интонационного оснащения) музыкального сознания должно быть паритетным: символогенез музыкального сознания ребенка движем параллельными взаимодополняющими и мо-

тивирующими линиями развития обозначаемого и обозначающего. То есть,

созревание и развитие психологического мира личности {обозначаемые переживания} дополняется развитием доступных для восприятия и исполнения музыкально-интонационных образов, оборотов, приемов, «рисунков» — «интонационного словаря личности» {обозначающий материал}^.

Индивидуальный опыт, побуждающий становление музыкального сознания в раннем детстве и способствующий развитию музыкальных способностей, может быть осмыслен с помощью своеобразной археологии музыкального сознания — погружения в исторические слои возникновения прафеномена музыкального искусства.

Все существующие гипотезы возникновения музыкального искусства так или иначе перекликаются с описанным выше индивидуальным опытом становления музыкального сознания, что либо подтверждает теорию рекапитуляции (Г. Гегель, Э. Геккель), то есть повторения в онтогенезе кратко и сжато «истории» филогенеза, либо является артефактом сознания (присвоением чему-либо внешнему внутреннего смысла сознания исследователей, проекция личности на историю). Тем не менее, обращение к историческим стадиям становления и развития музыкального сознания может многое объяснить и в истории музыки, и в индивидуальной «истории музыкального сознания» каждого учащегося.

В ряду гипотез о психологических предпосылках и источниках появления музыкального сознания в филогенезе выделяются некоторые общие тенденции:

— Часть авторов стоит на позиции, что музыка и музыкальное сознание сформировались из потребности согласова-

⁸⁵ Этот прафеномен индивидуального музыкального сознания отражен Л.Милном в «ворчалках» Винни-Пуха. Примером измерения времени и длины пути интонированной процесс уальностью служат, например, ямщицкие песни.

Описанный опыт формирует чувственно-аффективную ткань музыкального сознания, а также когнитивную и рефлексивную, которые складываются наиболее активно уже в ходе систематического музыкального образования. Выделенные ткани музыкального сознания, имеющие еще духовную составляющую (по Мнченко В.П.) формируются неравномерно, постепенно дифференцируясь в сознании, но на зрелом уровне развития они интегрируются в индивидуально-⁰¹¹¹ музыкального сознания.

ия общих действий (трудовых усилий, охотничьих действий или деятельности по защите, территории), значит, музыкальное сознание зиждется на *тенденции к сотрудничеству, к социализации, на чувстве причастности* группе, коллективу, «племени». Такое мнение высказывалось К. Бюхером [см.35], Д.В. Бубрихом [там же] и др. В этой гипотезе отразилась наглядно-действенная грань музыкального сознания (общее синэргийное *ритмизованное* манипулирование орудиями труда или охоты). Самый известный пример отражения этой грани музыкального сознания в фольклорном интонировании - русская народная песня «Эй, ухнем». Эта грань музыкального сознания актуализируется и в определенных современных музыкальных жанрах: в солдатских или походных песнях, в детских «трудовых», а совсем недавно в пионерских песнях. - Некоторыми авторами была высказана гипотеза, отразившая противоположную тенденцию развития психики через музыкальное сознание как древнего человека, так и современного ребенка — *тенденцию к индивидуализации, самовыражению, демонстрации своей личности, неповторимости*. Таковой может быть расценена гипотеза Ч. Дарвина о том, что музыкальное искусство родилось из «половых призывов», когда пралюди «старались пленять друг друга и музыкальными звуками и ритмом» [по 35]. *Музыкально-художественное самовыражение как отражение тенденции к индивидуализации сознания* замечен в формах детского и подросткового фольклора, в авторской песне (не говоря уж о средневековых способах «привлечения полового партнера» и демонстрации своей индивидуальности при помощи серенад).

Отдельную группу гипотез представляют *версии происхождения музыкального сознания и музыки во взаимопорождении <- "вербальной речью и вербальным мышлением-сознанием*.

- Так Г. Спенсер [35] считал, что музыка рождена из звуков *аффективно-возбужденной речи*, то есть в филогенезе следует за речью, как более *органичная в выражении интенсивно-переживаемых чувств* и различных эмоциональных состояний. Напомним, что Р.Шуман высказывал

подобную мысль о том, что музыка начинается там, где кончаются слова.

Другая версия заключается в том, что *прамузыкальный язык коммуникативных сигналов предшествует вербальной речи* (К.Штумиф, А.А. Леонтьев). По данным ученых об африканском языке хауса (Х.Вэнглер) и цейлонском языке ведда (Р.Грубер), обладающих тональной семантикой (зависимостью значения слова от звуковысотного положения в речи), можно предположить, что праязык коммуникации ближе пению, чем вербальной речи. Подтверждением этой гипотезы в аналогичном рассмотрении граней развития индивидуального музыкального сознания в онтогенезе могут служить данные японских исследователей о том, что дети до 6 месяцев активнее реагируют на коммуникативные сигналы в пении, чем в речи, а после 6 месяцев «переориентируются» на речь. Б.В. Асафьев считал, что речь и музыка развивались автономно: «Музыка, конечно, не могла возникнуть из эмоционально возбужденной речи человека, так как и музыка, и речь (оба феномена сами по себе - А.Т.) основаны на способности осмысления и интонирования...» [9,23], то есть от общей корневой коммуникативной направленности *интонирующего сознания*. Асафьев подчеркивал, что речевая интонация дает композитору богатый материал для «выжимки» мелодического сока из живой речи. Но это для развитых форм вокального искусства. На заре же развития интонирующего сознания речь и музыка зародились автономно, как параллельные линии развития коммуникации и интеллекта у человека (возможно, у них разная коммуникативная специализация: речь направлена преимущественно на передачу мыслей и понятий, а музыкально-звуковое интонирование — преимущественно чувств, настроений и эмоций).

Современные китайский, тибетский и некоторые другие языки также являются тональными.

Выдвигалась и группа гипотез происхождения музыкального сознания и искусства, исходящих из функциональных видов деятельности:

- Музыка, как и все искусство, происходит из *игры*, считал К.Гросс. Первые обряды, как, например, символически-ритуальное проигрывание процесса охоты, считают антропологи, создавали необходимый настрой до- и помогали сбрасывать избыточные эмоции *после* охоты. В. Мартынов также считает, что собственно музыка, в отличие от пения, родилась в состоянии сознания человека играющего.
- Г.В. Плеханов писал, что в филогенезе «труд старше игры», и «труд старше искусства» [35], *охотничьи песни и пляски были «вплетены в материальное производство», трудовую деятельность* и, добавим, отражают чувствен-

⁸⁸ В.И. Мартынов пишет [70]:

"В отличие от современного словоупотребления, - оппозиция слов "петь" и "играть" отнюдь не сводилась к оппозиции вокального и инструментального исполнения, но обозначала некое более фундаментальное противопоставление"(с.6). Словам "игра" и "играние" в древнерусском понимании приписывалось не только профанное, но порою и демоническое значение. Если отвлечься от однозначного современного восприятия таких выражений, можно увидеть в таком мировосприятии понимание сути и корней зла: в утере простоты и единства целостности человеческой природы, в распылении на множественность чувственных образов и забвении целостности, дифференциация и распад на части, увлечение этими отдельными частями и т.д. Вот в чем, на наш взгляд, заключается демоническое значение профанного существования. Нарушение равновесия в эту профанную сторону в бытии и сознании человечества породило и новые формы "звучащего сознания": самоценность игры звуковых форм, искусность сопряжения элементов языка, игра в означающей плоскости в отрыве от означаемой глубины.

Примерно к 17 веку слово "игра" и "играние" постепенно заменялось в русском языке словом "музыка" или "мусикия". Потому, строго говоря, термин "музыкальное сознание" несет в себе значение соответствующей функции сознания играющего сознания, художественного. В то же время, в современном понимании слова "музыка" происходит распространение его употребления вглубь времен, обозначая этим словом все, что имеет отношение к осмысленно-звучащей деятельности человека и не является речью, т.н. "естественным языком". Таким образом, происходит органичное для человеческого познания ретроспективное наращивание значений, вуалирующее иные формы сознания, присущие человеку прежде. Как замечал Фуко, каждая эпоха создаст свой "архив знаний, обслуживающий доминирующую эпистему.

но-эмоциональный ряд, сопровождающий трудовые процессы («Нам песня строить и жить помогает!...» ⁸⁹) и сейчас.

- Ж.Комбарье, Р. Грубер, Н. Марра и др. считали, что син-кресис искусств и, в дальнейшем, *музыка родилась из магических ритуалов и духовной потребности в расширении сознания (трансценденции) и общении с высшими силами*. Магические ритуалы, позволяющие преодолеть чувство беспомощности перед неконтролируемой силой природы и стихий, по мнению этих авторов, явились колыбелью искусства. Этот источник происхождения музыкального сознания породил такую его грань, которая развита в культово-религиозной музыке (В.М.

Мартынов считает, что такой основой пения является вопль души к Богу, обращение за помощью и стремление к религиозному единению — *со-причастности со-знаний*), в музыкотерапии. В противопоставлении *играющей и религиозной граней музыкального сознания* содержится старая дихотомия *человеческой природы*, замеченная еще древними и отразившаяся в мифах, в античной философии человека, в некоторых философских течениях XX века: признание наличия в смысловом устройстве человеческого сознания, в его чувствах и мотивации двух начал -*дионисийского и аполлонического* °.

Дионисийское начало музыкального сознания порождает раскрепощающие образы, дает возможность выплеска эмоций и страстей, одурманивает и переносит в область свободного фантазирования, пьянящего веселья, эйфории. Какими интонационными средствами? Всеми теми, что содержат в себе свернутое движение, ведущее к такому состоянию сознания, к трансу: вспоминаются вращения дервишей или шаманские повторяющиеся с нарастающей силой раскачивания пространства. В жанровом отношении - это чаще танцевальные жанры или ведущие свое происхождение от них (например, «Цыганская песня» Кармен Ж.Бизе из одноименной оперы). Это могут быть и военные «за-

^м Строка из песни И. Дунаевского и В.Лебедева-Кумача.

^а Эта мысль развита в работе Ф. Ницше «Рождение трагедии из духа музыки», а ^{т*}К5ке у К.Юнга в труде «Психологические типы».

жигающие интонационные формулы», как,¹ может быть «Полет Валькирий» Р. Вагнера, и скоморошеский «разгул», как в «Петрушке» И.Стравинского.

Аппо ионическое начало музыкального сознания порождает образы сосредоточения, просветления, «трезвения» и возвышения. В интонационных символах свернуто Слово, Логос, молитва, обращение, «воплъ» или причащение к таинству Присутствия. В жанровом отношении — это монолог или молитва, исповедь или проповедь, в отдаленной связи - любое гармонизирующее, утешающее, отрезвляющее, умирляющее музыкальное произведение. Это и литургический СВ. Рахманинов, и некоторые прелюдии и фуги (es-тоП'ная и b-той'ная, например) И.С. Баха из «Хорошо темперированного клавира», и «20 взглядов Девы Марии» О.Мессиана, и «духовный стих» в русском музыкально-поэтическом фольклоре, и медитативные раги индийской музыки и многое другое.

И то, и другое начала присутствуют в интонациях, формах и жанрах любого из направлений музыкального искусства, оба действуют в методах и приемах арт-терапии и музыкотерапии. -

На специфически человеческий «внутренний» источник происхождения музыки и символического интонирования указывали многие авторы (Б.В. Асафьев, А.Л. Готсдинер, Б.М. Теплов, А. Сохор и др.): это *сугубо человеческая потребность в сочувствии, сопереживании, эмоциональном контакте*. Обмен эмоциями, чувствами, переживаниями и другой чувственной информацией породил развитие таких психических функций и процессов как общение, понимание человека человеком, речь и, в первую очередь, музыкальное взаимодействие, а, значит, - музыкальное сознание. Суммируя, можно обобщить следующие *психологические предпосылки возникновения символического интонирования*, предшествующего музыке, обнаруживаемые в «археологических пластах» музыкального сознания:

1. *Узнавание, управление, подчинение и развитие собственной телесности* (координация физических действий), реализующаяся в звуко-двигательных связях интонационных символов (психологическое воздействие танцевальных движений всех народов с соответствующим звуковым сопровождением тому при-

мер)- **Этот источник смыслового строения музыкального сознания можно назвать интонированием опыта телесности существования.**

2. *Ориентация, освоение и подчинение окружающего ландшафтного пространства с помощью звука* (психологический **смысл** этнических стилей музыкального языка во многом определяется ландшафтом их территории, например, «долинные», «равнинные» культуры и «горные» отличаются соответственно тенденциями к линейности и «горизонтальному измерению» музыкального образа или к «вертикали», гармоническому мышлению.) **Этот источник смыслового строения музыкального сознания можно назвать интонированием опыта ландшафтности существования.**

3. *Взаимодействие, вступление в контакт, обмен эмоциональными посланиями с представителями общества своих и чужих* (психологический смысл этнических и «племенных» типов музыкальной интонационности в присоединении или отделении от Других). **Этот источник смыслового строения музыкального сознания можно назвать интонированием опыта социального взаимодействия.**

4. *Опыт измененных (необыденных) состояний сознания, контакт с силами и энергиями, «пиковые переживания», способствующие просветлению, озарению, открытию — всему тому, что называют иногда сверхсознанием.* **Этот источник смыслового строения музыкального сознания можно назвать интонированием опыта мистической сопричастности.**

В индивидуальном музыкальном сознании современного человека, ребенка, учащегося также можно условно выделить следующие уровни:

- уровень организма (телесная природа интонирующего сознания);
- уровень "социального Я" (общественная природа интонирующего сознания);
- уровень духовно-личностный (личностная и надличностная Природа интонирующего сознания)⁹¹.

" т

• ретий уровень объединяет личностную и надличностную сторону функционирования музыкального (интонирующего) сознания, поскольку надличностный

В антропологии Фрезера были выделены такие стадии "умственного развития человечества": магия, религия, наука.

По здравому размышлению, а также в результате музыкально-антропологического подхода к истории музыкального искусства, мы можем говорить о неких подобных стадиях, присутствующих в *генезисе интонирующего сознания*. Это:

- *архаический пласт*, характеризующийся гомогенностью, нерасчлененностью, совпадением музыкального и жизненного пространств⁴²;

- *ритуальный пласт*, несущий разделенность посредством музыки сакрального и профанного пространств Бытия⁹³;

уровень становится доступен человеку только при условии наличия личностного, т.е. личность способна превосходить себя только при условии работы самой собой, т.е. личностью во взаимодействии с культурой и музыкой.

92 " На архаичном уровне нет отделенное™ индивида от мира, звучит мир во мне и я в мире, нет я и не-я, звуко-символическое переживание и есть проживание части жизни. Это как гуление ребенка, спонтанное интонирование жизненных процессов.

⁹³ Ритуальный пласт музыкального сознания несет в себе функцию отделения мирского, профанного бытия и надбытия, сакрального существования сознания. На этом уровне звуко-символическое самовыражение и общение человека приобретает значение подключения к иным, сверхестественным сущностям и смыслам. Этот пласт интонирующего сознания является ведущим во многих традиционных культурах, предпочтительных внешнему цивилизационному развитию движение внутрь культуры, в глубину сакральных пространств.

Г.Орлов в книге "Древо музыки" [89] приводит рассказ антрополога Эдварда Холла о своём визите к индейцам племени пуэбло. Он прибыл к ним, чтобы присутствовать при рождественской танцевальной церемонии, но провёл в ожидании и неведении несколько часов, когда она вдруг началась без предупреждения.

"Для пуэбло события начинают происходить, только когда время для них созрело и никак не раньше... После многих лет подобного опыта ни один белый человек не решится гадать, когда может начаться та или иная танцевальная церемония. Те из нас, кто понял это, знают, что танец не начинается в определенное время. Он не связан ни с каким расписанием. Он начинается, когда необходимые условия готовы."

Алан Мерриам пишет со ссылкой на традиции двух других племён амер'канских индейцев:

- *художественный пласт музыкального сознания*, отчуждающий музыкальные явления в сферу искусства, выносящий их в "художественное пространство", управляемое собственными "искусственными", откристаллизовавшимися законами.

"Музыка не абстрагируется от своего культурного контекста; её не считают отдельным предметом, но рассматривают как часть много большего целого. Необходимо решительно подчеркнуть здесь, что наши критерии "эстетического" - западного происхождения. Если признать психическую дистанцию одним из факторов западного представления об "эстетическом", то этим племенам эстетическая установка неизвестна."

Это справедливо по отношению ко множеству как "примитивных", так и высокоразвитых древних культур, стоящих в оппозиции к западной цивилизации. При всём многообразии и глубоких различиях их мифологий и верований, обычаев и социальных структур, всем им присущ комплекс типологических особенностей, которые тесно взаимосвязаны и, фактически, представляют собой разные грани единого целого.

а) Все эти культуры живут в качественном интуитивном времени, которое густо насыщено всевозможными значениями и определяется чем угодно, только не часами; количественное, рационализованное операционное время наталкивается здесь на сильное сопротивление, и овладение им подчас связано с непреодолимыми трудностями;

б) Многие, если не все, виды* активности — в том числе музыка — ритуализованы и редко представляют собой чисто практическую деятельность, не связанную со священными традициями;

в) Для членов такого культурного сообщества характерна высокая степень участия во всех общинных начинаниях и, в известном смысле, универсальность: различия между музыкантом—певцом, танцором, художником и т.д.— и аудиторией не существует;

г) Не существует и искусства как отдельной сферы человеческой деятельности: яванцы говорят: "У нас нет искусства — всё, что мы делаем, мы стараемся делать как можно лучше";

д) То, что на Западе квалифицируется как произведение искусства — как предмет, обладающий определёнными характеристиками и свойствами, — в иных культурах является актом восстановления динамического равновесия между человеком и общиной, общиной в целом и сверхличными силами и смыслами, взаимодействующими "здесь и сейчас".

Прибегнем к точным словам Г.Орлова для наиболее выпуклого описания художественного тина функционирования музыкального сознания. "Мы при-Ыкли время от времени отправляться в концертный зал, театр, музей или кино, чтобы утолить жажду прекрасного, развлечься или просто исполнить светский Долг. Решившись пожертвовать живыми впечатлениями, мы можем остаться Дома и насладиться их высококачественными суррогатами — послушать концерт по радио или телевидению, поставить запись, перелистать альбом художе-

"В формах культуры, - пишет В.П.Зинченко, - выражена предметная, итоговая сторона общественных способностей, определяющих реальную деятельность людей; деятельность, как известно, угасает в своем предмете. Поэтому психологам необходимо вновь восстанавливать содержание деятельностного начала культуры как объекта присвоения, с которым и должна быть внутренне связана логика развития сознания индивида, ... (отражающая) идею о повторяемости в онтогенезе исторического развития сознания" [47,157-158].

В акте звуко-символического интонирования событий психической жизни человека звучит различное количество «голосов культуры» и их сочетаний. М.Бахтиным это явление психической жизни человека, как одно из его качеств, было адекватно и точно отражено музыкально-ведческим языком - *полифоничностью сознания*. Это означает, что индивидуальное музыкальное сознание вступает в диалог, как внешний, так и внутренний, с этими голосами. Из них и складывается *музыкальное сознание личности*. Каким образом музыкальное сознание личности и общества взаимодействуют через музыкальный язык, его смысл и значение, постулируя и порождая друг друга?

ственных репродукций. Мы вполне освоились с ролью потребителя. Художественные "блага" доставляются нам в готовом к употреблению виде; мы довольны, получая ожидаемое, и нимало не смущаемся своей полной непричастностью к созданию этих художественных сокровищ, их абсолютной неизменностью и безразличием к нашему присутствию или отсутствию.

Эта ситуация разделения и односторонней доставки художественных благ потребителю материализована в архитектурном решении пространства большинства традиционных "храмов муз" с "ничейной полосой" просцениума, отделяющей приподнятую ярко освещенную сцену или эстраду от затененного зала. Исполнительская практика, свободная от всяких ограничений, отвечает только запросам потребителя. Любое произведение может исполняться в любое время и в любых обстоятельствах. Концертные программы планируются на много месяцев вперед, как расписания поездов и самолетов. Сжившись с этой средой, трудно поверить, что бок о бок с ней, а иногда и в ее окружении существуют культуры, в которых пение, шра и танец интимно и неотделимо связаны с определенными моментами и местами. Их критерии "верного" места и времени почти непостижимы." [89] Но это уже о Другом, другом Номо-musicus, другом варианте жизни и развития человека.

Как в этой объемной и многомерной, постоянной и пластичной структуре музыкального сознания человека обнаружить стержневые моменты и их «жизненные проявления и приметы», которые искали еще в начале XX века С.Н.Беляева-Экземплярская и Б.М. Теплое?

К. Юнг выдвинул несколько плодотворнейших гипотез «прочтения» индивидуальности и манифестаций бессознательного в человеческой деятельности и образах, сопровождающих взаимодействие личности с искусством. Это концепция *интроверсии-экстраверсии* как основы для практической психодиагностики, полярные типы «чувствующий» - «мыслительный» и «ощущающий» - «интуитивный», легшие в основу соционики (индивидуальных проявлений метаиндивидуальности, ее социального облика), теория *архетипов* коллективного бессознательного и сама концепция сознания как состоящего из зоны осознания, индивидуального и коллективного бессознательного.

Понятие *архетипа* (от греч. Arche - начало, typos - образ) как «первообраз» было впервые употреблено в христианской эстетике, а затем разработано К.Г. Юнгом для обозначения *первообразов коллективного бессознательного*, того психосемантического фундамента, на котором и произрастает смысловая структура сознания, его интонируемые смыслы, воплощенные в различных темах и сюжетах, выразительных языках. *Архетипы*, по Юнгу, имеют исключительно формальную характеристику как «схема образа», априорно формирующая активность воображения при восприятии и порождении определенных «материальных» образов искусства или игры фантазии в снах и сновидческих состояниях (в болезни, бреде, галлюцинациях). Содержательную характеристику архетип получает лишь тогда, когда проникает в предсознательную (готовую к осознанию) зону сознания и при этом наполняется материалом индивидуального психического опыта (всем тем, что присутствует в опыте раннего детства).

У О.П.Флоренского есть понятие, близкое понятию архетип - «*схемы человеческого духа*» [136,678], то есть, по выражению современной психологической науки, речь идет о *формально-динамических признаках*^ которые можно распознать в живых образах искусства и фантазии ребенка и которые проступают во Многих «жизненных проявлениях» (надо просто научиться их

замечать). При всей своей «формальности» и крайней обобщенности, архетипы имеют свойство - по мере того, как они становятся более отчетливыми в образной аранжировке сознания или искусства, сопровождаться необычайно сильными эмоциями. Они способны впечатлять, увлекать, внушать с тем большей силой, чем ближе они к чистому архетипическому остову. Почему? Видимо происходит *узнавание бессознательно знакомого*, но скрытого в глубинах бессознательного, что даст несравнимое эмоциональное потрясение. В этом сила подлинного или психологически «меткого» искусства. К. Юнг писал, что тог из художников, кто говорит архетипами, глаголет тысячей голосов.

Автором была разработана (на основе юнговских, 1995) система архетипов: Герой, Анима, Мать, Старик, Дитя, Круг; их психологическая и музыкально-языковая (протоинтонационная) интерпретация.

Архетип *Героя* выражает *стремление к достижению цели через преодоление, зависимость от желаемой цели, отсутствие выбора, движение в линейном пространстве борьбы за цель*; запечатлевает наиболее аккумулирующий энергию (генерализующий процесс напряжения) механизм нервно-психической деятельности: наиболее активированный тип (баланс нервных процессов сдвинут в сторону наращивания возбуждения). В типологии музыкальных процессов реализуется также через генерализацию напряжения в пространственно-временных координатах музыкальной ткани (метроритме, ладовом ритме, гармонии, фактуре и т.д.), концентрации, т.е. чувстве накапливающейся энергии, стремящейся к разрешению.

Архетип *Анимы*⁹⁵ символизирует ожидание, сочувствие, подчинение, притяжение (противоположное стремящемуся началу Героя); энерготеряющий, подчиненный энтропии процесс нервной деятельности, генерализующий торможение, расслабление ЦНС. В музыкальной ткани - передача процесса освобождающейся энергии, расширение-деконцентрация, размывание

⁹⁵ При систематизации юнговских архетипов многие из них совместились (как Герой и Анимус, например, или Старик и Учитель, Отец), и иные - дифференцировались с некоторыми вариациями (как Анима и Мать). Анима - по подр^{У13} или Возлюбленная Героя, искомое Сокровище и цель испытаний.

опорных точек, затухание. Эта пара "архетипического" функционирования нервно-психической организации человека запечатлевает асимметричные процессы бытия во времени: *герой* ~ ускорение, сжатие через усиление напряжения (все мифологические *Герои* выразительно интонируют свои усилия в действиях "вопреки": вопреки воле богов — Прометей, вопреки законам тяготения — Икар, вопреки любым препятствиям — рыцари средневековых легенд) и *анима*, наоборот, замедление процессов, экономия сил через торможение импульсов и переход в экономичный режим, близкий анабиозному существованию (мифологическое запечатление такой модели присутствует у многих народов в образе Спящей красавицы в ледяном гробу, дворце, пещере). Музыкально-этнические и стилевые вариации различных культур на эти архетипические темы тонко и в "повторении без повторения" транслируют эти типы жизненных процессов и состояний.

Остальные архетипы системы несут другие сочетания основных свойств нервной деятельности. Например: *Дитя* символизирует «творческую», а вместе - спонтанность, непосредственность, нестабильность, хаотичность, несбалансированность, непредсказуемость, «алогичность», высокую внутреннюю потенциальность и невыраженность, свободу выбора и обособленность психологического пространства, эгоцентризм (понимаемый возрастной психологией как тип восприятия мира). "Дитя" вносит некий сбой, дает импульс к работе с ошибкой, то есть творческую задачу для организма, души или духа, т.е. целостного сознания. Именно потому архетип *Дитя* в мифологической аранжировке несет с собой новый поворот, творческое решение проблемы, выход из затруднительной ситуации (ангел, вестник, младенец-Иисус); он может быть и не принят, отторгаем сбалансированной системой (юродивые). Основными музыкально-языковыми признаками *Дитя* можно считать спонтанное чередование различных проявлений: повторность и изменчивость, ограниченность средств (диапазон, тембр) и непредсказуемость, свобода от конвенциональной логики развития, «фактор неожиданности» в развитии музыкальных процессов.

Архетипы *Старик* и *Мать* — регулярность, уравновешенность; *Старик* представляет: социализированность, интеллектуализированность, знание ограничений, предержание

норм и правил; олицетворяет образ Учителя, Мастера, Мудреца. В музыкальной процессуальностиTM - уравновешенность напряжения и разрежения, с некоторым акцентом на "своевременность" появления опор, регулярность, периодичность, симметричность («гимнические» жанры). *Мать* олицетворяет альтруистические начала в личности; чувство единения с природой, растворения в ней вплоть до потери собственного "пространства". Музыкально-семантические акценты смещены к освобождающейся (что свойственно женским архетипам), а не концентрирующейся энергии. Это заключено в передаче стимула к торможению, расслаблению, нивелированию воли к движению. Уравновешенность передается регулярностью появления опор, не собирающих, а ослабляющих напряжение (как сложилось в языке жанра колыбельных, например).

Шестой **архетип** - *Круг* - соответствует символам: единства макро- и микрокосма; упорядоченной целостности или Самости (по К.Юнгу); центра и цели процесса индивидуации, личностного идеала целостности, «просветления», «святости», одушевленной живой системности. Он содержит в себе некую целостную архетипическую картину и воспринимается как объективный смысл сущего. Таковы многие произведения И.С.Баха. Музыкальные средства несут свойства различных архетипов и в то же время соразмерное единство.

Таким образом, феномены культуры и искусства, мифология народов не только являются хранилищем опыта сознания человека в его архетипах, они являются своеобразными матрицами, по которым непрерывно воспроизводится человеческая типология.

⁹⁶ В нашем понимании, архетип является носителем бессознательной смыслообразующей функции как интегральной индивидуальности человека, вмещающей в себя и общечеловеческое, и типично-особенное, и уникально-единичное, так и ее объективации в музыкальной ткани произведений. И, что особенно важно, архетипический слой системен и целостен, подобно таблице Менделеева, где семантические чины взаимосвязаны, сорелятивны и соответствуют природным основам психической жизни человека, свойствам его нервной системы. В музыкальной ткани архетипические признаки можно зафиксировать «над текстом» или «под текстом» в крупных тенденциях музыкальной процессуальности, складывающихся, конечно, из выразительных средств, но существующих как бы «поверх». М.А. Аркадьев, вслед за Б.М. Тепловым, фиксирует объективирован-

Эти матрицы запечатлены и передаются в живых языках искусства, в формально-динамических схемах «музыкальной формы как процесса» и в образно-содержательной стороне музыкальных произведений.

Музыкальное сознание индивида, личности также в глубине бессознательного (коллективного бессознательного) опорными схемами его образной структуры имеет названные архетипы (которые, конечно, можно уточнять и детализировать, изучая и углубляя проблему). Но весь *психический опыт индивидуального бессознательного и музыкального сознания личности*, о котором **выше** шла речь, становится своеобразным фильтром для архетипов: одни из них, акцентированные в личности и постоянно актуализирующиеся в ее манифестациях, находят образное воплощение в материале музыкального сознания, другие - остаются не востребуемыми.

Ведущие архетипы индивидуального сознания становятся стержнем для становления и развития индивидуальности, качественного своеобразия музыкальности, индивидуального стиля музыкальной деятельности. Архетипические особенности личности учащихся могут проявляться как в содержательном аспекте их музыкального сознания, то есть в содержании музыкальных образов и излюбленных интонационных символов, так и в формально-динамическом аспекте, то есть в процессуальной стороне музыкальной деятельности: психомоторике, стиле общения и познания (активности или пассивности, произвольности или непроизвольности достижений), эмоционально-чувственном фоне учебной деятельности. Главное педагогу иметь в виду, что все эти «жизненные проявления» в процессе музыкального образования - не разрозненные моменты и случайные черты, а системные проявления особенно-

¹⁰УЮ протоинтонацию в «незвучающей временной процессуальности», выражающей в частности в дирижерском жесте или самой фигуре дирижера.

Д.К. Кирнарская[58], используя понятие *коммуникативный архетип музыки*, под архетипом понимает также обобщенный интонационно-символ произведения, но сводит архетипы к нескольким коммуникативным акциям, не укладывающимся в целостную систему, а потому отражающим частные проявления психической деятельности.

степ индивидуального музыкального сознания, к которым можно отнестись только как к целостной открыто-закрытой системе.

Необходимо понять, что все процессы и механизмы музыкальной деятельности происходят в индивидуальной психике на основе более глубокого слоя личности - *смыслового устройства сознания человека*.

Именно смысловое устройство сознания является условием для формирования отношения к реальности, для складывающейся «индивидуальной картины мира», и наоборот: взаимоотношения с миром (людьми, природой, Богом) с первых мгновений жизни влияют на смысловое устройство сознания личности. Смысловое устройство сознания - это некий индивидуальный фильтр, сквозь который человек воспринимает и «просеивает» реальность. В живой музыкально-педагогической эмпирии (в каждом уроке музыки) отсутствуют границы между процессами музыкального восприятия и мышления, воображения и воспоминания, интуиции и знания, но присутствуют разнообразнейшие *«жизненные проявления»* (по С.Н. Беляевой-Экземплярской) *типичного и индивидуального* протекания этих процессов. Эти индивидуальные жизненные проявления не случайны и не могут быть поняты «сами из себя», то есть как случайный разброс вариантов восприятия ли, мышления ли или типов творческой реализации личности.

Эти-то «жизненные проявления» особенностей протекания музыкально-познавательных процессов и самой музыкальной деятельности, ее характера — и являются признаками целостной смысловой структуры индивидуального музыкального сознания.

То есть то, насколько активно или пассивно, размеренно или хаотично, спонтанно или произвольно, творчески неожиданно или прогнозируемо и «по правилам» реализуются в процессе обучения музыки ее отдельные задачи по восприятию или нахождению решения, запоминанию или интерпретации, - и характере

¹¹ Как эта система проявляет себя на разных «этажах» музыкального сознания, в содержании эмоциональной жизни, в стиле общения и особенностях восприятия музыки, можно понять, прочитав эту книгу до конца.

ризует базовое смысловое устройство индивидуального музыкального сознания.

Видеть «сквозную индивидуальность» учащихся, их общие и особенные черты, учитывать закономерности, но стремиться работать с каждым как с исключением - это значит овладеть психологией музыкально-педагогического воздействия.

В процессе овладения этим «предметом» необходимо дифференцировать в принципе «неделимые» психологические явления и теоретически разграничивать категории, такие как музыкальное восприятие и мышление, чувствование и понимание, как и некоторые другие (сознательное и бессознательное, например), которые чаще всего действуют синкретически. Такая дифференциация музыкально-психологических явлений с выделением из общего целого музыкальной психики человека и процесса его музыкального развития *отдельных и условных «единиц наблюдения»* (перцептивных стадий и типов восприятия, операций музыкального мышления, эмоций и чувств, этапов и видов творчества и т.п.) *необходима и неизбежна для развития профессионального мышления педагога-музыканта,*

Но на стадии дифференциации предметного пространства музыкально-педагогической психологии профессиональное становление не заканчивается, а только начинается. Это значит, что, разобравшись в различении музыкальных процессов и переживаний, их видов и стадий, условиях и факторах музыкальности, с необходимостью встает новая задача - интеграции полученных знаний и личного музыкального опыта в целостном профессиональном музыкальном сознании личности Человека обучающего и способствующего развитию целостного музыкального сознания своих учеников.

Что значит *интегрировать* в целостном музыкальном сознании педагога-профессионала полученные музыкально-психологические знания и опыт?

Это значит понять «состав» музыкальной психики человека, «химию» происходящих реакций и процессов при восприятии и порождении музыки, осознать собственные индивидуально-психологические особенности, которые накладывают некоторые личностные ограничения на общую структуру и содержание му-

зыкального сознания с тем, чтобы принять в* дальнейшем индивидуальность ученика, научиться расширять' возможности своего смыслового фильтра сознания и довести до автоматизма в музыкально-педагогической деятельности *переходы с уровня отдельных операций* (или психологических актов, например - творческих актов) *на уровень психологического поля деятельности* (от творческих актов к творческой деятельности, а от деятельности к творчскости личности и судьбы). И все это надо уметь применять в одном уроке практически «не задумываясь», как не должна задумываться сороконожка, какой ногой шагнуть в следующий момент.

Этот психологический принцип развития точно выражен поговоркой: «Посеешь поступок - пожнешь привычку, посеешь привычку - пожнешь характер, посеешь характер - пожнешь судьбу». В психологии музыкального развития, как и любого другого развивающего процесса, это должно стать **педагогическим принципом**, который можно было бы обозначить как **овладение профессиональными навыками «метасистемных переходов» в сознании и педагогическом управлении процессом музыкального воспитания и обучения.**

Как достигнуть такой интегрированное™, легкости и гибкости в «метасистемных переходах» профессионального музыкального сознания? Это самый сложный вопрос педагогики и психологии высшей школы. На данном этапе мы пытаемся ответить на него структурой данного учебного пособия, где, рассматривая «состав музыкальной психики», начиная с уровня отдельных музыкально-познавательных процессов и способностей, мы (совершая «метасистемный переход») будем двигаться по пути понимания целостного контекста проявления этих «отдельностей», музыкального сознания человека.

Рекомендуемая литература:

1. Алексеев Э.Е. Раннефольклорное интонирование. /Звуковысотный аспект/М.: "Советский композитор", 1986.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
3. Мартынов В.И. Пение, игра и молитва в русской боевом служебно-певческой системе. М., 1997.
4. Медушевский В.В. Человек в зеркале интонационной формы. //Искусство, музыковедение, музыкальная психология и музыкальная педагогика. /Хрестоматия: Вып. 1, ч. 2 - М., 1991.
5. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М.: Музыка, 1976.
6. Мерриам А. Антропология музыки.// Альманах музыкальной психологии /НОМО MUSICUS/. Ред. сост.: М.С.Старчеус. Моск. гос. консерв. им. П.И.Чайковского. М., 1994.
7. Орлов Г. Древо музыки. СПб.- НьюЙорк.
8. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. псих. наук. МПГУ. М., 1993.
9. Старчеус М.С. Слух музыканта. М., 2003.
10. Сулова Н.В. Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития. М., 1999.
11. Юнг К.-Г. Архетип и символ. М., 1991.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Как Вы понимаете фразу: «Индивидуальное и общественное музыкальное сознание находятся в отношениях взаимобусловленности».
2. Раскройте философский принцип *общего, особенного и единичного* в контексте проблемы *развития музыкального сознания ребенка*.
3. Дайте ключевые характеристики *музыкального сознания*.
4. Дайте определение понятия *музыкальное сознание*.
5. Что является *единицей наблюдения* или «клеткой» музыкального сознания?
6. Как связаны между собой *музыкальный образ* и *музыкальное переживание*?
7. Что дает музыка как «*вторая реальность*» («инобытие» человека) развивающейся личности ребенка?

8. Опишите психологические предпосылки, источники музыкального символизма.
9. Какие гипотезы возникновения музыки в филогенезе кажутся Вам наиболее применимыми для понимания онтогенеза музыкального сознания?"}
10. Назовите уровни функционирования индивидуального музыкального сознания.
11. Опишите исторические стадии (пласты) развития музыкального сознания.
12. Дайте характеристику архетипам музыкального сознания.
13. Каковы взаимоотношения сознательного и бессознательного в музыкальном сознании и образовании личности?
14. В каких аспектах «жизненных проявлений» учебно-музыкальной деятельности проступает индивидуальный стиль музыкального сознания учащихся?
15. Что, с Вашей точки зрения, является показателем профессионального музыкального сознания!

Глава 6. Психология индивидуальных различий в понимании особенностей музыкальных проявлений личности

Психологическая трактовка сущности индивидуальности человека.

Структура интегральной индивидуальности музыкального сознания.

«Жизненные проявления» индивидуально-психологических особенностей музыкального сознания.

Встреча индивидуальностей на территории урока: пример психолого-педагогического наблюдения за архетипическими проявлениями индивидуально-психологических особенностей детей во взаимодействии с музыкой

Понятие индивидуальность (от лат. Individuum - неделимый) употребляется в современной науке в двух основных значениях:

1. Для обозначения своеобразия психологических свойств человека, его особенностей, отличающих данную личность от других и проявляющихся в разных сферах (интеллекте, темпераменте, предпочтениях, способностях, стилях деятельности и т. д.) - то есть *индивидуальность есть уникальность, неповторимость и единичность сочетания психологических свойств и качеств каждого человека;*

2, Для обозначения высшего уровня развития личности при анализе иерархической организации психологических свойств человека. По образному выражению Б.Г.Ананьева, если личность является «вершиной» структуры психологических свойств, то индивидуальность - «глубиной» личности. В этом значении просматривается *целостность как сущностная характеристика индивидуальности, целостность как самоидентичность, которая остается самой собой на протяжении всей жизни человека* притом, что ее носитель - человек -- претерпе-

вает существенные изменения во всех планах его бытия: телесном, душевном, духовном.

Философ И.И. Резвицкий и психолог В.С. Мерлин считают, что индивидуальность «относится не столько к отдельным признакам и свойствам человека, сколько к способу их связи в нем, к его внутренней структуре» [цит. по 34].

Сущность понятия целостности для психологии индивидуальности и личности имеет так же различные толкования, сходные в одном: *целостность* есть автономность, обособленность, творчество «внутреннего Я», закрытая система наподобие организма, «замкнутая, вследствие взаимосвязанности ее свойств» [там же]. Для философии холизма - целостность - основное понятие, подразумевающее, что целое не есть сумма его частей, а нечто большее, качественно новое. Это положение, несомненно, важно для понимания сути взаимоотношений между целостной индивидуальностью человека и присущими ему отдельными психическими функциями, процессами, свойствами и т.д. Таковы же взаимоотношения и между целостной музыкальностью и отдельными музыкальными способностями: их математическая сумма еще не дает нового качественного уровня - музыкальности человека.

В.В. Зеньковский, в соответствии с традицией христианской (православной) антропологии, рассматривает индивидуальность как «духовную сердцевину» человека, его личности. Для философа индивидуальность не исчерпывается «только тем, что есть, что дано» в психическом организме ребенка, она включает и то, что «может быть в нем, что невидимо зреет или до времени скрыто в душе» [44,195]. Понятие индивидуальности в таком понимании сопрягается с понятиями Пути и Судьбы.

Б.М. Теплов, автор классической концепции музыкальности и одаренности, является также основателем отечественного направления психологии индивидуальных различий; ему принадлежит мысль, что человек в большой мере сам является творцом собственной индивидуальности. Им введено понимание *задатков* как анатомо-физиологических особенностей организма, которые являются многозначными, а «на основе каких-либо определенных задатков могут выработаться различные психические свойства в

зависимости от того, как будет протекать жизнь человека» [цит. по 32].

Дар индивидуальности человеку и человечеству имеет оправдание как научное, так и художественное, и метафизическое. Только индивидуальные открытия, озарения движут развитием самого общества и культуры; индивидуальные, не обусловленные общественными канонами «пути» и творческие прорывы сопровождаются энерговыигрышем и для личности, и для общества, которое постепенно усваивает индивидуальные достижения, дополняя или заменяя ими существующие каноны, нормы, установки. Индивидуальность человека и общественная культура человека находятся в амбивалентных (двойственных) отношениях взаимного преодоления, но этот симбиоз органичен и также является, по-видимому, частью «замысла» о нашем Мире, человеке в нем и «пути» - слитно-разделенном способе взаимо- и саморазвития.

Художественной метафорой смысла «фактора индивидуальности» в культуре и обществе можно предложить выражение Р.Бредбэри «эффект бабочки». В этой метафоре слиты и усилены смыслы индивидуальности и ее индивидуального творчества, чем является не только творческая, по определению, деятельность, но и сама жизнь. Смысл индивидуальности в потенциальном «эффекте бабочки» для истории человечества: «вес» каждой индивидуальности (каждого из Ваших учеников) - величина относительная; он может быть ничтожен, а может существенно отклонить траекторию развития общества. Движение «крыла бабочки» может пройти незамеченным, но от него может зависеть целая цепь разномасштабных событий, в конечном итоге поворачивающих земную ось сознания. Индивидуальности крупного масштаба невольно или вольно создают новые «потoki» в культуре и сознании всего человечества или небольшой его части, скромная индивидуальность также имеет заряд «эффекта бабочки», создавая вокруг себя индивидуальную атмосферу, имеющую влияние на других людей. Стало быть, дар индивидуальности сопровождается ответственностью, ответственностью как за поступок, так и за «непоступок», поскольку «эффект бабочки» заключается в последующем умножении индивидуальности на время.

В таком смыслопредъявлении «фактора индивидуальности» становится очевидной особая и сложная роль педагога, призванного не только приблизить человека к культуре, но и «обихаживать» его индивидуальность, питая желание и ответственность жизни. В научной психологии эта собственная ответственность («ответчивость», по Н.Я. Большуновой) за жизнедеятельность обозначается словом *субъектность*.

Философы постмодернизма констатировали во второй половине XX века смерть субъекта и субъектности, считая что эти феномены в психике человека заменены культурными штампами, цитатами, нормами, инструкциями и другими агентами общества, как чипами, вживленными в наше сознание. А человек без субъектности не есть подлинная личность, а есть лишь «симулякр», «клон» среднестатистического человека как обобщение общественного сознания. Возвращение цивилизованному человеку потерянной субъектности возможно только с принятием «фактора индивидуальности» в основополагающую ценность образовательного процесса.

Индивидуальность - интегральное целое, имеющее разные уровни проявления: организмический (природный) уровень, собственно психологический и социальный⁹⁸. Каждый может быть теоретически разделен на под-уровни, но надо помнить, что эмпирия живой индивидуальности всегда есть целое, неделимое и не может быть полностью объяснена с позиции какого-либо отдельного уровня.

Поскольку каждый человек соприкасается с окружающим миром и другими людьми всей своей сложнейшей иерархически устроенной целостной индивидуальностью с бесконечным количеством свойств и особенностей, от химических до мировоззренческих, необходимо выделение тех особенностей, которые наиболее важны для общения ребенка с музыкой и музыкантами, для обучения музыке.

Организмический (природный) уровень интегральной индивидуальности музыкального сознания личности. В об-

⁹⁸ В отечественной дифференциальной психологии структуры индивидуальности разработаны в направлениях, руководимых учениками Б.М. Теплова - В.С. Мерлиным и Э.А. Голубевой.

ращении к научным данным о *природных предпосылках индивидуально-типологических особенностей музыкантов* или музыкально-одаренных детей музыкальная психология и педагогика апеллируют чаще всего к учению И.П. Павлова о специально-человеческих типах: «художниках» и «мыслителях», связывая эти типы, в первую очередь, с выраженной активностью первой или второй сигнальной систем и, следовательно, произвольной или произвольной (опосредованной) регуляцией деятельности. И хотя к музыкальной деятельности мы по определению отнесли бы тип «художника», а значит, и к музыкально-одаренным учащимся чаще относим ярко выраженных представителей, опирающихся в психической и музыкальной деятельности на первую сигнальную систему - непосредственно образное прочтение реальности, - не все так однозначно. Успешными или неуспешными учениками могут быть как «художники», так и «мыслители», но учителю музыки важно понимать, что познавательные стратегии их учеников могут быть различны именно в своем базисе: активности сигнальных систем и способа регуляции музыкально-познавательной деятельности.

Очевидно, что для понимания индивидуальных особенностей музыканта - от учащегося до Мастера - недостаточно применения только этого инструмента (чего и не предполагал сам И.П. Павлов). Исследованию «художественного типа» индивидуальности посвящены многие труды ученых лаборатории, основанной Б.М. Тепловым, которые изучали индивидуальные особенности учащихся-музыкантов по параметрам трех противоположных пар свойств нервной системы: сила-слабость; инертность-лабильность; активированность-инактивированность. Исследователями установлена зависимость успешности музыкального обучения от выраженности свойств силы, активированноеTM и лабильности нервной системы (в частности, уровень развития музыкальной памяти). В то же время существуют экспериментальные данные о связи более высокой музыкальности, но оценке педдагогов-экспертов, со слабостью нервной системы (данные были получены на базе Московского хорового училища им. Свешникова[^]). Расхождения по фактору силы-слабости нервной системы, по-видимому, отражают качественно-различные проявления Музыкальной личности: так, сила как свойство нервной системы

способствует успешности в публичной музыкальной деятельности, сдаче экзаменов по музыкальным дисциплинам, в то время как во внеэкзаменационной обстановке, в творческой работе по интерпретации произведений преимущество на стороне слабой нервной системы.

Тепловым и Небылицыным было доказано, что «слабая нервная система, уступая сильной в пределах работоспособности, имеет перед ней преимущество в том, что обладает более низкими сенсорными порогами»[32], значит, обладает большей чувствительностью. Голубевой отмечается также, что «то обстоятельство, что почти все (за исключением ритмической составляющей) параметры музыкальности обнаружили связь с чувствительностью (слабостью - А.Т.) нервной системы, дает основания высказать гипотезу, что этой характеристике нервной системы принадлежит существенная роль в структуре рассматриваемых музыкальных способностей, а чувствительность может рассматриваться в качестве одной из природных предпосылок музыкальности» [63,144].

Поэтому каждый ученик, будучи носителем своих индивидуальных свойств, решает свои уникальные жизненные задачи, даже выполняя одно и то же задание, работая над одним и тем же произведением. А если учитель, обладающий сильным типом нервной системы и произвольной регуляцией действий (активностью второй (речевой) сигнальной системы), сталкивается с индивидуальностью учащегося слабого чувствительного типа, да еще с приоритетом непроизвольной саморегуляции...в таком случае только психологический профессионализм педагога и его человеческая чуткость помогут найти пути взаимного развития.

К *природному, организмическому уровню индивидуальных особенностей*, влияющих на овладение музыкальной деятельностью, относится и *межполушарная асимметрия мозга*, проявляющаяся в таком феномене как «правшество» и «левшество». Такая мануальная особость («рукость») не может быть игнорирована в деятельности, где музыкальное сознание и слух развиваются вместе с руками. Проблема «левшества» (как и «правшества») в контексте музыкальной деятельности и образования еще мало изучена, но важность осмысления в этом контексте исполнительских техник и приемов, методов обучения, не говоря уже

об устройстве музыкальных инструментов и проблеме приспособления к ним или их к леворуким «гениям» несомненна. (Не каждый учащийся-левша может позволить себе «перевернуть» инструмент, как это проделал, например, П. Маккартни. Да это, наверно, и не обязательно, но понимать эту индивидуальную особенность педагогу и искать приемы работы с левшами необходимо.)

Психологический уровень интегральной индивидуальности музыкального сознания может быть также рассмотрен с различных точек зрения и изучен с помощью разных психологических методик. Но в первую очередь учителю необходима наблюдательность и чуткость, чтобы определить индивидуально-психологические особенности своих учеников. Психологические особенности, характеризующие индивидуальность, часто рассматриваются в свете черт темперамента. Основных, со времен Гиппократов, 4 темпераментальных типа: сангвиник, холерик, меланхолик и флегматик. В курсе психологии изучаются их черты и особенности, так что каждый молодой учитель знаком с этими качественными характеристиками индивидуальности. Учителю важно понимать, что особенности его собственного темперамента (как и все другие индивидуальные особенности) существенно влияют на восприятие Другого, а потому хорошо бы учителю осмыслить свои собственные индивидуально-типологические свойства. Так, учитель-холерик и учитель-флегматик по-разному воспринимают скоростные характерные особенности своих учеников, что может влиять как на атмосферу в классе во время занятий с тем или иным учеником, так и на субъективно оцениваемую «перспективность» и музыкальность учащихся.

Для определения индивидуально-психологических особенностей могут быть привлечены показатели по уровню нейротизма (возбудимости), экстраверсии-интроверсии, по эмоциональному состоянию, личностные проявления в сферах интеллектуальной, коммуникативной, эмоционально-волевой.

В.И. Петрушин применил анализ темперамента великих композиторов (обобщив биографические данные и музыковедческий анализ их композиторского стиля) для иллюстрации проявлений индивидуально-типологических особенностей в музыкальном творчестве. Так, Ф. Шопен был «трактан» интровертом на ос-

новании воспоминании современников о его хрупкости, ранимости, поэтичности. «Шопен в полной мере раскрывался только в игре перед небольшим количеством близких друзей. «Большие залы парализуют меня» - признавался он в одном из своих писем», - пишет В.И.Пегрушин, противопоставляя эти данные «экстравертированности» Ф. Листа. - «Другой критик так отзывался о концерте Листа: «После концерта он стоит словно победитель на поле сражения...покоренные фортепиано лежат вокруг него, порванные струны развеваются как...флаги побежденных, запуганные инструменты боязливо прячутся в дальних углах» [92,237]. В них все противоположно, считает В.И. Петрушин, мощь одного и тонкий лиризм другого, программность музыки «экстраверта» и отсутствие таковой у «интроверта» [92,238].

Во взгляде на индивидуально-психологические особенности человека, будь то ученик или учитель, необходимо помнить, что в развитии человека и его индивидуальности существует приоритет будущего над прошлым, то есть «образ потребного будущего» (Н.А. Бернштейн) обладает силой притяжения, способной преодолеть, трансформировать или по-новому, творчески использовать ограничения индивидуальными особенностями для реализации целей целостной личности и индивидуальности. Индивидуально-типологические свойства в нашем понимании - это ступени, на которых стоит личность, но не цель, к которой устремляются и культивируют. Целью являются познание своей индивидуальности (предназначения) и обретение субъектности как авторства поступков. В таком понимании каждое музыкальное произведение (сочинение или исполнение), с которым «работает» ученик, да и Мастер, работает всем своим телесным и душевно-духовным организмом, - есть орудие развития и саморазвития, самопродвижения к модели «потребного будущего» личности, подобно скобе альпиниста, вбитой в скалу наличного бытия. Личность и произведение, в нашем видении — это сообщающиеся сосуды, инструмент «измерения» индивидуальности музыкального сознания сокрыт где-то в этой области, в области художественных «мер и весов».

Индивидуальной особенностью психики наиболее важной, по мнению В.П. Морозова, для высоких проявлений музыкальности является *эмоциональный слух*, который можно количественно из-

мерить и целенаправленно развивать (как предлагает В.П. Ражников в своей «Школе настроений»). Но еще важнее в педагогическом аспекте диагностировать не количественную сторону такого свойства психики индивида как эмоциональный слух, а выявить эмоциональную избирательность в общении с музыкой (тяготение к тем или иным эмоциональным состояниям-модусам), что также может быть отнесено к индивидуальным особенностям, характеризующим индивидуальный стиль общения с искусством.

Другой важнейшей стороной индивидуального своеобразия музыкальности, по мнению Н.В. Морозовой [83,84], является *степень полимодальности или ведущая модальность музыкально-образных представлений в сознании*. Выявление ведущей модальности (визуальной, аудиальной, кинестетической или амодальной) образного строя индивидуального сознания ученика и учителя может значительно увеличить понимание между ними и позволит учителю осознанно осуществлять эффективное педагогическое воздействие на учащегося непосредственно в ходе музыкально-педагогического процесса. Уровень индивидуальных особенностей модальной образности сознания во многом определяет способы и личностные ограничения в общении, понимании и интерпретации информации, в том числе музыкальной, поэтому этот под-уровень можно считать переходным к уровню социально-психологических особенностей интегральной индивидуальности.

Социально-психологический уровень индивидуальных особенностей как учителя, так и ученика проявляется и в индивидуальном стиле общения, и в способе познания и отношения к действительности, и в особой атмосфере, складывающейся вокруг каждого из них. Этот уровень также может быть теоретически «разъят» на части, которые можно зафиксировать в психологических тестовых параметрах. Но при подготовке молодого учителя к встрече с индивидуальностью Другого не хотелось бы загружать его сознание «бланками на психологический анализ». Размышления о многомерности интегральной индивидуальности должны побудить лишь к пристальному вниманию к «жизненным Проявлениям» индивидуальности (как называл их Б.М. Тенлов),

тем проявлениям, из которых соткана музыкально-педагогическая реальность.

Так, неуволимо, но безусловно, проявляет себя индивидуальность в типе исполнительского интонирования или интонационного «наклонения» [67], в психомоторных индивидуальных штрихах, в излюбленных выразительных стереотипах, которые и создают особое интонационное поле индивидуальности. Этот феномен, вероятно, проявляется и в таких почти неконтролируемых сознанием манифестациях индивидуальности, как интонации голоса, манера движений или почерка, - особо выпукло, как сквозь увеличительное стекло, проявляющихся в музыкальных акциях субъекта. Это отмечалось в музыкально-образовательной практике многими музыкантами-педагогами.

Итак, имея ввиду многомерность интегральной индивидуальности (то есть индивидуальности, сплетенной из многих уровней и под-уровней, в числе которых 3 основных: организмический, психологический и социальный), мы можем выделить *основные аспекты индивидуальных особенностей*, проявляющиеся в музыкальной деятельности:

- *индивидуальный стиль психомоторики учащегося-музыканта* и способа регуляции движений;
- *индивидуальный стиль протекания музыкально-познавательных процессов* - восприятия, мышления, памяти и эмоционально-волевой сферы;
- *индивидуальный стиль общения, - побуждающие к формированию индивидуального стиля музыкальной деятельности.*

Индивидуальные особенности человека, вступающего во взаимодействие с музыкой или искусством вообще (как учащегося, так и учителя), могут быть зафиксированы при помощи и в процессе его восприятия и исполнения. Они проявляются в особой «пристрастности сознания» к определенным темам и фабулам образного развития, то есть в *содержательном аспекте* восприятия искусства, и в особой «ритмике» или пульсации перцептивных и познавательных процессов, то есть в *формально-динамическом аспекте* освоения искусства (в музыке это слышимо и видимо в исполнительских движениях музыканта, в избирательном «прилипании» слухом к сходным интонационно-

процессуальным структурам - эмоционально-двигательном резонансе). Все вместе данные аспекты и создают *индивидуальный стиль деятельности и сознания или интонационное поле индивидуальности*.

Научиться «читать человека как книгу» довольно трудно и не всегда этично, но принимать во внимание индивидуально-психологические особенности своего ученика с «поправкой» на собственные черты индивидуальности для профессионализма педагога просто необходимо. Как уже отмечалось, в трудах К. Г. Юнга было предложено понятие *архетип*, которое в нашей интерпретации может служить Ориентиром для понимания и описания как целостного индивидуального стиля музыкального сознания и деятельности, так и частных психологических особенностей человека: стиля психомоторики музыканта, стиля общения и познания. Понятие *архетип* способно охватить как содержательную, так и формально-динамическую сторону индивидуальных особенностей музыкального сознания человека, отражая *индивидуальную энергетическую пульсацию* [131].

Говоря об индивидуальных особенностях учителя и ученика в музыкально-педагогическом процессе, нельзя не вспомнить о возрастных и тендерных (половой идентификации в сознании индивида) особенностях, которые тоже «оживляют» учебную реальность. Психолог П.С. Лейтес [113] писал о возможности своеобразного «сложения», либо «вычитания» возрастного и индивидуально-типологического.

Итак, при выявлении индивидуальных особенностей, проявляющихся как у состоявшихся личностей, Мастеров, так и у начинающих музыкантов, учащихся и любителей, при этом влияющих на «тип» взаимодействия с искусством, возникает сложность разделения двух классов признаков: первый класс - предопределенные особенности, такие как возрастные, половые, образовательные; второй класс — индивидуально-типологические, связанные со смысловым устройством сознания индивида, детерминация которых скрыта в глубинах бессознательного человека. Те и Другие признаки, складываясь и вычитаясь, умножаясь и компенсируясь, и создают тот неповторимый целостный облик индивидуальности, который есть ее индивидуальный стиль и «крест».

Каждый урок музыки можно считать новым «музыкальным произведением» [1] - музыкально-педагогической композицией для Индивидуальности с Культурой. Ведь одни и те же музыкальные явления, интонации, символы и приемы, из которых мы помогаем нашим ученикам ткать музыкальное сознание и строить деятельность, каждый раз помещаются в новые условия *индивидуальной психической реальности*. Учителю необходимо как бы растянуть свою личность, сделать ее пластичной и мобильной, чтобы не ученика подравнивать под свои индивидуальные возможности, а самому искать сопряжения с индивидуальными особенностями ребенка.

Закон изменения и управления психической реальностью (а педагог вместе с квалификацией получает психологическое право частичного совместно-разделенного управления изменениями в психической реальности своих учеников) гласит: «Присоединяйся и веди!» Значит, педагогу надо уметь свою индивидуальность смирить и впустить в свое пространство смыслы и ограничения своего ученика, стать на время им самим и тогда вместе двигаться дальше в диалоге с культурой и общественными требованиями.

Это не утопия, а необходимость, и притом, ежедневный душевный труд, который делает профессию своеобразным жречеством, служением будущему, самой возможности будущего. Но учителю музыки этот ежедневный душевный подвиг «по плечу» более, чем другим представителям педагогической профессии, по нескольким причинам:

Во-первых, музыкант-педагог «тренирован присоединяться», впускать в свое интимное пространство индивидуальность Другого в процессе освоения иных «художественных Я» мира музыкальных произведений, значит - другие, «не мои» индивидуально-психологические особенности, весь интонационный строй индивидуальностей, отраженных в музыкальной культуре.

Во-вторых, педагог-музыкант всегда имеет возможность восстановления исходного равновесия и идентичности, даже психотерапии через непосредственное общение с музыкой, исполняя и восполняя себя, свою индивидуальность, общаясь со своим излюбленным интонационным источником. Музыкант всегда «Уродника» с живой водой, потому способен на многие душевные и духовные «поступки».

Каковы требования к музыкально-образовательному процессу, ориентированному на развитие индивидуальности? Содержанием такой педагогической деятельности является не столько организация собственно процесса усвоения музыкальных образцов культуры, навыков музыкальной деятельности и умения воспринимать и рассуждать о музыке, сколько создание *условий*, при которых актуализируются значимые для ребенка и его развития потребности в деятельности и общении, творчестве и самоосмыслении. «Осуществляя значимую для себя деятельность, — пишет психолог Н.Я. Большунова, - ребенок ориентируется не только на требования и стандарты, выдвигаемые взрослыми, но и получает возможность *откликаться* на «требования» собственной индивидуальности. Это позволяет ребенку обнаружить и выстроить индивидуальные средства и способы осуществления деятельности и общения» [16,71].

Бессознательные доминанты личности заявляют о себе в мифотворческом компоненте смыслообразования при восприятии музыки и выполнении заданий. Более того, сознательная мифологизация музыкально-педагогического процесса при помощи специфически организованного содержания и методов, опора на привлечение мифологической символики в том виде, который доступен детям, создают условия для актуализации бессознательного опыта детей и в результате дают необходимый материал для осуществления музыкально-педагогической диагностики.

Личностная история (включающая перинатальный" опыт развития и биографический этап становления индивидуальности) организуется в «миф», сквозь призму которого человек видит мир и события, общается с людьми, строит образ своего «Я», Главный персонаж этого личностного мифа - глубинное, скрытое от самого человека, его внутреннее «Я» - руководит проявлениями личности, желательными и нежелательными, удерживая бессознательно созданные стереотипы в общении и переживании на «коротком поводке» зависимости от глубинного архетипа личности, теневого «Я».

В момент восприятия (или активного воспоминания, или воспроизведения) музыкального произведения индивидуальные

паттерны бессознательной природы освобождаются от "гнета" сознательных поведенческих привычек. Семантика актуализированных бессознательных импульсов и образов поддается расшифровке в свете разработанной системы архетипов, а также индивидуальных динамических матриц - паттернов переживаний первоначального, полученного еще в утробе матери, психологического опыта.

С.Гроф [36] выделил четыре типичных паттерна переживаний в перинатальном опыте и показал, что выделенные им базовые перинатальные матрицы (БПМ) несут не только свое собственное эмоциональное и психосоматическое содержание, они действуют еще и как принципы организации материала на других уровнях бессознательного, например, бессознательного восприятия музыки.

Так, первый паттерн (БПМ-1) связан с опытом исходного симбиотического единства дитя с материнским организмом. Благоприятное проживание БПМ-1 сопровождается переживанием свободного существования, отсутствием давления, доверием, защищенностью и, вместе с тем, отсутствием границ и препятствий, чувством единения с Матерью-Природой. (Гроф называет такой опыт приобретением форм океанического сознания и связывает с архетипическим видением Царства Небесного или Рая.) Неблагоприятное проживание БПМ-1 связывается с образами враждебной природы, сдавленного или отторгаемого Дитя.

Эмпирический паттерн БПМ-2 относится к самому началу биологического рождения и состоит в непреодолимых ощущениях возрастающей тревоги. Для этой матрицы характерны переживания в образе воронки или водоворота, неумолимо затягивающего человека в свой центр; чувство поглощения, а в менее драматичном варианте - вступления в лабиринт. (Психологическое ощущение отсутствия выхода, по Грофу, символизирует Ад). Мифологические персонажи, такие как Тантал, Сизиф, Летучий Голландец, Агасфер — также олицетворяют динамику БПМ-2. "Находясь под влиянием этой матрицы, - пишет Гроф, - индивид избирательно слеп ко всему положительному в своем существовании в мире. Среди стандартных компонентов этой матрицы - ощущение одиночества, беспомощности, безнадежности, неполноценности и вины" [там же].

Потребность выхода из замкнутого мира БПМ-2 порождает энергию, переводящую субъекта в третью динамическую стадию — БПМ-3. Самым важным ее переживанием является титаническое усилие рождения через ощущение движения к смерти. Такое ощущение может заставить "закрыть глаза и сложить руки", но доминирование героического архетипа порождает потребность вступить в борьбу. Здесь характерны символические мотивы неистовых сил природы, сцены войн и катастроф, опасных приключений. Реализации переживаний БПМ-3 разнообразны и многовариантны в своих оттенках. Экстатические переживания "вулканизующих" эмоций могут воплотиться в карнавале, фейерверке и т.д. В данном паттерне переживаний выявляется нерасторжимость психологической связи между ролями жертвы и агрессора, являющимися двумя сторонами одной медали. Быть может, в акценте на данной БПМ - корни девиантного поведения индивида. Движение к концу, за которым начало, - центральный бессознательный динамический комплекс, выражающийся в стремлении к возрождению через страдание. В нем - пафос религиозного и даруемого искусством катарсического переживания.

Символическим выражением последней БПМ-4 является опыт "смерти-возрождения", сопутствующий акту непосредственного рождения ребенка. За кульминацией боли следует облегчение, за напряжением - релаксация. Вслед за переживанием приближения катастрофы, истощения эмоций приходит освобождение, расширение пространства. Это нашло свое отражение в смысле всех мировых религий, во многих ритуалах и драматургии искусств. Классическим символом перехода от БПМ-3 к БПМ-4 является легендарная птица Феникс, прежнее тело которой сгорает в огне, а новое восстает из пепла и взмывает к солнцу, символизируя восхождение к целостности. В этом опыте складывается матрица качественного сдвига по окончании любого Процесса, стремление "доводить начатое до конца", накладывается отпечаток на ожидание при восприятии.

Полнота переживания всего цикла (от БПМ-1 до БПМ-4) является в нашем представлении базовой потребностью человека в Целостном переживании. Законченность цикла является временной разверткой архетипической целостности: Круга. Символизм 'Фуга, или неба, или нимба в данном случае — универсален "от

начала времен". Здесь, в приближении к гармоничной целостности, содержится невыдуманная цель как личной индивидуации, так и психотерапевтических (психосинтез) и педагогических деяний, Такова цель работы с индивидуальным бессознательным восприятием мира и себя в мире, диктующим способ коммуникации и метакоммуникации с этим миром, в том числе через музыку. Подчеркнем, что уникальный для каждой личности бессознательный опыт переживаний перинатальной природы заключается в фиксации в индивидуальной психике того или иного варианта, способа разворачивания архетипической динамики, что рождает своего рода первичную "установку" на определенное структурирование и окрашивание воспринимаемого. Такая "врожденная установка" и определяет индивидуальное смыслообразование при восприятии разворачивающейся перед личностью картины мира, в том числе музыкальной.

Восприятие музыки как временного искусства во многом определяется описанными бессознательными матрицами как архетипическими паттернами переживаний. В понимании их сущности, также как и в раскрытой ранее системе архетипов, важно уловить семантико-динамическое зерно, выразительная форма которого может быть различной. Так, конфликтная драматургия сонатно-симфонического цикла является вариантом полного проживания архетипического динамического цикла матриц. Соответственно, восприятие такого рода форм строится на резонансе с индивидуальным бессознательным опытом переживаний перинатальной природы. Многообразие нюансов в передаче индивидуального считывания динамических смыслов становления Бытия, заключенного в уникальном перинатальном опыте, данном каждой личности, обеспечивает разнообразие форм и средств музыкального выражения архетипических переживаний. Их музыкальное воплощение можно рассматривать на разных уровнях языка и речи: от протоинтонации произведения, до логики композиции и черт стиля.

Вовлеченность в процесс восприятия музыки (и степень этой вовлеченности) объясняется возникающим резонансом: при совпадении фабулы музыкального разворачивания "сюжета" и акцентированной в бессознательном восприятии перинатальной матрицы, достаточном для резонанса, возникает эффект "повтор'

ного проживания". (Данный эффект, по мнению психологов, имеет огромное "целebное" значение для индивидуальной психики.)

Временные архетипические паттерны (четыре БПМ) представляют собой последовательность, символизирующую целостный, завершенный цикл переживания, некую ступень постижения смысла Бытия. Остановка и фиксация только на одной из первых трех матриц в индивидуальном бессознательном опыте создает "предрасположенность" к особенностям восприятия, акцентирующим лишь определенный вариант смыслообразования при восприятии музыки. Эта фиксация выступает в форме как бы бесконечного "прерванного каданса" в музыкальном восприятии и развитии индивида.

Выявление способа разворачивания музыкальной фабулы, к которому тяготеет ребенок в восприятии музыки и который вызывает эффект "повторного проживания", служит основой для выполняемой диагностики. Так, тяготение к статичным, бесконфликтным "сюжетам" в музыке показывает стремление ребенка к повторному проживанию первой, доминантной БПМ. Он избегает тревожащих восприятий, не включается в переживания конфликтной музыкальной драматургии. В противоположном варианте пристрастий в процессе выбора музыкальной фабулы для повторного проживания (с крайним выражением полярных эмоций, высокой интенсивностью развития, мощным нарастанием напряжения) отчетливо наблюдается доминирующее влияние третьей БПМ.

Или, например, "пристрастие" к музыкальным переживаниям тревоги, романтического томления в одиночестве, отчужденность в музыкально-педагогическом общении дают основания диагностировать доминантность второй БПМ. Установка на повторное проживание при восприятии музыки данного эмоционально-смыслового комплекса значительно сужает возможности ребенка в отношении постижения разнообразной, многогранной музыкальной картины мира.

Выявление ведущей БПМ в бессознательном восприятии музыки ребенком помогает определить возможное направление его развития и устранения психических фиксаций, таким направлением является движение в развитии к последующей матрице в Целостном цикле. Данная диагностика имеет важнейшее зна-

чение для построения всей стратегии музыкально-психологического развития ребенка, в частности, для определения ближайшей зоны музыкального развития. Постепенное расширение диапазона и амплитуды музыкальных переживаний в свою очередь позволит обогатить сферу музыкальной образности для повторного проживания в ней своей "личностной истории", своего мифа.

Проследить процесс спонтанной манифестации «личностного мифа» ребенка можно на примере следующих протоколов экспериментального у рока-диагностирования 3-х детей 5-6 лет¹⁰⁰.

Аня (5,5 лет). Общее знакомство с ребенком произошло при поступлении Ани в лицей. Учительница лицейского класса охарактеризовала ребенка так: "Ведет себя, как домашний ребенок... Не стремится привлекать к себе внимание... Стеснительна, обидчива и боязлива... Трудности будут с точными дисциплинами... Но уже читает, много и хорошо..." Наш предварительный вывод - "интровертированный ребенок" - подтвердился в процессе беседы с ребенком.

Диагностическое обследование индивидуальных особенностей бессознательного восприятия музыки происходило в специально отведенное время, вне уроков. Обследование длилось 35 минут и включало в себя три стадии.

Диагностическое обследование началось с первых же минут встречи.

Экспериментатор: - Здравствуй. Тебя Аня зовут?

Ребенок кивает.

Экспериментатор: - А этот инструмент как зовут, знаешь? (Открывает крышку фортепиано.)

Мы намерено использовали оборот "инструмент...зовут", а не "инструмент... называется", чтобы задать тон *мифологического оживления реальности*.

Ребенок: (тихо) - Пианино.

Ответив таким образом, девочка теперь как бы принимает предложенную ей игру: обозначать именем некую сущность.

Экспериментатор: - А если бы тебе предложили взять себе одно имя, какое бы ты выбрала?

Ребенок: - Не знаю.

Здесь мы исходили из предположения, что новым именем ребенок обозначит либо свое "идеальное Я" (К.Роджерс), либо свое "альтер-Эго" (К.Юнг, Р.Ассаджиоли), то есть, те сущности своего бессознательного "Я", которые ребенок не знает или не хочет знать. Таким образом, благодаря ситуации выбора происходит активизация внутреннего бессознательного плана ребенка. Данный неопределенный ответ и тон ответа ребенка свидетельствовал о внутренней пассивности, стеснительности, неопределенности, - признаков, свойственных "женским" или "детским" архетипам.

Следующая задача состоит в том, чтобы косвенно задействовать, активизировать другой, — например, телесный пласт личностной целостности ребенка. При этом важно использовать фактор неожиданности для поддержания интереса к беседе и постараться устранить стереотипные установки в процессе разговора с учителем:

Экспериментатор: - А руки твои могут что-нибудь рассказать о твоём другом имени?

Здесь предполагаются несколько вариантов реакций детей: они могут прохлопать, "писать" в воздухе "имя" (имеется в виду пластическое выражение актуализированного бессознательного содержания ребенка), просто не понять вопроса. Аня, в недоумении посмотрев на свои руки, несмело трогает ими клавиши в верхнем регистре фортепиано. Экспериментатор, ничего не говоря, поддерживает звуки, извлеченные ребенком, гармоническими последовательностями, в которых чередуются консонантные и менее консонантные, с точки зрения классической гармонии, созвучия. Тем самым налаживается невербальный, "мягкий" контакт учителя с ребенком и, кроме того, фиксируется способность Ребенка к коммуникации в музыкальной деятельности.

Экспериментатор: - Подходи! такое звучание для твоего нового имени? Или, может быть, больше подойдет такое? (Исполняет несколько музыкальных фраз в нижнем регистре.)

Ребенок отрицательно качает головой.

¹ Эксперимент был придуман и проведен автором данной книги в 1994-1995 гг.

Шаг за шагом происходит уточнение "отделенного" от ребенка "имени" - мифологического образа, воплощенного в музыкальных звуках. Внимание обращается на регистр, манеру звукоизвлечения, ритмическое оформление, динамику; учитель наблюдает за степенью отождествления ребенка с персонажем (его увлеченности процессом).

Экспериментатор: — Не могла бы ты еще раз сыграть свое новое музыкальное имя?

Ребенок, включившись в игру, извлекает несколько звуков, пытаясь выразить в них уже довольно ясно интонируемый смысл, выраженный следующими средствами: верхний регистр, мелодические задержания в узком диапазоне, неопределенный размер, тяготение к ассиметричности, неквадратности музыкального мотива. Все это в сочетании с несколько жеманной манерой исполнения дает основание предположить, что ведущий архетип личности обследуемого ребенка - Анима: архетип, которому свойственны потребность в сочувствии, признании; изменчивость, приспособляемость. Однако это предположение нуждается в проверке, на что и были направлены наши дальнейшие усилия.

Экспериментатор мимикой показывает, что он догадался о том, каково это "имя". Он решает исполнить "Раскаянье" С.Прокофьева, содержащее, по его мнению, выявленный архетип "Анима". При исполнении учитель старался особенно выпукло подать свойственные этому архетипу "женские" окончания фраз, тонкую нюансировку, состояние ожидания. Во время исполнения был обнаружен положительный эмоциональный отклик ребенка,

Следующим шагом экспериментатор проверяет степень идентификации ребенка с выделенным архетипом:

Экспериментатор: - Может ли такая музыка стать сказкой для твоего "имени"? Согласна ли ты поиграть в эту сказку? Ребенок: - Да. А там еще кто-нибудь будет? (!) Исполнение соответствующего ведущему архетипу ребенка произведения способствовало актуализации бессознательного содержания в его личности, что выразилось в Анином вопросе, который мог выражать как опасение, так и желание. В любом случае он свидетельствует, во-первых, о проявленном интересе к этой музыке, которая явилась резонансом ее бессознательной

части личности, и, во-вторых, стало очевидным, что желание включиться в игру зависит от наличия в мифологическо-музыкальном пространстве (создаваемом учителем совместно с учеником) тех персонажей, которые будут ей приятны (то есть не будут противоречить ее внутренним потребностям).

Экспериментатор готовит появление в музыкальных образах возможных персонажей сказки с целью уточнения ведущего архетипа личности ребенка, с одной стороны, и определения отношения к новым архетипическим персонажам, выраженном в особенностях их восприятия.

Экспериментатор: - А кого бы ты хотела там встретить или взять с собой?

Ребенок: - Не знаю... (Все та же, свойственная Аниме пассивность, неопределенность, неструктурированность).

Экспериментатор: - А теперь послушай и выбери, кто мог бы участвовать в нашей сказке?

Играет "Этюд для левой руки" из первой тетради "Детям" Б.Бартока - произведение, отражающее архетип Дитя, со свойственной ему простотой изложения, ограниченным диапазоном музыкального выражения, повторяемостью и, вместе с тем, нарушением симметрии в конце фраз).

Этот и дальнейшие архетипы предлагаются ребенку для уточнения доминирующего архетипа, а также для установления актуальных взаимоотношений выявленного архетипа с другими архетипическими персонажами.

На прослушанное произведение и заданный вопрос Аня отрицательно качает головой.

Звучит "Смелый наездник" Шумана (фрагмент), который иллюстрирует появление героического архетипа. На что сразу следует такая реакция ребенка:

Ребенок: - Да, его можно взять с собой, но я его буду бояться...

Ответ ребенка мы интерпретируем как потребность в восприятии и психологическом присвоении комплементарного, по отношению к ведущему архетипу "Анима", комплекса свойств архетипа "Герой". При восприятии этого героического архетипа в Музыка у ребенка наблюдалась реакция смущения и тревоги, но вовлеченность в процесс восприятия музыки не уменьшалась.

На данной стадии диагностики, создав психолого-педагогические условия для актуализации бессознательного содержания психики ребенка, мы зафиксировали:

а/ первоначальный выбор персонажа указал на "женский" архетип;

б/ ребенок проявил высокую степень идентификации с персонажем;

в/ резонансом актуализированного бессознательного "Я" ребенка оказалось произведение С.Прокофьева "Раскание", с которым мы связываем архетип "Анима", на предложенные к восприятию произведения, соответствующие другим архетипам, ребенок отзывался в меньшей степени, с большим отчуждением;

г/ полученные данные непротиворечиво указывают на выявленный доминирующий архетип психики ребенка - Аниму.

На этом первая стадия диагностирования закончилась (в данном случае на данном этапе нам показалось излишним предъявление двух оставшихся, из основных, музыкальных архетипов, так как предварительный результат первого этапа был вполне ясен, и возникла необходимость перейти к следующей задаче диагностического исследования), а уточнение выявления ведущего архетипа будут произведены в дальнейшем ходе исследования.

Замеченная на предыдущем этапе диагностического наблюдения тревожность, склонность к одиночеству и неудовлетворенность этим одиночеством позволили предположить возможную музыкальную фабулу развития создаваемой сказки.

В целях выявления характера особенностей архетипического восприятия и нахождения доминирующей перинатальной матрицы экспериментатор продолжает погружать "Я" ребенка в образно-мифологическое музыкальное пространство.

Экспериментатор: - А ты не хотела бы с ним подружиться?

Ребенок: - А как?

Экспериментатор: - Возьми музыкальный инструмент* который понравился бы и тебе, и ему. (В классе был достаточный набор детских музыкальных инструментов.)

Аня, не долго думая, берет блок-флейту, пробует несмело дуть в нее. Выбор блок-флейты, "дудочки", сольного, по своей природе, инструмента, явно акцентирует:

с одной стороны, детский эгоцентризм (выбор был обусловлен скорее проявлением собственного доминирующего архетипа, чем музыкальным соответствием архетипу Героя). К тому же, выбор данного инструмента, на наш взгляд, является характерным проявлением архетипа "Дитя", но недостаточным для выделения его как ведущего архетипа. На этом основании можно говорить об определенной примарной зоне в архетипе "Анима", зоне, близкой архетипу "Дитя" в той его части, которой свойственны ограниченность внутреннего пространства, невыраженность, с другой стороны, неумение пойти на контакт (в частности, с Героем в нашем сюжете).

Экспериментатор: - Что ж, давай попробуем сделать с ним (с Героем) что-нибудь вместе.

Играет снова Шумана "Смелый наездник", сделав приглашающий дирижерский жест к совместному музицированию. Аня принимается "играть" на выбранном инструменте, но без энтузиазма. Заметно, что происходящее в данный момент ее не устраивает. Учитель прекращает исполнение и задает следующий вопрос с целью проверки гипотезы о характере особенностей архетипического восприятия (таких как отчужденность, тревожность, тяга к одиночеству) говорящих об акцентированности второй перинатальной матрицы. В вопрос заложено предложение ребенку еще одной возможности к контакту с персонажами нашей "малонаселенной" сказки.

Экспериментатор: - Тот, кого мы встретили (Аня кивает, понимая), он тоже один?

Ребенок: - Нет, у него лошадь.(!)

Экспериментатор: - А ты бы хотела на ней покататься?

Ребенок: - Да!

Экспериментатор: - Ну попробуй! Где они?

Ребенок: - Рыцарь у ручья поит свою лошадь.

Экспериментатор фиксирует романтическую предрасположенность Аниных фантазий и подхватывает:

Экспериментатор: — ...а потом ложится отдохнуть под дерево И засыпает. А ты пока попробуй прокатиться на лошади. Закрой Глаза и представь. Как ты держишься в седле, и как стучат копы-*&••. Вот палочки (барабанные), они тебе помогут.

Экспериментатор играет Прелюдию ре-минор из I тома ХТК И. Баха - произведение, сочетающее активное, поступательное, неотвратимое стремление к "цели", свойственное архетипу Героя, и, вместе с тем, фабулу, выражающую накопление энергии, преодоление сопротивления "среды", то, что отражает паттерн третьей БПМ (базовой перинатальной матрицы).

Аня стучит палочками "пульс" произведения (мы констатировали наличие ритмического чувства), но мы сразу замечаем дискомфорт Аниного состояния. Она нутужно улыбается, вот-вот брызнут слезы. Ее бессознательная доминанта сопротивляется вовлечению в активную динамику разворачивания столь стремительной фабулы, Аня начинает намерено стучать неритмично и вскоре совсем перестает. Заметно отчуждение, зажатость, внутреннее сопротивление такого рода переживаниям, близкая к истерической реакция.

Экспериментатор: - Ты хочешь вернуться к ручью?

Ребенок: - Да.

Экспериментатор: - С кем ты там будешь?

Ребенок: - Ни с кем. Я хочу быть там одна.

Экспериментатор: - Так? (вопрос подразумевает передаваемое музыкой состояние.)

Экспериментатор играет "родную" для Ани фабулу, передающую состояние второй БПМ, воплощенную в пьесе 11 из третьей тетради "Детям" Б.Бартока. Аня подходит ближе к экспериментатору, встает за спиной, как бы прячась в свой "мирок", и молча и серьезно слушает музыку.

Доиграв, экспериментатор поворачивается к ребенку и еще раз спрашивает: - Так ты будешь сидеть одна у ручья?

Ребенок: - Да.

Ее внешний вид передает успокоенность, сосредоточенность, как будто произошло возвращение в привычную систему отношений с миром. В данном случае мы наблюдали ярчайшее проявление бессознательной акцентуации на второй перинатальной матрице, определяющей особенности восприятия соответствующих произведений. В реальном диагностическом обследовании стадии дигностирования не всегда четко отделены одна от другой и часто, как в описанном случае, переход к следующей стадия происходит внезапно. Важно не пропустить такой момент и дви-

гаться за ребенком в таких ярко проявляющихся особенностях его индивидуального бессознательного опыта.

В данном случае мы имели возможность не только зафиксировать свойственный ребенку способ разворачивания фабулы, но и наблюдать яркое "повторное проживание" индивидуального бессознательного опыта в восприятии музыки, что выразилось в реакции неприятия как естественном защитном механизме психики, не желающей нарушать свой status quo. Доминирующая в психике ребенка вторая БПМ (ее характеристика, как и других базовых перинатальных матриц, содержится во второй главе) ограничила угол восприятия музыкальных смыслов, диктуя резонирование лишь со свойственными ей музыкальными образцами и делая неприемлемым для ребенка переживание следующей матрицы. Для Ани эта третья матрица требовала больше энергетических затрат, чем она могла дать, что и вызвало "энергетический" кризис в психологическом состоянии ребенка. Вместе с тем, предложенное нами произведение для восприятия, содержащее переход к этой третьей, следующей в матричном цикле, ступени, (Бах, Прелюдия ре-минор) помогло разрешению и завершению бессознательного гештальта, то есть доведению до законченного результата бессознательно давящего переживания. Именно этим объясняется успокаивание ребенка при восприятии музыки (Барток, упомянутая ранее пьеса), содержащей характерные особенности доминантной, "привычной" для ребенка матрицы переживаний.

Таким образом, на данной стадии мы определенно диагностировали особенности бессознательного восприятия музыки, связанные с доминирующей БПМ-2, и начали разработку ближайшей зоны музыкально-личностного развития, проверив возможность развития ребенка в направлении к расширению восприятия музыкальных фабул, несущих паттерн БПМ-3. В данном направлении, как показал опыт предъявления ре-минорной прелюдии Баха (во второй стадии диагностики), необходимо двигаться с большой осторожностью, так как ребенок не готов выходить за пределы собственных способов общения с музыкальным Искусством. В целях поиска ближайшей зоны музыкального развития мы предприняли следующее.

Напомним, что ребенок остался в нашей 'сказке "один на берегу ручья" .

Экспериментатор: - Тебе не кажется, что пора навести порядок в нашей сказке. Вот только какой? (Говорит и играет Прелюдию Ф. Шопена до-минор, No.20)

Исполнением этой музыки экспериментатор вводит новый архетип Старика, преследуя этим несколько целей:

1/ Проверить взаимоотношения бессознательного "Я" ребенка с архетипом, несущим авторитетное, структурирующее, организующее начало;

2/ Внести в ситуацию занятия определенность, что бы помочь девочке обрести психологическую устойчивость, столь необходимую именно этому ребенку;

3/ Проверить возможность перехода к ближайшей зоне музыкального развития ребенка именно в этом архетипическом направлении: а/ к подаче музыкального материала, выражающего устойчивую упорядоченность, структурированность, симметричность, уравновешенность; б/ к формам обучения, культивирующим рациональность, опирающимся на свод правил и норм, имеющим перевес дидактических методов и средств над воспитательными.

Ребенок при восприятии данного произведения реагирует адекватно нашим предположениям: то есть "собирается", всем своим видом показывает, что готов выполнить все возможные требования. Соответственно звучит и его реплика.

Ребенок: - Пришел учитель, позвал нас на урок и сказал, что нужно делать.

Экспериментатор: - А может быть ты сама знаешь, что нужно маленькой девочке у ручья? Попробуй взять ее на руки, покачать или покружить, как ей больше нравится.

Учитель играет "Колыбельную" (Народную неаполитанскую песню, известную в обработке Мельо, "Спи, мой сынок", выводящую в восприятие материнский архетип). Аня начинает плавно, держа "что-то" в ладошках, покачивать ими в ритме звучащей¹ музыки, что показывает ее способность к проявлениям материнского архетипа, который приходит к ней на помощь при переживании эмоций второй БПМ. То есть, экспериментатор предлагает выполнить Ане самой те действия, которых ребенку не хватает в

ее доминантном состоянии, закреплённом на второй БПМ. Экспериментатор, импровизирует на тему этой колыбельной, поначалу сохраняя первоначальное состояние спокойного повествования, постепенно сгущая краски, создавая тревожное настроение для того, чтобы проверить возможность трансформации акцентуированного на второй матрице бессознательного опыта переживаний через внесение в него элемента иного способа переживания подобных состояний. Учитель создаст эмоциональную атмосферу тревоги, "лабиринта", свойственную выявленной ведущей матрице ребенка, вводя его в "повторное проживание" индивидуального перинатального опыта, но - в новых условиях: из позиции архетипа "Мать". Это сделано с целью помощи ребенку в преодолении доминантного состояния через разработку его внутренних ресурсов, таких как чувство любви к своему внутреннему "Я" и причастность к миру за пределами "лабиринта" (как символа второй матрицы). В наблюдении за восприятием и переживанием этой импровизации, в процессе которой Аня подошла к пианино и пыталась, с молчаливого одобрения учителя, включиться в импровизацию, мы обнаружили возможность расширения диапазона восприятия музыкального искусства ребенком именно в этом направлении: зоной ближайшего музыкально-личностного развития девочки целесообразно считать переход к музыкальным воплощениям материнского архетипического комплекса переживаний.

Вместе, по знаку движения головы, учитель и ребенок закончили импровизацию.

Экспериментатор: - Вот и сложилась у нас с тобой такая сказка. Тебе было интересно?

Ребенок кивает.

Экспериментатор: - Ну что же, если у тебя нет желания что-нибудь добавить к нашей сказке, то давай попрощаемся.

Ребенок: - А мы еще будем так играть.?

Экспериментатор: - Если захочешь.

Ребенок: - До свидания.

Экспериментатор: -До свидания.

Закончилась третья стадия диагностирования особенностей бессознательного восприятия музыки Аней, в результате которой

была выявлена ближайшая зона музыкального развития, состоящая в расширении возможностей восприятия музыки через:

а/ переход к разнообразным музыкальным воплощениям "Анимы", преимущественно в сочетании с архетипом Дитя;

б/ развитие эмоционально-символической палитры восприятия музыки и реализации личности в музыкальных занятиях через овладение архетипом "Мать" ;

в/ проработку в различных интонационных, стилистических, жанровых вариантах музыкальной фабулы, соответствующей второй БПМ, чтобы подготовить в дальнейшем ребенка к восприятию и овладению (в исполнении, например) способом развития музыкального сюжета, соответствующего третьей БПМ - конфликтности, драматичности, напряженности развития.

На основании проведенной диагностики возможно также сделать некоторые выводы относительно способов и педагогического стиля обучения этого ребенка музыке, адекватных его индивидуальным особенностям: необходимо создавать в занятиях педагогическую ситуацию определенности, то есть давать ребенку конкретные задания и инструкции к их выполнению, чтобы не усугублять свойственное ребенку состояние неуверенности в своих силах, зажатости и связанной с этим тревожности. Таким образом, от учителя должна исходить необходимая Ане определенность, структурированность учебного процесса, создающая для Ани ощущение защищенности, стабильности и положительной окрашенности занятий (учителю целесообразно культивировать материнское архетипическое отношение к этому ребенку). В дальнейшем такая стратегия музыкально-личностного развития ребенка даст возможность актуализировать и развить в ее личности архетип Дитя, что поможет раскрепостить Аню, активизировать ее творческое начало, преодолеть давление доминантной второй перинатальной матрицы.

Нами была проведена контрольная беседа с родителями девочки и музыкальным руководителем детского сада. Мнение музыкального работника ничего нового не добавило к результатам нашей диагностики, но и не выявило противоречащих диагностическим выводам фактов.

Сведения, полученные от родителей, особенно от мамы девочки, полностью подтвердили наши выводы относительно перинатального психологического бессознательного опыта ребенка.

Саша (6 лет). Девочка была охарактеризована учителем лицейского класса и музыкальным руководителем как подвижный, бойкий ребенок, часто фантазирующий, сочиняющий сказки. Музыкальным руководителем была отмечена выражающаяся вовне музыкальность ребенка: "часто, и чисто напевает мелодии знакомых песен, сочиняет на ходу новые варианты, сохраняя при этом тональную основу, поет в широком диапазоне, просится к фортепиано при каждом удобном случае". Учителями, вместе с тем, были отмечены некоторые сложности в общении Саши с детьми: внезапно проявляющаяся стеснительность, явное желание признания детьми (что выражалось в "подкупе" детей принесенными в детский сад в тайне от родителей игрушками, вещами, привлекающими детей, например, мамиными украшениями). Кроме того, были отмечены резкие перепады в настроении: "от смеха к слезам" и обратно.

Наблюдая за ребенком в процессе его игры с другими детьми, мы заметили в ее отношении к ребятам и всему окружающему чередование двух позиций: либо бурная вовлеченность в игру, либо внезапный уход в себя, отключенность от мира, наблюдение за происходящим из личной капсулы.

Условия организации специального диагностического обследования были идентичны описанным ранее.

Ребенок, заходя в класс, первым громко поздоровался: "Здравствуйте!"

Экспериментатор: - Здравствуй, Сашенька.

Ребенок: - А что мы будем делать? Можно я поиграю? - показывает на пианино.

Активное начало ребенком общения показывает не только желание (на данный момент) заниматься чем-либо связанным с Музыкой, но и активное проявление инициативы в установлении контакта с учителем, положительного настроения в общении и вы-

ражает стремление нравиться, быть "принятый" (приветствие сопровождалось открытой улыбкой и прямым взглядом).

- Можно, - отвечает экспериментатор на последний заданный ребенком вопрос.

Девочка, явно желая произвести впечатление, играет "Во поле береза стояла" (от ля, в высоком регистре).

Экспериментатор констатирует сознательно-конвенциональный стиль проявления личности ребенка, то есть стремление показать то, что "умею", то, что, как кажется ребенку, будет узвано и одобрено взрослым, а это - хорошо, и означает, что контакт с миром "установлен" и "Я" ребенка получило в нем признание. Кроме того, в таком поведении читается желание проявить себя (в противовес противоположному - ожиданию от мира его проявления), что выявляет активность личностного "Я" девочки. Экспериментатор, отметив данные проявления, подводит ребенка к выражению вовне содержаний его личности более скрытых, то есть реже и менее используемых в привычном общении, но влияющих на тип его взаимоотношений с миром и восприятие этого мира, в том числе искусства. Необходимость актуализировать, то есть сделать доступными для переживания и некоторого осознания, бессознательные содержания психики ребенка в целях проводимой диагностики диктует экспериментатору следующие шаги: попытку нарушения стереотипного (для ребенка) поведения, и предоставление ему возможности показать внутреннего "зверька", выделить то "Я", которое существует только для себя и поместить его вовне, дабы лучше "рассмотреть" и почувствовать его. Ребенку предоставляется ситуация выбора персонажа и даются варианты помещения его в различные позиции в зависимости от того, насколько он интегрирован в психике ребенка.

Для начала Саше было предложено спеть эту песню, что девочка с радостной готовностью стала выполнять. Учитель отметил довольно точное интонирование (что позволяет предположить частое вокальное самовыражение ребенка, музыкальную память) и некоторую торопливость, неравномерность метра.

Экспериментатор: - Это ведь хоровод. (В данном случае не было цели проверить какое бы то ни было знание ребенка, а было произведено оформление мифологического пространства, задана

некая структура для дальнейшего развития). Так? Давай мы с него и начнем нашу сказку. Кто-то водит хоровод, кто-то прячется внутри круга, а может быть кто-то наблюдает за ним и со стороны, находясь за пределами нашего хоровода. Как тебе кажется?

Экспериментатор играет импровизацию на прозвучавшую тему в жанре вариаций, рисуя различных контрастных образы.

Ребенок некоторое время задумчиво слушает и вдруг начинает рассказывать сказку настолько неожиданную по своей стилистике и образному строю, что мы считаем интересным и необходимым пересказать ее здесь с дальнейшими комментариями. Кроме того, следует отметить, что сказка, сочиняемая девочкой на ходу, содержала столько музыкальных проявлений, что нам практически не приходилось нарушать стиль и тон, заданный Сашей, а требовалось лишь вовремя "озвучивать" или провоцировать ребенка на "озвучивание" своей сказки.

Отметим также, что звучащие вариации, воплощающие, на наш взгляд, архетипы: Анима, Мать, Старик, - оставили ребенка равнодушным, (либо они скрыто способствовали рождению сказки); но оживление и начало разворачивания сюжета пришлось на представление ребенку вариации в стиле Петрушечного, шутливо гримасничающего, непредсказуемо-нервного образного строя. (В данном случае звучала спонтанная простая импровизация экспериментатора.)

Ребенок: - Жили-были фамики и хронопы. (Знакомству с персонажами Х.Кортасара, как выяснилось позднее, Саша обязана семье, причем случайно услышанным разговорам взрослых.) Они жили возле магазинов, где много булочек, и плясали хороводы.

Экспериментатор: - Какие?

Ребенок играет скачкообразные, отрывистые мотивы обеими руками (по очереди) и сообщает: - Вот такие: стояк и коровяк.

Экспериментатор: - А показать, как они танцевали, можешь?

Ребенок кивает и продолжает, не остановившись: - Да. И был один хроноп и он сказал: - У меня есть много нот, давайте я буду играть, а вы будете танцевать. И они согласились. Играйте! - последнее слово было обращено к учителю, что позволяет сделать

вывод о том, что учителю предлагалось вступить в действие сказки в образе хронопа.

Экспериментатор "заиграл" Польку П.И.Чайковского m "Детского альбома". Саша принялась пританцовывать весьма причудливый танец, выражающий, на наш взгляд, непосредственную несуразность, угловатость и оригинальность самопроявлений выделенного Сашей персонажа.

Следует подчеркнуть, что на данной стадии диагностики проявилась уже замеченная ранее активность, инициативность "Я" ребенка, а также выделилась яркая творческая потенция личности ребенка. Непосредственность, открытость и, вместе с тем, зависимость от обстановки, выражающаяся в установлении взаимоприятных отношений, стремлении нравиться окружающим, - все это вместе, а также непосредственное наблюдение за движениями, мимикой ребенка (подвижными, естественными) позволили выдвинуть предположение о ведущем архетипе личности Саши - Дитя. Напомним, что начало сказки также было связано с появлением музыкального персонажа квази-Петрушки, который несет, на наш взгляд, отпечаток юродивости, непредсказуемости, что также является атрибутом архетипа Дитя. Не случайно в начале сказки девочка употребила слово-обозначение персонажей: "фамики", что, обозначая уменьшительную форму слова, сцеплено с названным архетипом. Наконец, музыкальная характеристика персонажей, присвоенная им ребенком, несущая нестандартную танцевальность, эпатажную нескладность, остроту - все это говорит в пользу ведущего архетипа личности этого ребенка - Дитя.

Следует изложить ход дальнейших рассуждений в проверке нашей гипотезы, так как активность, инициативность, открытость могла быть проявлением и архетипа Героя. Но, на наш взгляд, проявленная ребенком зависимость от уровня доверительности отношений, а также проявленная в дальнейшем смена открытости внезапной замкнутостью, "выключением" из ситуации свидетельствуют о внутреннем Дитя девочки больше, нежели о Герое. Хотя в дальнейшем мы пытаемся проверить и такую версию. Многообразие творческого проявления ребенка также говорит о нереализованных еще возможностях именно авторского, творящего начала в ребенке.

Обратим внимание и на включенность этого авторского "Я" ребенка в создающийся им музыкальный миф. Девочка вовлекла в круг персонажей и экспериментатора, продемонстрировав, кроме своих авторских прав, требования к отношениям с миром: "либо он принимает мои правила игры и мы живем в одной сказке, либо он не существует". Тем самым показывается, что наблюдения за собой "извне", из-за пределов придуманного Сашей мира девочка не признает, не терпит, избегает. То есть, для нее не может быть иной точки зрения, чем из центра ее мира: такая эгоцентрическая позиция свойственна архетипу Дитя. Таковы были наши предположения, которые следовало еще проверить и уточнить в ходе дальнейшего общения с ребенком.

Напомним, что Саша начала показывать танец хронопов и фамиков. Мы констатировали высокую степень идентификации с персонажем, что выразилось в резком перепаде настроения ребенка: как будто ощутив, что слишком обнажила свое скрытое содержание, она внезапно смутилась, нарочито засмеялась и покраснела. То есть вступил в действие один из защитных механизмов психики, позволяющий прятать и не давать выхода бессознательному личности (описанные еще Зигмундом и Анной Фрейд). Такая реакция говорит: во-первых, о том, что произошла актуализация бессознательного психики ребенка, "встреча" с которым всегда вызывает к жизни "защитные механизмы" и связана с изменениями поведения или настроения, то есть, с перераспределением энергии; во-вторых, о стремлении ребенка сохранить свое внутреннее пространство, свою "капсулу" (свойственную опять же архетипу Дитя).

С целью восстановления комфортного состояния для ребенка, а также проверки гипотезы о ведущем архетипе личности Саши, экспериментатор начинает играть "Вальс" Ф.Пуленка из "Альбома шести", сочетающий, на наш взгляд, черты архетипов Дитя и Анимы.

Ребенок, подойдя к учителю: - И все стали танцевать польку ... э-э... (подумала) пауков или каких-нибудь-там тараканов.(?)

Что мы наблюдали в данном случае? Оригинальность фантазирования, появление в сказке существ, прямо скажем, несущих Новый оттенок атмосферы сказки (не беремся точно трактовать Какой именно новый оттенок это был для Саши, важна неорди-

нарность развития сюжета, восприятие девочкой танцевальности звучащей музыки и проявление отношения <к ней, как иллюстрации к появлению чужих, не совсем приятных персонажей). Отметим, что в данном музыкальном образце, на наш взгляд, можно было ощутить как архетип Дитя, так и Анимы (который весьма часто воплощается в жанре вальса), и мы предполагали выявить примарную зону архетипического восприятия музыки, начав с такого сочетания. Саша решила изменить музыкальное развитие нашей сказки.

Ребенок: - И один фамик сказал: "А давайте уже другую-ужки (детская форма усиления смысла говорит о силе желания изменить музыкальное звучание) музыку играть". А хроноп ответил: "Хорошо" и стал другую музыку играть.

Экспериментатор идет на хитрость и делает вид, что он уже не тот хроноп, который "музыку играл" и предлагает девочке взять на себя эту роль, показывая ей на музыкальные инструменты, которые она может выбрать.

Ребенок пробует разные инструменты, извлекая из них по одному звуку и не останавливаясь ни на одном из них. Последней в руках оказалась блок-флейта. Дунув в нее несколько раз Саша продолжила, не сбавляя темп сказки и как ни в чем ни бывало: - Тогда сказал один фам: "Давайте лучше на пианино играть, а не на дудочке, и без нот". И все стали танцевать г и г а н т с к у ю уже польку. Но не могли до верха дотянуться и встали друг на друга. И так придумали новый танец.

Такой поворот был несколько неожиданен и, поскольку было высказано пожелание играть "без нот", учитель предложил вместе сочинить «гигантскую польку».

Так как первая стадия диагностики уже закончилась и произошел переход ко второй стадии, необходимо уточнить, что было зафиксировано в результате диагностирования на данном этапе:

1/ Как было показано, первоначальный выбор ребенком музыкального персонажа указал на архетипическую зону, которой свойственны: инициативность, нестабильность, ассиметричность, что может выявить архетипы "младшей группы" - Дитя. Герой и Анима.

2/ Музыкальный образец, являющийся носителем образа главного персонажа (одна из вариаций в импровизации), характеризовался нелогичностью, непредсказуемостью и нерегулярностью и изменчивостью ассиметричности, спонтанностью проявлений, что не характерно для архетипов Героя и Анимы.

3/ Архетипом, соответствующим музыкальному воплощению персонажа, с которым отмечена высокая степень идентификации, - является, на наш взгляд, Дитя.

Переход ко второй стадии диагностики осуществился плавно и естественно в том момент, когда Саша предложила собственное развитие музыкального сюжета со сменой музыки. Здесь оказался уместным и своевременным метод совместного исполнения на различных музыкальных инструментах. Нами было отмечено глубокое погружение "Я" ребенка в образно-мифологическое музыкальное пространство, что проявлялось в преобладании "авторской" речи персонажей и диалогов над описанием событий. Девочка легко и артистично импровизировала развитие сюжета, что подчеркивает благоприятное положение ее внутреннего Дитя. (В противоположном случае Дитя может сопровождаться чувством незащищенности, одиночества, чего мы не наблюдали в данном случае).

Саша, со свойственной архетипу Дитя непоследовательностью, перебрала различные музыкальные инструменты, не останавливаясь ни на одном из них, а флейту она подчеркнуто отвергла как несоответствующую ее внутреннему складу (что исключает возможность акцентированной "сольной", одинокой позиции).

Следуя Сашиной фабуле, мы попытались изобразить "гигантскую польку" (нечто вроде утяжеленной "медвежьей" польки) и тут обнаружилось, что экспериментатор неправильно понял девочку. Этот пример выявил (теоретически осмысленное нами прежде) положение о несовпадении (вернее, необязательном совпадении) образа и архетипа. Саша остановила развитие сюжета и показала, что она ждет здесь другую музыку, изобразив крупными, энергичными движениями тот смысл, какой она вкладывала в образ гигантской польки. В Сашиных танцевально-экспрессивных движениях было задействовано все тело, что говорит нам о согласии различных уровней личности ребенка: те-

лесном, эмоциональном, интеллектуальном и, как можно предположить, интуитивном. Смысл появления- образа "гигантской польки", выраженный в стремлении к переживанию интенсивно-развивающихся музыкальных эквивалентов пробужденных эмоций, заключался в бурно разрастающемся, драматургически усиливающим накал, развитии. Наша интерпретация данных такова: в первоначальном этапе включения психики ребенка в музыкально-мифологическое переживание проявился бессознательный паттерн первой перинатальной матрицы, то есть Сашино внутреннее Дитя находилось в состоянии доверительно-зависимых, довольно уравновешенных, спокойных отношениях с миром. Это выражалось и в гармоничном самоощущении ребенка при движениях, речи, пении, мимике. (Такое наблюдение важно и диагностично, так как в других случаях мы наблюдали те или иные "блокировки" самовыражения ребенка, что само по себе является переносом психологической зажатости и отражает сопровождающийся аналогичными симптомами прошлый опыт, сохранившийся в бессознательном.) Дальнейшее погружение "Я" ребенка в образно-мифологическое пространство его психики при восприятии музыки вызвало к жизни слабое проявление второй матричной сферы переживаний, некоторой тревожности, проходящей почти незаметно, стороной, по поводу появления чуждой музыкальной образности (Вальс Ф.Пуленка). Отсутствие акцента на этой матрице делает ее быстро проходящей, заставляющей ребенка менять что-либо, побуждающей к активному движению и преодолению неприятных эмоций более сильными переживаниями. (Случай, противоположный описанному ранее, выявленному у Ани.) Потребность в переходе к третьей матрице переживаний была выражена Сашей различными способами (смысл был проведен через цепочку "мягких языков": интонирование, экспрессивная речь, пластические движения, мимика), передающими ощущение смены темпоритма музыкального развития и нарастания напряжения. Кроме того, вербальный ряд Сашиной сказки выражал укрупнение в самоощущении ребенка: "гигантская" полька, "встали друг на друга" (но и этого не достаточно, так как "до верха(?) все-равно не смогли дотянуться", психологической интерпретацией такой детской оговорки мы считаем стремление передать, что точка, завершение действия и на этот раз отсутст-

вуют и, значит, ощущается неотвратимость еще большего раскручивания сюжета), и "так получился новый танец", - как творческий результат, передающий желание ребенка к самовыражению.

Дальнейшее развитие фабулы закономерно продолжило комплекс переживаний третьей перинатальной матрицы, что также подтвердило правильность наших гипотез относительно последовательного разворачивания ребенком драматургии, соответствующей перинатальным матрицам.

Ребенок: — А потом они сказали: "Давайте убежим от пап и мам!.. И убежали, и стали на-свободе бегать".

Для того, чтобы поддержать интенсивность переживаний, экспериментатор исполнил Рапсодию Б.Бартока из четвертой тетради "Детям" как отражающую третью перинатальную матрицу, закончив на ff в Allegro moderate.

Мы предположили, что завершение фрагмента на кульминации позволит нам пронаблюдать способ переживания Сашей третьей, напряженной матрицы: акцентируется ли в восприятии конфликтный способ разворачивания фабулы или напряжение стремится разрешиться в свое естественное продолжение - четвертую матричную сферу. Включившийся в действие механизм "повторного проживания" индивидуального бессознательного опыта в восприятии музыки мог показать как реакцию, типичную для акцентированной третьей матрицы: стремление продлить эмоции, сопровождающие чувство опасности, приключения, драматические коллизии; так и органичный переход к последней, разрешающей напряжение и драматизм, матрице. В последнем случае можно было бы диагностировать наиболее благоприятный для психики ребенка вариант целостного бессознательного опыта. Именно такой вариант индивидуального бессознательного восприятия мы и наблюдали в данном случае. В настроении ребенка наблюдалось удовлетворение, девочка оказалась в состоянии мифологически выразить, воспринять в музыке и пережить заверченный гештальт, "блокировки" в переходе от матрицы к матрице не было замечено нигде, музыкальное восприятие Саши отзывалось последовательно на каждый способ разворачивания Музыкальной фабулы.

В условиях предпринимаемой диагностики предъявление вариантов музыкальных фабул ограничено временем и возможностями, в связи с чем можно лишь весьма гипотетично и условно делать какие-либо выводы. И вместе с тем индивидуальность восприятия музыки и особенности существования в ней как в мифе проявляются настолько выразительно, что мы не можем не пытаться на основании этого понять ребенка. Поэтому нам кажется плодотворной такая предварительная диагностика, которую, без сомнения, следует постоянно дополнять последующими наблюдениями и углубленными диагностическими обследованиями.

Таким образом, по окончании второй стадии диагностирования мы можем сделать следующие выводы:

а) примарная зона архетипического восприятия музыки Сашей находится в области активно проявляющегося Дитя, то есть ближе всего к активной позиции Героя. Архетипическое Дитя ребенка проявляет себя через фантазирование, свободное непосредственное самовыражение. Необходимо отметить также склонность к неординарной самореализации и тяготение к восприятию утрированно необщепринятого смысла, что выразилось в интересе к архетипическому музыкальному персонажу, который мы условно назвали Петрушкой. Острота интонаций, скачки и хрупкие диссонансы, неквадратность структуры - средства, традиционно рисуящие сказочного "Дурочка", юродивого - вызвали сочувствие у ребенка. Такой образ в своей семантической сути принадлежит архетипической зоне Дитя (та же отделенность позиции, потенциальная двоякость характеристик пола, непосредственность, спонтанность). Таким образом, примарная архетипическая зона девочки наиболее благоприятна для развития творческого начала личности; яркий признак этой зоны - нконвенциональность, самобытность - необходимо использовать в музыкально-творческом ключе.

б/ при первом опыте диагностики особенностей бессознательного восприятия музыки Сашей выявилось владение ею полным циклом матриц - способов разворачивания музыкальных фабул. Это означает, что этому ребенку доступно восприятие целостного цикла в каком-либо варианте, скорее всего в сознательно усвоенном стилистическом опыте (окружающая музыка, му-

зыка детского сада и т.д.), более того она и стремится к этому "совершенному" переживанию в своем восприятии.

На основании наших наблюдений и выводов мы можем предположить направление ближайшей зоны музыкально-личностного развития ребенка: таковым, по нашему мнению, является овладение разнообразной музыкальной стилистикой (доступной ребенку), воплощающей драматургическое движение полного архетипического матричного цикла. Это предположение и возможности развития восприятия полного круга системы архетипов проверяются в третьей стадии диагностического обследования.

Следующее развитие ребенком сказки показывает, что ее "Дитя" вновь требуется психологическая защита:

Ребенок: - А потом спросили фамики у хронопов: "Хорошо ли вам на свободе бегать?"

Экспериментатор начинает играть "Дразнилку" М.Ройтерштейна из цикла "Детские пьесы" с целью возвращения к исходному архетипическому восприятию - Дитя.

Ребенок радостно подхватывает ритмический рисунок дразнилки игрой на одной клавише и даже пытается подобрать к ней слова. После нескольких таких проведений Саша вернулась к сюжету сказки:

Ребенок: - А давайте пойдем обратно к папам и мамам. (Повидимому, это обращение друг к другу персонажей сказки.)

На этом моменте мы почувствовали, что девочка устала. Интересно, что это произошло не раньше, чем закончился архетипический цикл совместного музыкального мифотворчества, а это говорит в пользу влияния бессознательных особенностей на возможности восприятия.

Почувствовав необходимость эмоциональной поддержки ребенка при окончании занятия, экспериментатор сыграл заключительные фразы из "Колыбельной" Мельо в качестве включения материнского архетипа.

На этом данное общение с ребенком было закончено.

Выводы по третьей стадии диагностики:

а/ Ведущий архетип личности ребенка — Дитя (по нашему предположению) - проявляется в общении с музыкой по-

разному, это необходимо использовать, всячески поддерживая его творческие проявления.

б/ Наиболее близкие Сашиному ведущему архетипу архетипические области Героя и Матери. Герой - поскольку психические проявления ребенка выражают активную позицию, потенциальные возможности преодоления препятствий, как в восприятии, так и в собственно обучении музыке. Мать - как потребность в восприятии из мира и искусства комплементарного архетипу Дитя комплекса эмоций и смыслов, музыки, дающей успокоение и единение с миром.

в/ В восприятии музыкальной драматургии, как мы уже излагали предположительно, требуется разнообразное стилистическое наполнение. Отметим, что обследованный ребенок имеет наиболее благоприятный психологически-бессознательный опыт для целостного восприятия музыки и возможностей собственной творческой реализации.

Беседа с родителями девочки подтвердила наши выводы.

По сведениям мамы ребенка, пренатальный период проходил довольно гладко, момент физического рождения Саши прошел "стремительно", при явном активном участии самого ребенка. Рассказ мамы заставляет утвердиться в наших выводах относительно особенностей индивидуального перинатального опыта ребенка, влияющего на восприятие музыки: психологической фиксации на промежуточных матрицах (2-ой и 3-й) не было в опыте этой девочки, что и определило, по нашему мнению, ее бессознательную управляющую восприятием и творческой реализацией систему. Можно сказать, что психологический фундамент в данном случае позволяет ребенку реализовывать себя. Опыт легкого преодоления перипитий третьей матрицы делает психику устойчивой не только при восприятии конфликтной драматургии и любого выражения крайних, полярных эмоций (что у описанного нами другого ребенка - Ани - вызывало срыв и виде слез и избегание такого рода восприятий), но и диктует стратегию действия и преодоления трудностей, возникающих в детском познании мира. Особенности этого познания будут: самостоятельность, оптимизм, а если учесть ведущий архетип личности — Дитя, - то спонтанность, потребность в защите, эго-

центризм позиции. Все это можно и нужно учесть в развитии, воспитании и обучении ребенка.

Кирилл (6 лет). Охарактеризован учителями и воспитателями как "трудный" ребенок; может быть агрессивно настроенным и к ребятам и ко взрослым, часты взрывы ярости и истерики. При этом иногда мальчик бывает очень ласков и чуток. Учитель класса отметил, что ребенок не может продолжительное время чем-либо заниматься, на занятиях начинает скучать и отвлекаться, подолгу сидит (по словам мамы) только за компьютерными играми.

Знакомство и беседа с мальчиком показали, что он весьма недоверчиво относится к формальным формам общения со взрослыми, будь то воспитатель или музыкальный руководитель. "Все равно я самый плохой," - наиболее часто повторяемая им фраза. Такая установка, конечно, определилась целым комплексом обстоятельств, черт характера, условиями и отношениями с окружающими. Есть в ней и компонент сознательного манифестирования своей индивидуальности и внутренней адаптации к сложившимся отношениям с миром. Нас интересовал аспект бессознательных детерминант установления такого рода отношений, и мы надеялись выявить некую закономерность в процессе диагностирования особенностей бессознательного восприятия музыки ребенком.

Поскольку мы считаем, что психолого-личностное и музыкальное развитие неразрывно связаны, то и диагностирование индивидуальных особенностей имеет важнейшее значение, как для личностного, так и для музыкального воспитания. Данный, "трудно-поддающийся" обучению, ребенок особенно нуждается в дифференцированном подходе и его "трудность" предполагает некую бессознательную акцентированность, что (при условии ее выявления) дает ключ и даже помогает на пути его музыкально-личностного развития.

На первой стадии диагностики Кириллу были предложены Для прослушивания пять произведений (или фрагментов):

- 1) "Колыбельная" Э.Грига из Второй тетради Лирических пьес (как воплощение архетипа Мать);
- 2) No.2 "Детская песня" Б.Бартока из первой тетради цикла "Детям" (как архетип Дитя);
- 3) Вступление Grave из 1 части сонаты No.8 Л.Бетховена (как архетип Героя);
- 4) Танец Джульетты с Парисом С.Прокофьева из балета "Ромео и Джульетта" (как воплощение архетипической Анимы);
- 5) Прелюдия Ф.Шопена No.20, c-moll (как претворение архетипа Старик).

В целях концентрации внимания ребенка его попросили разложить разноцветные карточки в том порядке, в каком будут звучать музыкальные фрагменты и выбрать одну из них для себя. (Карточки представляли собой разноцветные прямоугольники основных и смешанных цветов.) Кирилл увлекся заданием, поскольку, на наш взгляд, оно не требовало прямого контакта с экспериментатором.

В результате выполнения задания получилась следующая картина: "Колыбельная" Э.Грига-синяя карточка,
Детская песенка Б.Бартока - желтая,
Соната Л.Бетховена - красная и черная (вместе),
"Танец" С.Прокофьева - голубая,
Прелюдия Ф.Шопена - фиолетовая.

Такое "слышание" музыкальных произведений показало, на наш взгляд, довольно тонко дифференцированные взаимоотношения с музыкальной образностью и ее архетипическим наполнением.

Экспериментатор замечает, что желтую карточку Кирилл положил довольно поспешно и она оказалась ближе других к нему. При слушании Бетховена мальчик особо тщательно выбирал и складывал цвета: красный и черный. Следующим шагом экспериментатор уточняет: точно ли так ребенок хотел положить карточки и какая из них похожа на Кирилла, когда он видит себя во сне. Этим вопросом экспериментатор активизирует внутренний план ребенка.

Кирилл: - Да, я их положил так, как мне хотелось, а какая похожа ... (Непроизвольно берет в руки желтую карточку, смотрит при этом на черно-красную) Здесь никакая не похожа. Ну,

может быть вот эта чуть-чуть (поднимает желтую), только коричневее.

Экспериментатор: - А формы она должна быть какой, чтобы ты смог узнать себя в ней?

Ребенок: (утрировано) - Вот такой! - делает резкие движения руками, как бы рисуя острые углы.

Экспериментатор: - Вот такой? (Играет Марш С.Прокофьева из цикла "Детская музыка".)

Ребенок: (продолжая жестикулировать в такт музыке) - Да. А из-за угла выглядывают те, кто меня не любит.(!)

Экспериментатор: - Где?

Ребенок: - Да вот же. (Делает указательный жест рукой и приседает на акцентированные аккорды третьей доли в нечетных тактах.)

Мы уловили непосредственное проявление неких бессознательных комплексов ребенка: "меня не любят", "следят". Это произошло в момент восприятия Марша С.Прокофьева, который мы включили в экспериментальное диагностирование с целью уточнения возникшей гипотезы о ведущем архетипе личности Кирилла - архетипе Дитя. Гипотеза возникла на основании наблюдения за процессом слушания ребенком музыкальных фрагментов и выбором цветных карточек. Кирилл сознательно не стремится отождествить себя с этим символом, но спонтанно выбирает его быстрее и держит ближе к себе. Он же вызывает у мальчика неудовлетворение и пристрастное отношение, что выразилось в пожелании изменить цвет. Само изменение цвета также наводит нас на мысль о некоторой зажатости этого архетипического комплекса в психической организации ребенка (коричневый цвет). Реакция на музыку С.Прокофьева (Марш) подтвердила имеющийся в данной теме акцент, определяющий ведущий архетип личности мальчика. Его актуализировавшееся бессознательное содержание выявило сложные отношения внутреннего Дитя ребенка с миром, в данном случае "встречное структурирование" предъявленного музыкального материала окрасило произведение личностным смыслом" и выявило для нас бессознательную доминанту психики ребенка. На основании первой стадии диагностического обследования можно сделать следующие выводы:

а) первоначальный выбор ребенком персонажа пал на обобщенное музыкально-смысловое выражение условно детского архетипа;

б) степень идентификации с выбранным персонажем не была, и явно наблюдается стремление изменить его, отделиться от него и присвоить себе нечто другое (например, Героя). В данном случае возможно присутствие смешанного архетипического комплекса из желаемого и действительного;

в) образцы-носители образа выявившегося архетипа - Детская песенка Б.Бартока и Марш С.Прокофьева, оба произведения привлечены в качестве архетипического Дитя;

г) на данной стадии выявилась также примарная зона архетипа Дитя, резонирующая с актуальным состоянием ребенка. Таковой можно считать зажатое, "преследуемое" Дитя.

На основании изложенного можно предположить характер переживаний индивидуальной бессознательной природы, что и следует проверить во второй стадии диагностирования ребенка. Своеобразие восприятия Кириллом Марша С.Прокофьева навело на мысль о некоторой фиксации психики ребенка на том, что мир и окружающие не принимают, а то и отторгают ребенка. Такая негативная акцентировка (по Грофу - негативный радикал СКО, системы конденсированного опыта) влечет за собой замкнутость, некоторую агрессивность, что значит избирательное или специфически окрашенное восприятие виртуального мира искусства, музыки.

Можно констатировать, что начало второй стадии диагностики обозначилось активным погружением внутреннего "Я" ребенка в образно-мифологическое музыкальное пространство. Этот факт выявился в установлении Кириллом собственной системы отношений внутри звучащего музыкального потока, в проекции своего "Я" в возникшую музыкальную действительность и в некотором насыщении ее собственными проблемами, создающими блоки переживаний на бессознательном уровне его психики. Такое погружение было поддержано новыми средствами - обращением к тембровому "оживлению" актуализировавшегося содержания, - что дало продуктивные для диагностики результаты.

(Напомним последнюю фразу Кирилла: "... из-за угла выглядывают те, кто меня не любит...")

Экспериментатор: - И что же мы с ними будем делать? Может, не обращать внимание? Или... перенеси их в звук, заключи в эту машину, которая может изменить их, если ты захочешь (указывает на синтезатор).

Ребенок: - Вот здорово. Как?

Ребенку был продемонстрирован способ выбора тембров для исполнения, что было освоено им моментально.

Напомним, что Кириллу было косвенно предложено "поработать" над выявившимися бессознательными доминантами (преследователями его внутреннего Дитя), то есть вынести их вовне из возникшей в процессе восприятия музыки ситуации и трансформировать их.

Создалась ситуация совместного исполнения в разнообразных оркестровых и шумовых красках импровизации в метроритмическом движении Марша. Богатая тембровая палитра воспринималась ребенком зачарованно. Практически молча, очень увлеченно, Кирилл вслушивался в характер звуков и нам запомнилось единственное слово, обретенное им: "Мозаика..." В целях сохранения единой линии развития музыкально-мифологического сюжета и поддержания состояния "повторного проживания" индивидуального бессознательного опыта ребенком мы нанизывали импровизацию на единый метроритмический стержень, не допуская перерыва в движении. Все изменения в развитии музыкальной фабулы происходили по инициативе ребенка, и наша задача заключалась в создании непрерывной линии восприятия-выражения внутреннего содержания ребенка, а также в мягкой проверке возможных способов развития музыкального сюжета. От выявившегося способа проживания первой БПМ (неблагоприятное равновесное сосуществование с окружающим) мы провели ребенка, при его собственной готовности и даже инициативности, через БПМ-2 с усилением тревожности, отчужденности (проявляющихся в особом гармоническом оформлении и выбранных ребенком на данном этапе тембрах: фагот и гобой в низких регистрах, а также вибрафон и различные реверберирующие звучности).

Перебор тембровых красок Кириллом не был бесконечным, он довольно скоро и четко обозначил необходимые ему для выражения своего актуального состояния инструменты. Это оказа-

лись: гобой в несвойственном для него высоком, "сдавленный" регистре, контрастно разведенная в крайние регистры медь, и также контрастно-регистровые ударные инструменты. На таком составе мальчик и остановился, начав самостоятельно и сосредоточенно импровизировать. Интересно, что им не был утерян метр, он лишь оказался к этому времени сжат и более напряжен. Все это, наблюдаемое нами, ярко выявляло акцентированное переживание БПМ-3, конфликтно-маргинальной в своей сути. Напомним, что по типологии архаического (и детского) интонирования Э.Алексеева форма выражения через контрастно-регистровые перебросы, в том числе одномоментное звучание, и при помощи ударных инструментов, является универсальным альфа-принципом выражения крайне-эмоциональных, возбужденных, даже экстатических состояний, что мы и относим к переживаниям третьей перинатальной матрицы. Таким образом, мы диагностировали доминирующий архетипический паттерн переживаний, определяющий особенности восприятия музыкальных смыслов. Это означает, что в акте восприятия музыки этот ребенок бессознательно ищет переживание ярко драматичных коллизий, выплеска своих акцентированных в БПМ-3 агрессивных мотивов и, вместе с тем, такого же сильного психологического страдания, какое, как ему кажется, он носит в себе. (Напомним о его фразах, выражающих позицию жертвы, непонятой или нелюбимой.)

Мы предприняли попытку перевести развитие музыкальной фабулы к разрешению конфликтности, используя ладово-гармонические, тембровые (звучание струнного оркестра или открытых, праздничных регистров органа) и пр. средства, но Кирилл не принял такое разрешение как естественное и вернул прежнюю картину сложившегося музыкального мифа.

В результате прошедшей второй стадии диагностического обследования мы делаем вывод о том, что:

а) примарная зона архетипического "Дитя" Кирилла имеет негативно-окрашенное содержание; и

б) особенности бессознательного восприятия музыки ребенком заключены в индивидуальной фиксации его психики на БПМ-3, в типичных для нее паттернах переживаний. Такие паттерны, свойственные третьей перинатальной матрице, ярко вы-

ражаются в маргинальных жанрах музыкальной культуры: таких как современные рок- и джаз-рок стили, а также различных "гибридных" и абсурдистских преломлениях жанрово-стилистической игры. На этом основании можно предположить, что Кирилл будет "искать" именно такого рода музыкальных впечатлений в доступной для его возраста и обстоятельств среды форме.

Расширение возможностей его восприятия музыки и обогащение смыслообразования в процессе этого восприятия мы видим в разработке различных вариантов свойственного ему способа общения с музыкой. На третьей стадии диагностики мы проверили восприимчивость ребенка к другим вариантам реализации переживаний БПМ-3, повернув его к положительной стороне возможных в данной матрице переживаний. По-Грофу, это большие по силе и эмоциональному заряду фейерверки, карнавалы или переживания опасных путешествий и героических свершений. Вспомним о том, что еще в начале диагностического обследования Кирилл проявил интерес именно к Героическому архетипическому комплексу и даже непроизвольно пытался отождествить себя с ним. (Прослушивая Вступление из восьмой сонаты Л.Бетховена).

Мы предложили использовать различные маски для тех персонажей, которых он поместил в звуки, на что Кирилл откликнулся охотно. Такой карнавальный поворот позволил трансформировать музыкальное оформление выражаемого Кириллом содержания и продолжить импровизацию в новом ключе. Надо сказать, что Кирилл значительно дольше находился на нашем занятии, чем предполагалось, и проявил желание самостоятельно "поиграть" на синтезаторе, что и было ему позволено.

Нами на основании проведенной диагностики были сделаны следующие выводы относительно ближайшей зоны музыкально-личностного развития ребенка:

а) существует возможность перехода в восприятии и общении с музыкой к периферии ведущего архетипа личности: от замкнутого Дитя к его открыто творческому проявлению через Предоставление возможности к самореализации в музыке;

б) учитывая особенности индивидуального бессознательного °пыта, возможно расширять восприятие музыкального искусства

через переживание положительно окрашенного содержания архетипических комплексов Дитя и Героя;

в) переход к разрешению в восприятии конфликтных эмоций в следующей, четвертой БГМ возможен только после и параллельно с разработкой восприятия различных жанрово-стилистических вариантов воплощений паттернов БПМ-3, что является бессознательной потребностью этого ребенка.

Беседа с матерью Кирилла подтвердила некоторые наши выводы относительно особенностей индивидуального перинатального опыта, влияющего на способ восприятия им мира, музыкального искусства и содержащихся в нем смыслов.

В этих наблюдениях за индивидуальными особенностями смыслового устройства сознания (и музыкального!) детей, выявляются глубинные бессознательные «фильтры», несмотря на внешне похожие условия их воспитания и обучения. Эти дети ходили в один детский сад, имели одного и того же воспитателя, музыкального руководителя и учителя в лицейском классе. В рамках изучения возможностей музыкального развития детей можно говорить о тех или иных достижениях в развитии художественно-музыкального сознания этих детей, но, на наш взгляд, совершенно очевиден тот факт, что психологический способ восприятия ими музыки (как и мира в целом) и общения с искусством различны¹. Индивидуальная *картина мира* учеников — это та данность с которой не может не считаться любой учитель, но наиболее открытый доступ к изменению штрихов в этой картине имеет учитель музыки.

¹⁰¹ Теперь, по прошествии 13 лет, при лонгитюдном наблюдении за музыкально-психическим развитием этих детей (сейчас им по 18-20 лет) можно считать доказанным, что ведущий бессознательный архетип личности является ее устойчивой характеристикой и служит ядром индивидуальности каждого человека. Выявленные в продемонстрированном исследовании индивидуально-архетипические особенности остались у этих испытуемых сущностной характерологической чертой и определяющей смысловой структурой их картины мира

Для того, чтобы осуществить индивидуальный подход к учащемуся, педагогу необходимо провести и самоисследование. Познав собственные ограничения индивидуальности темпераментальные ли, модальные ли, архетипические ли - учитель музыки может расширить арсенал педагогических приемов и музыкальный репертуар с целью большего взаимодействия с индивидуальностью своих учеников, большего содействия развитию их качественно своеобразной индивидуальной музыкальности.

Рекомендуемая литература:

1. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. - Дубна, 2005.
2. Гроф С. За пределами мозга (рождение, смерть и трансценденция в психотерапии).- М.: Центр "Соцветие", 1992.
3. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования. — М., 2005.
4. Медушевский В.В. Человек в зеркале интонационной формы. //Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. /Хрестоматия: Вып. 1, ч. 2 - МЛ, 1991.
5. Морозова Н.В. Развитие полимодальных музыкально-образных представлений педагога-музыканта. Автореф. Дисс... - М., 2005.
6. Ражников В.Г. Новая профессия - арт-психолог. - МЛ, 2006.
7. Торопова А.В. Диагностика особенностей бессознательного восприятия музыки детьми. Дисс.. канд.пед.наук. - М., 1995.
8. Цыпин Г.М. Гл.1: Личность. / Психология музыкальной деятельности: теория и практика. Под ред. Г.М. Цыпина. - М., 2003.
9. Юнг К.-Г. Архетип и символ. - М., 1991.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Как Вы понимаете сущность понятий *индивидуальность* и *личность* человека?
2. Назовите уровни *интегральной индивидуальности музыкального сознания личности*.
3. Попробуйте охарактеризовать индивидуально-психологические особенности любого композитора или исполнителя (по их музыкально-языковому или исполнительскому стилю).

Перечислите и раскройте суть некоторых научных подходов к психологическому «прочтению» индивидуальности учащихся

Вашим наблюдениям и работе с видеоматериалами, . проявления» индивидуально-психологических особен-

ностей музыкального сознания? 6 Попробуйте проанализировать собственные индивидуально-психологические особенности, проявляющиеся на разных уровнях музыкальной деятельности: от психомоторики до стиля общения.

7. индивидуальный стиль музыки деятельности любых двух учителей из видеоматериалов) к учебнику «Методика музыкального образования».

Глава 7

Глава 7. Проблема самоактуализации личности в процессе музыкального образования

Самовоплощение, самоактуализация, самореализация или «путь к себе» как актуальная задача студенческого возраста.

Признаки и способы достижения самоактуализации, по концепции гуманистической психологии.

Объективная и субъективная самореализация в мире музыки и музыкального образования.

В нобелевской лекции ее лауреат Иосиф Бродский сказал: «Независимо от того, является человек писателем или читателем, задача его состоит, прежде всего, в том, чтобы прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь. Ибо она у каждого из нас только одна, и мы хорошо знаем, чем все это кончается. Было бы досадно израсходовать этот единственный шанс на повторение чужой внешности, чужого опыта, на тавтологию...» [42,135]

Слова эти обращены к той части личности каждого человека (не только писателя или читателя, равно как и не только музыканта или слушателя, учителя или ученика), которая несет в себе уникальность, неповторимость и, вместе, необходимость существования каждого рожденного в этом мире. В позиции этой много допущений, таких как: уникален ли личностный облик каждого человека или все мы повторяем определенный «тип личности»; необходима ли кому-то «свыше» (эволюции, природе, Богу) наша неповторимость или это ошибки и «функция разброса» в основной траектории развития абстрактного Человека. Всю историю мысли человечества о самом себе можно считать попыткой ответить на эти и некоторые другие, сопровождающие эту мысль, вопросы в той или иной форме - религиозной, философской, научной или образно-художественной. Ясно одно: человек испытывает или предчувствует возможность испытывать *особое пережи-*

ванне жизни как полное значимости каждой Детали, согласие с нею и принятие вызова от нее.

Этот феномен имеет отношение ко всему существу человека, к его физической и духовной составляющим, описывается как *состояние сверхсознания* (В. Вернадским, Г. Гюрджисвым, П. Успенским и др.), как *пробуждение* или *просветление* (в духовной литературе разных конфессий), как *самореализация* или *самоактуализация* (в психологической науке). Прорыв туда происходит однажды, почти мгновенно, но работа над этим мгновением, которое хочется остановить навсегда («Ты прекрасно!» — так лаконично оно звучит у Гете), окрашивает не только всю будущую, но и прошлую жизнь. Это искомое состояние и переживание ближе всего к тому, по-видимому, что человек называет счастьем и воплощением. Возможно, по замыслу Творца, оно и является наградой за делание себя и своей судьбы в нашем земном пути, быть может, в нем и заключается высший смысл жизни и ее уникальности в каждом. Г.Г. Нейгауз написал об этом состоянии, достигаемом музыкантом и н о г д а в концертной практике: «... Я не могу не вспомнить с благодарностью тот «остров радости», на который и я изредка попадаю, когда после полного отдыха мне ф и з и ч е с к и (разрядка - Г.Н.) ничто не мешает быть тем, чем я являюсь» [87,223].

В ракурсе нашей области знаний за точку отсчета и определение данной проблематики единым понятием мы предлагаем принять психологическую терминологию: это особое *переживание личности (индивидуальности) человека, связанное с достижением высокого уровня сознания и самосознания* и описываемое как *феномен самоактуализации личности*. К изучению этой проблематики методами научных построений ближе - всего подошли психологи, занимающиеся глубинной и гуманистической психологией, то есть психологией субъективного внутреннего мира человека, его бессознательных образов, мотивов и потребностей. На это решились К.Юнг, А.Маслоу, К.Роджерс, К.Ясперс, Э.Фромм, В.Франкл и некоторые другие, в отечественной науке эта проблематика активно разрабатывалась в религиозной (христианской) психологической антропологии (протоиерей и профессор психологии и педагогики В.В. Зеньковский), специально обсуждалась в экзистенциальной психологии В.Н. Дружинина.

Терминология авторов не совпадает и это не случайно или по незнанию: они искали точное обозначение собственного внутреннего или общего почти мистического опыта, а не «разрабатывали категорию», как это зачастую принято в науке. В этих научных усилиях родились описания данного феномена как «пути индивидуации» у К.Юнга, «потребности в самоактуализации» у А.Маслоу, «самореализации» у К.Роджерса, которые могут помочь ищущим «в поиске себя».

К. Юнг выдвигал понятие *индивидуации*, которое означало «путь к себе» как бессознательную врожденную идею - *архетип* движения и возможного воссоединения с Высшей Самостью каждого человека. Этот *путь индивидуации* сопряжен с принятием своей судьбы, ведущей к *целостности личности*, то есть *личности, интегрированной* с собственным бессознательным (инстинктами, прошлым опытом, архетипическими представлениями) и *имеющей волю на авторство своей жизни* в реальном социо-культурном окружении. В аналитической психологии К. Юнга, как и у З. Фрейда, и Э. Фромма, был отмечен конфликт мотивов, движущих развитием человека и его сознания. Это - *потребность в социализации*, то есть встраивании индивида в общество и принятии общественных норм во внутреннее устройство индивидуального сознания личности, и *потребность в индивидуализации*, то есть в сохранении своей уникальности и автономности. Путь человека, ребенка и учащегося, осваивающего и присваивающего культуру, всегда проходит между Сциллой и Харибдой внутренних импульсов и социо-культурных ограничений и требований. Индивидуальность встречается с Культурой на территории каждого урока искусства, одной из гуманистических и, возможно, терапевтических целей которого является помощь в постановке на «путь индивидуации», на обретение себя и своего голоса в культурном пространстве.

По Юнгу, это абсолютно духовная задача личности, готовность к которой должна вызреть постепенно, в оттачивании механизмов познания своего внутреннего и внешнего мира. Значит, к вспоможению в решении такой сверхзадачи должен быть готов И педагог. Как? - И чувственно, и интеллектуально. То есть, педагог должен быть готов и терпелив к исподволь происходящей Духовной практике своего ученика, практике, происходящей под-

спудно и параллельно обучению музыке, например. Наблюдая, направляя, но не вмешиваясь с излишним контролем и соблазном управления своими учениками в процесс обретения ими «авторства» собственной жизни. Как говорили древние китайские мудрецы, нельзя помогать рису расти, вытягивая ростки руками из земли.

Как соотносятся авторство и судьба? Где пролегают границы собственного делания?

В понимании В.В. Зеньковского, неповторимость человека, рожденная из актуального сопряжения тела, души и духа есть его «крест», «крестный путь». «Путь человека определяется не простой сопряженностью духа и психофизической стороны, но в нем обнаруживается своя - для каждого человека особая - закономерность, которую зовут «судьбой», которая в христианстве именуется «крестом». В глубине личности скрыта причина своеобразия, неповторимости ее, скрыт, однако, и ее *крест*, который, говоря формально, есть не что иное, как логика духовного развития данного человека... Логика жизни связана не с внешними событиями, а с внутренними задачами, с духовной стороной жизни. ...Надо уметь видеть сквозь внешнюю цепь событий в жизни человека ту последнюю глубину, в которой раскрывается крест человека - его духовные задачи... Реальность нашей свободы не снимет силы этой данности нам креста... Мы свободны в том, возьмемся ли мы за выполнение своей задачи...но неснимаемость (выделено мною - А.Т.) «вписанного» в нас креста есть предел нашей свободы...»[44,53]

Обдумывает протоирей Зеньковский и возрастные аспекты «пути» к самоактуализации «креста»: обычно к зрелому возрасту человек начинает понимать общую связность своего существования и остро чувствует потребность с самовоплощением, самоосуществлением. Потребность эта явственно дает о себе знать в чувстве неуспокоенности, в стремлении вышагнуть за..., за пределы наличного существования, за ограничения тела, за пределы души. Зрелость как возрастной этап развития психики, по Зеньковскому, наступает после переходного периода юности, которая случается примерно в шестнадцать лет. Стало быть, юность - "это переход к зрелости, которая наступает у каждого в свое время. «В этот период происходит единение внешних увлечений и внутрен-

него вдохновения, энтузиазма и доверчивого отношения к миру и людям. Уже найдено, хотя и интуитивно, равновесие между эмпирическим¹⁰² и духовным составом человека»[112,30-31], и именно в этот благословенный период жизни человек чаще всего обучается профессии в вузе. Таким образом, обучение ремеслу и искусству музыки становится внешней формой решения внутренних задач личности - обретения самого себя и реализации всех своих способностей и возможностей в сочетании музыкальных увлечений и интересов, приведших к обучению на музыкальном факультете колледжа или вуза, с вдохновением в *ы р а з и т ь с я* и доверием вдохновляющему на это окружению¹⁰³.

Но юность, по мысли Зеньковского, есть только художественный замысел, предваряющий творческую работу, которую человек будет осуществлять всю жизнь, ведь индивидуация - это *путь* к себе, а не причал, и юность - время *обретения пути и готовности* делать ежемоментный выбор: «направо пойдешь, налево пойдешь, прямо ...», время обретения *авторства собственной жизни*. Этот период скорее похож на импровизацию, чем на «композицию» как воплощение целостности замысла. Молодой человек определяется «по пути», пытаясь скорректировать траекторию или исправить промахи и упущенные шансы. «От юности всегда веет гениальностью... - писал Зеньковский, - ибо здесь духовный мир действительности одухотворяет и согревает эмпирический состав человека. Этот духовный мир не отеснен «приспособлением» к жизни, он свободен и полон того дыхания бес-

² Эмпирией Зеньковский называет тело и душу, то есть психофизиологию человека, в этой материальной эмпирии дух ищет возможности воплощения, то есть решения своих задач.

В этот момент Ученик становится особенно готов к встрече с Учителем. Этот момент становится остановившимся мгновением ответственности учителя за каждого своего ученика, они приходят в одно из самых сензитивных для таких задач время жизни к учителю в вузе и для него этот поток вдохновенных искателей смысла не прекращается. Это не только скрытая педагогическая функция (явной она не может быть никогда, так как интимна для каждой личности), не только ответственность педагога перед другими и собой, но и сложнейшая задача для сохранения свежести своего отношения к собственному предназначению И кресту, не смотря на эффект эмоционального выгорания, сопутствующий педагогической профессии.

конечности, которое выражено так полно, -ясно, пленительно именно в юности»[44,122]. Не свободна юность и от ошибок или уводящих выборов, но первой задачей, по-видимому, становится принятие вызова и обретение чувства «неснимаемости креста» индивидуальной судьбы, несмотря на любые обстоятельства. Свобода, напомним, находится лишь в диапазоне между осознанным принятием своей уникальной задачи или отказом принять эту данность, в последнем случае развивается состояние психологической защиты от себя, от пути, от креста - инфантилизм (искусственное, но весьма искусное порой, продление детства). В принятии своего пути¹⁰⁴ происходит второе рождение человека, самоосуществление себя, на этом пути человек становится «равным сам себе», решается стать самому себе «по плечу», согласиться с Богом, в конце концов, на свой замысел и промысел о себе.

Зачем это каждому отдельному человеческому существу? Не достаточно ли признать необходимость общей эволюции человека и абстрактный замысел о человеке вообще? Психолог и психиатр К.Ясперс считал, что эти поиски сопряжены у человека с тяготением к счастью или хотя бы с миром в душе, он считал, что «обрести позитивность каждому человеку поможет лишь длительная борьба за его подлинную сущность»[42,14]. Вспомним слова И. Бродского и Г.Нейгауза, ориентирующихся в своей повседневной жизни на тот «остров радости», где «ничто не мешает быть тем, чем я являюсь». Для музыканта эти *острова радости* достижимы только в концертной практике и далеко не на каждом концерте, что отмечалось многими Большими Артистами, в частности Ф.Шаляпиным, Г.Нейгаузом, С.Кнушевицким, С.Рихтером. Для педагога-музыканта остров радости и самореализации может быть освоен в процессе вдохновенного обучения других и уже их, учеников, концертной или иной творческой воплощенностиTM.

Эти философские размышления и психологические обоснования потребности в совершенстве наиболее четко очерчены и

¹⁰⁴ Понятие пути - краеугольное для духовных учений разных культур: Дао в даосизме, путь воина в учениях толтеков, крестный путь в христианстве, паломничество в Мекку в исламе и т.д.

изучены в научной концепции А.Маслоу о самоактуализации личности.

А.Маслоу считал, что самоактуализироваться — значит стать тем человеком, которым мы можем стать, достичь вершины нашего развития; добиться полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Маслоу ставил своей задачей изучить такую, достигшую реализации своего потенциала и счастья, самоактуализированную Личность, в противовес изучения человека с точки зрения его психических патологий и духовных повреждений: «когда вы выбираете для тщательного изучения прекрасных, здоровых, сильных, творческих, добродетельных, проницательных людей - тип, который я выделил, - у вас появляется иной взгляд на человечество. Вы задаетесь вопросом, насколько величественным может быть человек, чем может стать человеческое существо?» [71]

В концепции А.Маслоу самоактуализация рассматривается как вершина потребностей человека. В его иерархической модели мотивации выделяются 5 уровней потребностей, которые врожденные и универсальны для любого человека любой культуры: 1) физиологические потребности (есть, пить, спать и т.п., то есть - низший уровень), без удовлетворения которых ничто другое невозможно; 2) потребность в безопасности и защищенности (в широком смысле слова); 3) потребность в любви¹⁰⁵, привязанности и принадлежности к определенной социальной группе. Если потребности этих трех уровней удовлетворяются, то в поведении могут возникнуть новые черты, невозможные прежде. Это: 4) потребность в уважении и признании и 5) потребность в самоактуализации. «Так, - пишет Ж.Годфруа, - вместо того чтобы систематически подчиняться мнению большинства или властей, индивидуум будет все больше прислушиваться к собственным чувствам. Он вновь обретет дар восхищаться миром, которым он обла-

По Маслоу, любовь и уважение - фундаментальные потребности, существенные для каждого и предшествующие самоактуализации в иерархии потребностей. Маслоу часто с сожалением отмечает, что большинство учебников психологии даже не упоминает слово "любовь", как будто психологи считают любовь чем-то нереальным, что должно быть сведено к другим понятиям, вроде проекции или сексуального подкрепления.

дал в детстве.

У него будет
возникать все
большее

желание отказаться от рутины, испробовать что-то новое, обратиться к новым целям, соглашаясь даже усердно работать, если это работа, которую он выбрал сам. Он будет стараться оценивать факты как можно более объективно, готовый к тому, чтобы стать непопулярным, если его взгляды не совпадают с мнением большинства. Индивидуум будет принимать на себя все большую и большую ответственность, избегая «разыгрывать комедию», чтобы спасти лицо. Все эти действия способствуют развитию у индивидуума самоуважения и, что самое главное, постепенно превращают его в творческую личность, интенсивно живущую тем, что преподносит жизнь, в личность, способную заботиться о других людях и о благополучии человечества. Он достигает, таким образом, стадии «самореализации» [31,91].

Обращаясь к проблеме **самореализации**, К. Роджерс трактовал этот феномен сознания как **врожденное стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей**: «это стремление, которое видно по всякой органической и человеческой жизни, стремление расширяться, распространяться, становиться автономным, развиваться, становиться зрелым, - стремление выражать и задействовать все способности организма, в той мере, в какой это действие усиливает организм или самость» [105,381].

Нужно отметить, что граница в науке между понятиями «самоактуализация» и «самореализация» остается размытой. В отечественной психологии существует мнение, что последнее понятие шире и может включать в себя не только первое, но и такие понятия как «саморазвитие», «самоутверждение». По мнению некоторых авторов, «самоактуализация» отражает внутренний план существования личности, а «самореализация» — в большей степени, внешний, хотя эти различия зачастую не мешают употреблять эти понятия как синонимы.

Самоактуализации или самореализации достигает только небольшой процент людей, по Маслоу — около 1%. Эти люди обладают *личностными особенностями*, качественно отличными от свойств личности большинства людей, не достигающих такой степени зрелости, и в большой своей части невротиков: независимостью, креативностью, философским мировосприятием, Л^{е1}

мократичностью в отношениях, продуктивностью во всех сферах деятельности. Маслоу особо подчеркивал важность **следующих характеристик самоактуализирующихся людей**, выявленных им на основе анализа психологических качеств личности в выборке¹⁰⁶:

- более эффективное восприятие реальности и более комфортные отношения с ней;
- принятие (себя, других, природы);
- спонтанность, простота, естественность;
- центрированность на задаче (в отличие от центрированности на себе);
- некоторая отъединенность и потребность в уединении;
- автономия, независимость от культуры и среды;
- постоянная свежесть оценки;
- мистичность и опыт высших состояний;
- чувства сопричастности, единения с другими;
- более глубокие межличностные отношения;
- демократическая структура характера;
- различение средств и целей, добра и зла;
- философское, невраждебное чувство юмора;
- самоактуализирующееся творчество;
- сопротивление аккультурации, трансцендирование любой частной культуры.

Маслоу и другие психологи, занимающиеся этой проблемой, отмечали, что самоактуализировавшиеся люди не всегда идеально совершенны, они бывают не свободны от крупных ошибок. Сильная приверженность избранному делу и своим ценностям делает их подчас жесткими в общении; работа может вытеснять другие чувства или потребности. Свою независимость они могут доводить до степени, шокирующей их более конформных знакомых. Кроме того, им могут быть свойственны многие проблемы средних людей: чувство вины, тревожность, печаль, внутренние конфликты и т.д. Но эти проблемы не приводят к невротическим

106

Группа изучаемых состояла из восемнадцати индивидуумов: девяти современников и девяти исторических личностей, среди них Авраам Лиякольн, Томас Джефферсон, Альберт Эйнштейн, Элеонора Рузвельт, Джейн Адаме, Уильям Джеймс, Альберт Швейцер, Олдос Хаксли и Барух Спиноза.

защитам от них, креативность и общая позитивность сознания позволяет им находить возможность самопринятия и интеграции, движения вперед не смотря на возникающие трудности, движения не суетливого, а вневременного, соглашающегося с моментами статичного накопления и активного продвижения вместе с возникающими обстоятельствами. Этому способствует высокая спонтанность и гибкость в самоорганизации их жизни и деятельности, умение «плыть на волне времени», в потоке реальности, несущей к следующим событиям жизни. Интерес к жизни, некоторое отношение к жизненным событиям как к очередным приключениям, помогает поддерживать общую позитивность личности, притягивающую к себе окружающих, особенно тех из них, кто разделяет ценности самореализованного человека. Самоактуализация - это не отсутствие проблем, - подчеркивал Мас-лоу, - а движение от преходящих и нереальных проблем к проблемам реальным.

Практический совет, который можно извлечь из этих строк - это ***превращай проблемы в задачи и приступай к решению!*** Шаг за шагом, если знаешь куда двигаться, или примени активное неделание - прислушивание к реальности, сев на поток времени, если не знаешь как начать решение задач. Главное - принятие того, что любая комбинация жизненных событий и испытаний имеет свою художественную форму и высший смысл, и не выходит за рамки божественной фантазии.

Самоактуализирующиеся люди, все без исключения, вовлечены в какое-то дело, во что-то находящееся вне них самих. Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них - это своего рода призвание, в старом, проповедническом смысле слова. Они занимаются чем-то, что является для них призванием судьбы и что они любят так, что для них исчезает разделение "труд - радости", - отмечалось исследователями¹⁰⁷.

№7

Воспоминания Г.Нейгауза и Л. Шнитке о Святославе Рихтере помогают представить такой «портрет»: «С нравственной независимостью прямо и неразрывно связана и творческая бескомпромиссность, составляющая одну из главных черт артистического облика Рихтера. «Я хочу прежде всего познавать музыку. Меня интересует сама музыка, я — слуга музыки», говорил он. И его служение было беззаветным и непреклонным. Рихтер никогда не следовал моде которая, как известно, в музыкальной повседневности имеет немалую власть

Такое описание самоактуализированных, то есть выбравших путь индивидуации, Личностей дает возможность не только поновому прочесть некоторые воспоминания и дневники известных людей, но и выработать собственную *профессиональную педагогическую позицию*, способствующую или хотя бы не мешающую самореализации ученика. Педагогу подчас бывает очень трудно с такими Индивидуальностями, поскольку в психологическом плане их структуры сознания во многом опираются на уверенное Само: самопринятие и самопонимание, развитое самосознание и самоуважение, адекватно высокая самооценка и, как следствие, самодостаточность. А что еще так трудно бывает принять среднему педагогу как самодостаточность своего ученика? На помощь в этом педагогу может прийти мета-этика и мета-эстетика, как выход за рамки привычной учебной системы координат, предоставление такому самодостаточному ученику возможности проявляться и развиваться в более независимом и спонтанном

«Общепринятые» установления и запреты могли для него быть и прямым стимулом к эксперименту противодействия. «Если нельзя, то особенно приятно», — сказал он мне (Г.Н.) в одном из немногих разговоров. Он играл сонаты Шуберта, когда их не играли вовсе. (И как играл! Вот еще характерный штрих к его образу. Рассказывают, что после исполнения Сонаты Шуберта В-дур Яков Мильштейн, мнение которого Рихтер ценил, сказал ему, имея в виду неукоснительное исполнение всех реприз и подчеркнуто медленные темпы, что соната звучит слишком долго. «Значит, надо играть еще медленнее», — заключил Рихтер.) Он исполнял малоиграемые концерты Римского-Корсакова, Дворжака, Глазунова, совершенно неизвестный в те годы (да и сейчас звучащий, можно сказать, нечасто) Пятый концерт Прокофьева, он вводил в концертный репертуар сочинения Берга и Шимановского, Яначека и Хиндемита, Копленда, Франка, Мясковского, Регера... Но также — незаслуженно обделенные вниманием произведения Генделя и Грига, забытые, якобы «салонные», «малоинтересные» пьесы Чайковского. В этих нарушениях репертуарных обыкновений Рихтер проявлял тот же принцип независимости и бескомпромиссности, что и в своем общественном существовании. Конечно, тут был вызов специализирующимся только на Шопене (так называемые «шопенисты»), или только на Скрябине («скрябинисты»), или только на старинной и современной музыке. «Пианист, хорошо играющий плохую музыку», — язвила одна из коллег (как раз из «шопенисток»), «Я существо всеядное, и мне многого хочется, — замечал по этому поводу Рихтер. — И не потому, что я честолобив или разбрасываюсь... Просто я многое люблю, и меня никогда не оставляет желание донести все любимое мною до слушателей» [80].

режиме, чем остальным, с последующим обсуждением на равных тех впечатлений и чувств, которые вызвало его «выступление».

Примером такого педагогического «руководства» развитием личности КН. Игумнова может явиться образ А.И. Зилоти, по воспоминаниям Константина Николаевича оказавшего на него самое большое влияние. Влияние это осуществлялось как будто бы без намерения «влиять» или контролировать: «Исключительно обаятельная была личность...Держался с нами просто, по-товарищески... Молодой, очень приятный, дружелюбный, простой и живой, он нас немного переоценивал, давая нам слишком трудные задания...Иногда \он\ своевольничал...Старался, чтобы его исполнение не носило школьного характера... Я считаю, что впечатления от занятий с Зилоти сыграли в моей жизни большую роль. Потом, когда с меня стала сходить кое-какая кожа, оказалось, что остались живительные ростки от того времени, которые, может быть, и привели меня к тому, к чему я пришел»[57,147].

Согласуются с психологическими качествами самоактуализированных личностей, выделенными Маслоу, и некоторые свидетельства об индивидуальных особенностях самореализовавшихся музыкантов, такие как своеволие и спонтанность Ф. Шаляпина, «нелюдимость» К. Игумнова, независимость и автономность С.Рихтера. Ярко выражен у таких личностей, судя по их воспоминаниям, внутренний критерий оценки и самооценки убедительности исполнения и интерпретации, независимый от мнения критиков или успеха у публики.

Маслоу также подчеркивал *сложность взаимоотношений между двумя тенденциями и группами потребностей: потребностями нужды и потребностями развития*. Изначальная концепция Маслоу утверждала возможность лишь ступенчатого продвижения к самоактуализации на основе удовлетворенных базовых потребностей более низших уровней. В таком понимании коренится представление о том, что лишь сытый, защищенный и любимый способен встать на путь самореализации. Если считать моментами самоактуализации для музыканта удачные концерты, где субъективное «пиковое состояние Артиста-в-ударе» совпадает с состоянием просветления от музыки у слушателя, то Корто о закономерности появления такой самореализованности говорил,

что «самое важное для концертанта...- хороший сон и здоровый желудок». «...Сие понятно, - добавляет Г.Г. Нейгауз, - наша бренная плоть должна быть в полном порядке»[87,223], чтобы публичное выступление стало «островом радости» как для исполнителя, так и для слушателя. Эти размышления согласуются с иерархией потребностей Маслоу.

В какой-то мере это так, но ленинградская блокада во время Второй мировой войны создала условия для чудовищного эксперимента над человеком: останется ли он таковым и может ли претендовать (хоть в том же 1% от общего числа!) на продвижение по пути к самореализации при утрате его возможности удовлетворения всех (!!!) основных жизненных потребностей. Этот естественный, а вернее, противоестественный эксперимент показал, как было ясно и при взгляде на широкое полотно человеческой истории, что у человека есть шанс стать на путь индивидуации и при лишении возможности удовлетворения потребностей нужды. Имена О.П.Флоренского, А.Солженицина, В.Шаламова, В.Франкла и некоторых других, входящих в 1% - тому доказательство, но этот процент Личностей от числа самоактуализированных вряд ли поддается подсчету, то есть исключителен.

Психологами (А.Маслоу, К.Роджерсом) ставился вопрос о **способах жизнедеятельности¹⁰⁸, ведущих к самоактуализации**. «Что делает человек при самоактуализации? Выжимает ли он что-то из себя, скрипя зубами? Что означает самоактуализация в реальном поведении?» Вот некоторые наиважнейшие послышки для самоактуализации ученика и содействия ей в процессе обучения чему бы ни было.

Во-первых, самоактуализация означает полное, живое и бескорыстное *переживание* с полным сосредоточением и погруженностью в предмет или объект восприятия; по мнению Маслоу - это «переживание без подростковой застенчивости. Это момент, когда Я реализует самое себя...», добавим - по отношению к предмету восприятия, в данном случае - музыке, произведению,

Вопросы, ответы и собственные методы самоактуализации выработаны во всех мировых религиях, их духовных практиках, подчас эти методы противостоят друг другу, предлагая, по-видимому, различные пути и понимание цели своих усилий.

стилю, композитору. «Без подростковой застенчивости» - это значит со зрелым чувством доверия своим ощущениям (даже если восприятие ошибочно, по мнению педагога, или не соответствует нормативному знанию и общественному клише¹⁰⁹). Это переживание можно обозначить как *аутентичное переживание момента и объекта «здесь и теперь»*, эти моменты Маслоу называет *самоактуализирующими*, и одна из целей педагогики - помочь учащимся достигать переживания таких моментов при общении с музыкой, с природой и друг с другом как можно чаще. Во-вторых, актуализироваться - значит становиться реальным, существовать фактически, а не только в потенциальности, быть субъектом, подлинным автором собственных восприятий и впечатлений, мнений и суждений. "Нельзя мудро выбирать жизнь, если ты не смеешь прислушиваться к себе, к собственной самости, в каждый момент жизни", - под самостью же Маслоу понимает сердцевину, или эссенциальную природу индивидуума, включая темперамент, уникальные вкусы и ценности. Таким образом, самоактуализация - это научение сонастраиваться со своей собственной внутренней природой. Это значит, например, решить для себя, нравится ли тебе самому определенное творческое решение или интерпретация, удобно ли исполнительское движение или интонирование фразы независимо от мнений и точек зрения авторитетов. Это *переживание собственной аутентичности* или *самоидентичности* становится внутренней опорой для самоактуализации.

Во-третьих, «необходимо представить себе жизнь как процесс постоянного выбора. В каждый момент имеется выбор: продвижение или отступление. Либо движение к еще большей защите, безопасности, боязни, либо выбор продвижения и роста. Выбрать развитие вместо страха десять раз в день — значит десять раз продвинуться к самоактуализации. Самоактуализация - это непрерывный процесс; она означает многократные отдельные выборы: лгать или оставаться честным, воровать или не воровать.

¹⁰⁹ Позднее учеником может быть понята ошибочность его более раннего суждения или ощущения, но собственное понимание ошибочности это ступень зрелости, а принятие на веру общественного клише - это безответственность и неаутентичность.

Самоактуализация означает *выбор* из этих возможностей *возможности роста*»[7]. Добавим, что это не только выбор, но и *принятие ответственности* за него, в случае ошибки. Педагог должен быть готов к принятию ошибки ученика, но ошибки, ведущей к росту. То есть, педагог должен не занижать притязания на достижения ученика, поддерживая некоторый риск в его самостоятельном принятии решений, уводя ученика от стратегии «избегания неудач».

Далее, по Маслоу: «Для того чтобы высказывать честное мнение, человек должен быть отличным, независимым от других, должен быть нонконформистом» [71]. Если мы не можем научить наших учеников не соглашаться с нашей позицией или художественно-смысловой интерпретацией музыкального произведения или исполнения, быть готовыми к независимому от окружающих мнению, мы можем сейчас же прекратить свою педагогическую деятельность.

Далее: самоактуализация - это не конечное состояние, это *процесс индивидуации, не имеющий конца*, подобный буддистскому Пути просветления, это процесс постепенный, трудоемкий, с накоплением самих по себе незаметных приобретений, иногда же с неожиданными прорывами и достижениями. Самоактуализация - это не "вещь", которую можно иметь или не иметь. Это *способ* проживания, работы и отношения с миром, а не единичное достижение.

Самоактуализация - это необязательно совершение чего-то из ряда вон выходящего; это может быть, например, прохождение через трудный период подготовки к реализации своих способностей, но также *процесс актуализации своих возможностей в соответствующей деятельности*. «Самоактуализация - это труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать» [там же]. То есть, речь здесь идет о самосознании и рефлексии, о доверии своим способностям, а значит и божьему замыслу о себе, в какой-то степени и о смирении перед «крестом».

И одно из важнейших положений: *высшие или «пиковые» переживания* — это моменты острой неизгладимой полноты жиз-непроявления, отдельные восхождения к самоактуализации. Мы более целостны, более интегрированы, больше сознаем себя и мир в моменты "пика". В такие моменты мы думаем, действуем и

чувствуем наиболее ясно и точно. Мы больше любим и в большей степени принимаем других, более свободны от внутреннего конфликта и тревожности, более способны конструктивно использовать нашу энергию. «Это мгновения экстаза, которые нельзя купить, которые не могут быть гарантированы и которые невозможно даже искать... Но условия для более вероятного появления таких переживаний создать можно. Можно, однако, и наоборот, поставить себя в такие условия, при которых их появление будет крайне маловероятным - писал А. Маслоу, - кроме того, практически каждый испытывает высшие переживания, но не каждый знает об этом»[там же]. Маслоу отмечал, что "пик-переживания" часто вызываются сильным чувством любви, восхищением произведениями искусства, переживанием исключительной красоты природы. Поэты описывали их как моменты экстаза, люди религии - как глубокие мистические переживания. По Маслоу, высшие "пики" характеризуются "чувством открывающихся безграничных горизонтов, ощущением себя одновременно и более могущественным, и более беспомощным, чем когда-либо ранее, чувством экстаза, восторга и трепета, потерей ощущения пространства и времени"[там же].

Маслоу описывает и более устойчивые и длительные переживания, называя их "плато-переживаниями". Они представляют собой новый и более глубокий способ видения и переживания мира, включают фундаментальное изменение отношения к окружающей реальности и людям, создающее новые оценки и усиленное сознание мира (сверхсознание П. Успенского). "На высочайших уровнях человеческого развития знание соотносится, скорее позитивно, нежели негативно, с чувством таинственного, трепетом, смирением, предельным незнанием, благоговением и ощущением жертвы", философ И.А. Ильин называл это чувство религиозным чувством жизни вне определенной религии. Мистические "плато-переживания" расцениваются склонными к самоактуализации индивидуумами как наиболее важный аспект их жизни, который ведет их к холистическому мировоззрению

¹¹⁰ Философия холизма (от англ. Whole - целый) философия целостности, ПК мир мыслится как иерархия целостностей и целое не есть сумма своих частей, а нечто сущностно новое.

Переживание «пиковых состояний сознания» помогает человеку распознать - где именно пролегает путь к его уникальной самоактуализации и реализации. Стремление испытать счастье пиковых состояний вновь и вновь ведет человека к вершинам развития, в христианской антропологии этот феномен называется «упреждающая благодать», которая дается как дар, манок, идти за которым человек решает сам. То есть, то, что дано как дар в начале пути, в дальнейшем требует душевного и физического труда, духовного делания. Так музыкально-одаренные люди уже в детстве и юности переживали пиковые состояния сознания в моменты ярких музыкальных впечатлений или занятий музицированием¹. Эти состояния как маркеры или подсказки могут наставлять на путь самоактуализации.

«Упреждающая благодать» и эйфория при занятиях своим предназначением создает прецедент «притяжения будущим» (по Н.А. Бернштейну), то есть любой человек или ученик будет стремиться к обретению вновь и вновь состояний самоактуализированной личности, стремиться на «остров радости», по Нейгаузу. Но каждый индивидуум также не свободен от некоторого негативного опыта неудач и разочарований, что создает феномен давления прошлого негативного опыта и типичных личностных защит от его повторения. Маслоу считает, что здесь путь пролегает через самопонимание и психологический анализ: «Найти самого себя, раскрыть, что ты собой представляешь, что для тебя хорошо, а что плохо, какова цель твоей жизни - все это требует разоблачения собственной психопатологии. Для этого нужно выявить свои защиты и после этого найти в себе смелость преодолеть их. Это болезненно, так как защиты направлены против чего-то неприятного. Но отказ от защиты стоит того. Если бы даже психоаналитическая литература не дала нам ничего большего, достаточно уже того, что она показала нам, что вытеснение - это не лучший способ разрешения своих проблем». Для «педагогического вспоможения» самоактуализации учащихся педагогика должна

Это состояние и потребность в переживании его вновь и вновь было названо эйфорической мотивацией и мучено Н.Э.Таракановой в диссертации (2003), посвященной мотивационно-смысловой структуре личности музыкально одаренных подростков [118; 1 19]

быть оснащена психоаналитическими знаниями и личным опытом педагога по осознанию и преодолению собственных защитных механизмов психики. В контексте проблем музыкального образования этот пункт Маслоу призывает каждого педагога-музыканта не только интеллектуально овладеть знаниями о бессознательных защитных механизмах личности, но и пройти через опыт собственного преодоления с наставниками своих деструктивных или компенсирующих защит. То есть - стать самоактуализирующимся. Великие мыслители (такие как Кришнамурти) и ученые (К.Роджерс, В.Н.Дружинин) подчеркивали, что стать наставником в самоактуализации можно только самому будучи самоактуализирующимся, то есть идущим по этому трудному и счастливому пути.

Почему же самоактуализация так редка?

Потому что сопряжена с привычкой к творческому самопроявлению. Эта привычка, как и свойство личности - креативность, нуждается в специальном культивировании, но не всегда общество поддерживает такие индивидуальные проявления: в процессе обучения чему-либо творческие проявления ученика бывают «неудобны» для учителя. Выработать в себе терпимость, эмпатию и гибкость, опираться в общении на «помогающие отношения» (К.Роджерс), в противовес искусственным: проверяющим или контролирующим отношениям - значит способствовать самоактуализации ученика.

Кроме того, по мнению ряда психологов, дела с самореализацией обстоят не столь благополучным образом еще и потому, что многие люди просто не видят своего потенциала; они и не знают о его существовании, и не понимают пользы самосовершенствования. Пожалуй, они склонны сомневаться и даже бояться своих способностей, тем самым уменьшая шансы для самоактуализации. Это явление Маслоу называл *комплексом Ионы*. Он ха-

¹¹² Яркий обра! библейского Ионы был избран Маслоу для придания наглядности и убедительности тому явлению, которое он усмотрел в человеческой психике. "Комплекс Ионы" - это отказ от попыток реализации в полноте своих способностей. Как Иона попытался избежать ответственности пророчества, так и большинство людей в действительности боятся использования своих способностей в максимальной степени. Они предпочитают безопасность средних, не требующих многого, достижений, в отличие от целей, требующих полноты собст-

растеризуется страхом успеха, который мешает человеку стремиться к самосовершенствованию и самореализации.

Последнее препятствие для самоактуализации, упоминаемое Маслоу, — сильное негативное влияние, оказываемое потребностями безопасности. Процесс роста требует постоянной готовности рисковать, ошибаться, отказываться от старых привычек. Это требует мужества. Следовательно, все, что увеличивает страх и тревогу человека, увеличивает также и тенденцию возврата к поиску безопасности и защиты. Очевидно и то, что большинство людей имеют сильную тенденцию сохранять специфические привычки, то есть придерживаться старого стиля поведения. Реализация же нашей потребности в самоактуализации требует открытости новым идеям и опыту. Если бы большое число людей достигло самоактуализации, считают К.Юнг, А.Маслоу, К.Роджерс и др, то могли бы измениться потребности человечества в целом.

Каждый человек стремится реализовать свой внутренний потенциал по-своему. Следовательно, любая попытка применить критерии Маслоу для самоактуализации должна сдерживаться пониманием того, что каждый человек должен сознательно выбрать собственный путь самореализации, стремясь стать тем, кем он может быть в жизни. "Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято"- считал Маслоу.

Каковы возможности музыкального образования в способствовании реализации такой цели?

Первое условие мы уже обсуждали: лишь самоактуализирующийся учитель может осознанно способствовать самореализации ученика. Ученик может оказаться той одаренной личностью, способной к развитию. Это встречается и среди студентов, довольствующихся "прохождением" курса, требующим лишь части их талантов и способностей. Это можно встретить и среди женщин, опасаящихся, что успешная профессиональная работа несовместима с женственностью или что их интеллектуальные или творческие достижения сделают их менее привлекательными. Маслоу предупреждал: «Если вы намеренно собираетесь стать менее значительной личностью, чем позволяют вам ваши способности, я предупреждаю, что вы будете глубоко несчастливы всю жизнь».

стью, которая встанет на путь самоактуализации и без посторонней помощи, или вопреки окружению, или благодаря ему, даже неосознающему этого. Но в идеале побочным эффектом обучения у самоактуализирующейся личности учителя становится *заражение счастьем и радостью занятий любимым делом*, смелость и независимость суждений, укрепление внутренней мотивации (внутреннего локус-контроля своей деятельности, в терминологии психологии личности) против внешнего принуждения (внешнего локус-контроля).

Второе: особые отношения между учителем и учеником. К.Роджерс называет их помогающими отношениями. Они заключаются, как вытекает из сказанного ранее, в доверии ученику, предоставлении самостоятельности и автономности, в демократизме и искренности, аутентичности общения. Это значит, что педагог, настроенный на самореализацию своих учеников, пропускает их вперед в суждениях и интерпретациях изучаемых явлений и произведений искусства, сам предпочитая позицию *самораскрытия* своей личности, чувств и ценностей позиции самопредъявления (общения маской Педагога). Таким образом, в основе помогающих отношений лежит общение «без масок» и прозрачность чувств, позволяющие укрепить доверие между учеником и учителем и дать ощущение безопасности и взаимопонимания.

Третье: общий эмоциональный фон обучения - поддерживающий радость творчества как такового. Важность позитивных эмоций для самоактуализации подчеркивалась всеми психологами, обращающимися к этому аспекту личностного развития. Такие состояния, как радость, смех, счастье, принятие без осуждения, сочувствие, игровое и художественное восприятие задач и проблем, самоирония окрашивают процесс педагогического общения поддерживающими энергиями. А.Маслоу подчеркивал, что отрицательные эмоции, напряжения и конфликты истощают энергию и препятствуют эффективному функционированию.

Эти три пункта одинаково необходимы и органичны педагогу-музыканту как для работы с группой или целым школьным классом, так и для работы с учеником индивидуально. Но есть моменты педагогического вспоможения самоактуализации - это будут

следующие пункты - наиболее уместные при работе в индивидуальном музыкально-исполнительском классе.

Четвертое: поощрение автономности (независимости) творческих актов ученика, в том числе, не только в поиске художественно-смысловых интерпретаций музыкальных произведений, но и в поиске «живого движения» (Н.А.Бернштейн) музыканта-исполнителя, порожденного его, ученика, уникальной органической (психофизиологической) индивидуальностью, то есть поощрение *выбора роста и авторства* своих поступков и находок.

Пятое: выход в реализации своих способностей и возможностей за учебные рамки и организация публичных выступлений ученика по мере созревания произведения *вне* контролирующих мероприятий, то есть вне педагогической оценки его артистической зрелости (важнее его самооценка и отраженная в его самосознании оценка воздействия исполнением на слушателей). Поощрение такой творческой инициативности и ответственности может быть обеспечено поддержкой «дозированной спонтанности» [24] публичных выступлений ученика, это могут быть выступления разного масштаба, классные камерные или открытые выездные, но смысл их в спонтанной организации «по требованию» артистического самочувствия ученика. Требования становящегося Я ученика или потребности в самореализации обычно продиктованы предчувствием «пиковых переживаний» на сцене, которые необходимо культивировать и обихаживать. Потребности эти явно ощущаемые и ведущие шаг за шагом к самоактуализации были описаны и С. Кнушевицким, и С. Рихтером. Кнушевицкий говорил в таких случаях, что вдруг «хочется поиграть» и тогда необходимо было найти возможность организовать концерт. Эти же мотивы побуждали С.Рихтера объявлять о предстоящем концерте вдруг, спонтанно организованном в провинциальной филармонии, впрочем, иногда он также спонтанно мог и отказаться от концерта, если чувствовал, что «жрать не надо»".

И последнее, особо уместное в индивидуальном исполнительском классе: использовать постконцертное эйфорическое со-

Такую «роскошь» как отказ от запланированного концерта, не нзирая на последствия, могут себе позволить солирующие артисты, ощущающие свой путь самореализации.

стояние ученика (если выступление вызвало субъективную радость и подъем у ученика) для закрепления «на острове радости» (по выражению Г.Нейгауза). В такие пиковые Моменты самосознания, когда раздвигаются границы возможностей, падают психологически защиты и вся психофизическая природа человека

I 14

получает «энерговыигрыш», то есть невозможное доселе в этот момент может стать возможным - ученику необходима поддержка и применение методики прорыва за наличный опыт (трансцендентность переживаний, по Маслоу). Это значит, что *после* концерта ученику, его самоактуализирующейся личности необходим не отдых (отдых необходим *до* концертов, сопровождающий иногда авральную работу над произведениями, это отмечал Г.Нейгауз), а вложение полученного энерговыигрыша в будущие пиковые переживания, то есть проигрывание программы после концерта на новом уровне сознания и достигнутого плато-переживания. По свидетельству Г.Нейгауза, К. Таузиг сейчас же после концерта проигрывал всю программу внимательно и острожно, будто восстанавливал ее после сражения. А С. Рихтер сразу немедленно после концерта «отправлялся в какой-нибудь укромный уголок с роялем и играл до 5-6 часов утра...»[87,222]

Музыка и музыкальное образование, по-видимому, имеют и другие преимущества в способствовании самоактуализации личности, неслучайно великие самоактуализированные (А.Эйнштейн, Г.Гейзенберг и др.), не принадлежащие клану профессиональных музыкантов или педагогов, посвящали занятиям активным музицированием немало своего драгоценного времени, жертвуя музыке моменты уединения и самоосмысления. Музыка принимает в свой мир и окрашивает реальность, даруя просветление и чувство самовоплощения *не только объективно реализовавшимся* в музыкальной деятельности и культуре, но и дает *чувственный опыт субъективной самореализации*, то есть ощущения себя «тем-кто-я-есть» при восприятии музыки или дилетантском музицировании, а значит сопровождает и наставляет на *путь к себе*. Осознание этой особой роли музыки в остром и аутентичном переживании жизни, ее таинственности и величестве-

ности, окрашивает метаэтикой и метаэстетикой, метачеловечностью и метасмыслами нашу профессию — профессию педагога-музыканта.

Рекомендуемая литература:

1. Дружинин В.И. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. - М., 2000.
2. К.Н.Игумнов о творческом пути и исполнительском искусстве пианиста, из бесед с психологами./ Б.М. Теплов. Психология и психофизиология индивидуальных различий. - М.-Воронеж, 2003.
3. Маслоу А. Самоактуализация. / Психология личности. Тексты. М., 1982.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. - М., 1982.
5. Монсенжон Б. Рихтер. Диалоги. Дневники. - М., 2002.
6. Роджерс К. К науке о личности. / История зарубежной психологии. Тексты. -М., 1986.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М, 1990.
8. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. - М., 1994.
9. Щербакова А.И. Философия музыки и музыкального образования. 4.1 и 2.-М., 2008.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Сравните смысл и контекст употребления таких понятий как само воплощение («крест» и судьба), самоактуализация, самореализация, индивидуация.
2. Каковы философское, научное, религиозное и художественное наполнение этих понятий?
3. Попробуйте осмыслить и раскрыть признаки самоактуализированных личностей, по Маслоу.
4. Как Вы понимаете субъективную и объективную самореализацию в мире музыки, музыкальной культуры и образования?
5. Какие пути и способы ведут к самореализации в музыкальной деятельности, в концепциях гуманистической психологии и философско-религиозной антропологии?

Понятие Вифляева об эффекте творческого акта для организма человека, см. главу о творчестве этой книги.

Литература:

Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования. - М., 2006.

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. - М., 2004.
2. Алексеев Э.Е. Раннефольклорное интонирование. /Звуковысотный аспект/- М., 1986.
3. Альманах музыкальной психологии /НОМО MUSICUS/. Ред. сост.: М.С.Старчеус. -М., 1994,2001.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. // В 2-х т. - т.1 /Сост. В.П. Лисенкова. Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова. -М., 1980.
5. Античная музыкальная эстетика. *Вступительный очерк и собрание текстов профессора А.Ф.Лосева.* - М., 1960.
6. Арановский М.Г. Сознательное и бессознательное в творческом процессе композитора: К постановке проблемы. // Вопросы музыкального стиля. - Л., 1979.
7. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. - М., 1980.
8. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Книги первая и вторая. 2-е изд. -Л., 1971.
9. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. -Л., 1974.
11. Барышева Т.А. Креативность: диагностика и развитие. - С-Пб., 2002.
12. Бергер Л.Г. Эпистемология искусства. - М., 1997.
13. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Философия свободы. - М., 1989.

14. Бернштейн Н.А. На путях к биологии активности. // Вопросы философии. 1965, №10.
15. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М., 2002.
16. Большунова Н.Я. Проблема субъектности... Материалы конференции к 110-летию Б.М. Тслова. - М., 2006.
17. Боно Э.де. Латеральное мышление. - С-Пб., 1998.
18. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. - М., 1997.
19. Василюк Ф.Е. Психология переживания. ~ М., 1984.
20. Веккер Л.М. Мир психической реальности: структура, процессы и механизмы. - М., 2000.
21. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. - М., 1991.
22. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. - М., 1989.
23. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М., 1976.
24. Вифляев В.Е. Природа творчества. - М., 2006.
25. Восприятие музыки. Сб. под ред. Максимова В.Н. - М., 1980.
26. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. -М., 1991.
27. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 1987.
28. Ганжин В.Т. смыслообретения и смыслоутраты в культуре и биографии личности (опыт аксиологического анализа проблематики). / Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы СМЫСЛА ЖИЗНИ. - М., 1997.
29. Гвоздевская Г.А. Музыкальное воспитание в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций пе-

- риодов Древности и Средневековья. Автореф. дис. канд.пед.наук. - М., 1999.
30. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. - М., 1989.
 31. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 т. Т. 1 - М., 1992.
 32. Голубева Э.А. Исследование способностей и индивидуальности в свете идей Б.М. Теплова. // Способности. К 100-летию Б.М. Теплова. - Дубна, 1997.
 33. Голубева Э.А. Развитие Б.М. Тепловым и В.В. Стасовым психографического метода в анализе музыкальной деятельности М.А. Балакирева. / Психология и музыкознание. - Тула, 2001.
 34. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. - Дубна, 2005.
 35. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. -М., 1993.
 36. Гроф С. За пределами мозга (рождение, смерть и трансценденция в психотерапии). - М., 1992.
 37. Гусева Е.П. Психологический портрет М.А. Балакирева в трудах Б.М. Теплова. / Психология и музыкознание. - Тула, 2001.
 38. Гусева Е.П. Психофизиологическое изучение музыкальных способностей. / Способности: К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова. Под ред. Э.А. Голубевой. - Дубна, 1997.
 39. Гусева Е.П., Левочкина И.А., Печенков В.В., Тихомирова И.В. Эмоциональные аспекты музыкальности. / Художественный тип человека. Под ред. В.П. Морозова, А.С. Соколова. -М., 1994.
 40. Дорфман Л.Я. Человеческое инобытие как творческая самореализация // Проблемы информационной культуры. Москва-Краснодар: Изд-во международной академии информатизации, 19956. Вып. 2.
 41. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве. Теоретические подходы и эмпирические исследования. - М., 1997.
 42. Дружинин В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. - М., 2000.
 43. Зеньковский В.В. Проблема воспитания в свете христианской антропологии. - М., 1993.
 44. Зеньковский В.В. Психология детства. - Екатеринбург, 1995.
 45. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. - М., 1995.
 46. Зинченко В.П. Живое знание: психологическая педагогика. - Самара, 1998.
 47. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. - М., 1994.
 48. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. - М., 1997.
 49. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. - М., 2001.
 50. Иофис Б.Р. Импровизация и сочинение музыки. Музыкально-педагогический практикум.- М., 2006.
 51. Иофис Б.Р. Музыкально-композиционная деятельность учителя музыки: сущность, структура, педагогические условия освоения. / Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина): Сб. научных статей. - М., 2007. -С.237-243.
 52. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? - М., 1977.
 53. Кабардов М.К., Матова М.А. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей. // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 106-115.