

Л.Л. БОЧКАРЕВ

## ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. — М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997 г. — 352 с., илл.  
См. на странице <http://allrefs.net/c14/3tj2z/p6/>*

### Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	2
ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. Культурологический ракурс анализа проблематики.....	3
2. История развития музыкальной психологии с позиции комплексного подхода.....	5
ГЛАВА I ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	23
1.1. Проблема деятельности в российской психологической науке.....	23
1.2. Структура деятельности и механизмы ее психической регуляции.....	30
1.3. Виды деятельности.....	34
1.4. Художественная деятельность.....	35
1.5. Музыкальная деятельность.....	37
ГЛАВА II МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	57
2.1. Восприятие музыки как процесс.....	57
2.3. Ощущение музыкального звука.....	59
2.4. Восприятие мелодии и гармонии.....	63
2.5. Восприятие времени в музыке.....	66
2.6. Психологические свойства восприятия музыки.....	69
2.6.1. Избирательность и предметность.....	69
2.6.2. Целостность.....	70
2.6.3. Константность.....	72
2.7. Адекватность восприятия музыки.....	75
2.7.1. Сложность музыкального языка.....	77
2.7.2. Влияние особенностей интерпретации на адекватность восприятия музыки.....	78
2.7.3. Роль эмоциональной экспрессии.....	80
2.7.4. Предкоммуникативная установка.....	88
2.7.5. Зависимость восприятия музыки от психических состояний и личностных особенностей слушателей.....	92
2.7.6. Ассоциации и коннотации.....	93
2.7.7. Жизненные и художественные эмоции в структуре переживания.....	95
2.8. Психологические механизмы музыкального переживания.....	101
ГЛАВА III КОМПОЗИТОРСКОЕ ТВОРЧЕСТВО.....	102
3.1. Социальная обусловленность композиторского творчества.....	102
3.2. Стадиальность творческого процесса композитора.....	105
3.3. Мышление и воображение в композиторском творчестве.....	112
3.4.1. Анализ и синтез как механизм открытия и создания нового.....	113
3.4.2. Роль образного обобщения и пелагических компонентов мышления.....	118
3.4.3. Воображение.....	122
3.5. Переживания и творческие состояния в деятельности композитора.....	128
3.6. Эмпатия.....	129

3.7. Творческое вдохновение.....	130
ГЛАВА IV МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	136
4.1. Относительная самостоятельность творческой деятельности исполнителя.....	136
4.2. Психологические особенности процесса работы музыканта-исполнителя .....	138
4.2.1. Роль мотивации в исполнительской деятельности .....	139
4.2.2. Образ музыкального произведения и особенности его воплощения в связи с профессиональными типологическими различиями музыкантов-исполнителей ....	141
4.3. Социально-психологические особенности музыкального соревнования (по материалам исследований на международном конкурсе им. П. И. Чайковского) .....	163
4.4. Проблема «эстрадного волнения» и вопросы психологической подготовки к концерту.....	166
4.4.1. Направленность личности и ее влияние на психические состояния .....	171
4.4.2. Психические состояния в связи с характерологическими особенностями и способностями .....	173
4.4.3. Роль типологических особенностей нервной системы .....	177
4.4.4. Регуляция психических состояний музыкантов-исполнителей .....	178
4.4.5. Дифференциально-психологическая диагностика.....	182
ГЛАВА V ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	192
5.1. Личностные детерминанты учения .....	193
5.1.1. Установка .....	193
5.1.2. Мотивация .....	194
5.1.3. Влияние особенностей музыкального материала на характер заучивания.....	195
5.2. Гностическая деятельность ученика и организации заучивания .....	198
5.3. Психологическая характеристика методов обучения.....	202
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	205
ЛИТЕРАТУРА .....	206
ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....	222
ОГЛАВЛЕНИЕ (АВТОР).....	227

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Монография академика Международной Академии ЮНЕСКО доктора психологических наук Л. Л. Бочкарева — председателя Московского областного отделения Российского Психологического общества, ведущего научного сотрудника Российского Института культурологии Российской Академии наук является обобщающим трудом в области музыкальной психологии. Еще в студенческие годы автор этой книги провел оригинальное экспериментальное исследование на Международном конкурсе им. П. И. Чайковского. Результаты данной работы потом были с интересом встречены на различных международных психологических конгрессах. Сочетая музыкальное образование с образованием психолога, Л. Л. Бочкарёв плодотворно разрабатывает сравнительно новые и молодые в российской науке отрасли — психологию искусства и психологию музыкальной деятельности. На богатом эмпирическом материале художественного мышления, привлекая малоизвестные рукописные сочинения П. И. Чайковского, Л. ван Бетховена, используя звукозаписи и самоотчеты крупных исполнителей, автор подтвердил мою гипотезу о непрерывной преемственности всех стадий и компонентов психического процесса, показав концептуальные и операциональные возможности механизма анализа через синтез не только в изучении закономерностей музыкального творчества, но и логико-

конструктивных стилевых новообразований в музыкознании. Автор представляет современное состояние и пути развития основных направлений музыкальной психологии и знакомит читателей с результатами собственных исследований. Социально-психологический анализ процессов восприятия и творчества, обсуждение путей оптимизации системы подготовки музыкантов, поиск способов управления творческой деятельностью, создание психологической службы в сфере музыкального исполнительства и педагогики — вот далеко не полный круг вопросов, интересующих автора. Обогащая новыми данными ряд разделов общей, социальной, педагогической психологии, психологии искусства, культурологии, исследования Л. Л. Бочкарева ориентированы в первую очередь на потребности музыкальной и психологической практики, представляя интерес для композиторов, исполнителей, педагогов и психологов. Будучи учеником одного из крупнейших отечественных психологов Б. Г. Ананьева, Л. Л. Бочкарев творчески развивает теорию своего учителя на материале музыкальной деятельности. Система идей Б. Г. Ананьева о человеке как индивиде, личности, субъекте деятельности послужила для автора книги отправным толчком как при организации экспериментальных исследований, так и при психологическом анализе, например, музыкального переживания как деятельности, связанной с художественным смыслотворчеством. Нашли отражение в книге и результаты широкой научно-практической работы по психологической подготовке музыкантов, ведущейся под руководством автора во многих городах России. В монографии компактно сгруппированы многие разделы составленной автором программы по курсу психологии для студентов музыкальных вузов, утвержденной Министерством культуры Российской Федерации. Будучи глубоким исследованием в области музыкальной психологии, эта книга в то же время является хорошим учебным пособием для студентов и преподавателей художественных вузов, практических психологов.

Член-корреспондент Российской Академии наук А. В.

Брушлинский

Посвящаю сыну Бочкареву Андрею Леонидовичу

## ВВЕДЕНИЕ

### *1. Культурологический ракурс анализа проблематики*

В сфере современной психологии, в системе анализа социодинамики культуры важную роль играют многие дисциплины: социология, история, антропология, искусствознание, языкознание. Каждая из указанных дисциплин вносит свою лепту в дело изучения не только собственных, но и социально-психологических закономерностей, в решение научно-практических задач прикладного психологического исследования культуры. Познание культуры фиксируется на качественно-определенных ее сторонах и характеристиках — деятельностно-ценностных, если, например, речь идет о культуре человечества, социально-исторических, если предмет анализа — культура определенного исторического периода, например, «культура Возрождения», антропологических, если исследуются сравнительные особенности общественного становления человеческих обычаев, традиций и др., дифференциально-психологических, если речь идет о культуре данного человека, наконец, художественных или музыкальных, если речь идет о художественной культуре или культуре музыкальной [1, 181, 139]. Признавая ведущую роль деятельностного подхода в раскрытии собственно-психологических закономерностей (он избран в качестве концептуальной и операциональной основы настоящего исследования), отметим, что имеют право на суще-

ствование и другие современные междисциплинарные направления [4]. При калейдоскопичности моделей субъективности культуры XX века [73, 225] решить проблему преемственности развития культуры как процесса невозможно без диалогической организации исследователя, находящегося одновременно и внутри, и вне эпохи, его породившей, и внутри, и вне собственно-психологического подхода. Ситуация межкультурного общения, репрезентация явлений одной культуры представителю иной культуры, функционирование и развитие самой культуры в рамках человеческой цивилизации возможно лишь на основе понимания культуры,

6 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

ее смысла. Проблема понимания является одной из актуальнейших междисциплинарных проблем. Благодаря усложнению, интенсивному развитию социальной жизни ныне вступают в диалог культуры, которые ранее были обособленными и обладали в силу этого различными смысловыми структурами. В условиях современного информационного потока многие люди слабо вовлечены в историю собственной локальной культуры, культурные ценности прошлого и настоящего не в достаточной степени включены в образ жизни людей. Существует значительное расхождение между качеством современной культурной среды, ее подвижностью и медленным формированием навыков ориентации в ней. Вследствие этого существует значительный разрыв между уровнем профессионалов в области культуры и широкими массами непрофессионалов [6]. Последние — люди, плохо знающие и понимающие свое культурное окружение, не привыкшие использовать в повседневной практике его сложные элементы, выражающие недовольство этой сложностью и часто призывающие запретить то, что непонятно. Современные демократические преобразования в нашей стране, несомненно, увеличили количество барьеров для понимания как на уровне общесоциальной конкретно-исторической ситуации, так и на уровне локальных социокультурных ситуаций, что требует социально-психологического вмешательства и поиска способов и путей решения общезначимых и личных проблем. В современной психологии проблема понимания выдвигается на передний план в контексте проблемы межличностного общения. В филологических науках, семиотике эта проблема имеет давнюю историю, получившую в последнее время новый толчок благодаря интенсивным межкультурным исследованиям. В эстетике усиливается интерес к проблеме благодаря комплексному изучению процессов творчества и восприятия. И, несомненно, проблема понимания — в эпицентре внимания искусствознания. Искусство, во все времена бывшее «зеркалом» культуры как целого в единстве и взаимосвязи всех ее компонентов, в наши дни является подлинным «кодом» глобальной человеческой культуры, с одной стороны, и каждой конкретной субкультуры, с другой. Ни одна другая сфера деятельности не может обеспечить такого прямого и доступного пути к смыслу любой культуры и к сердцу каждого человека, как искусство.

Введение \_\_\_\_\_ 7

Трудно переоценить роль искусства в диалоге культур, в процессе их сближения, возрождения и самоопределения, регионализации. Несмотря на огромную актуальность искусства в деле развития человеческой культуры, к сожалению, еще нет фундаментальных исследований, посвященных изучению культурологических механизмов художественной деятельности. Открытие сектора теории искусств и лаборатории психологической антропологии в Российском Институте культурологии способствовало экстенсификации изучения динамики художественных процессов в социокультурном контексте, структурно-системному рассмотрению искусства как культурно-историчес-

кого и антропологического феномена, поиску путей управления процессами художественного понимания, организации межкультурных исследований в сфере восприятия социодинамики художественной деятельности. География плотнонаселенного современного мира создает беспрецедентно пестрый и разномасштабный контекст современного искусства, которое может быть понято лишь с учетом исходных — родных для представителей каждой культуры координат восприятия. Что значит адекватное данной культуре восприятие? Что есть адекватная историко-культурная ретрансляция произведения? Ответы на эти вопросы можно получить, опираясь не только на гуманитарную проблематизацию художественного материала, сопоставление анализируемой культуры и ее проявлений с другими культурами, выделение ведущих культурных парадигм, но и на данные экспериментальных исследований. Настоящий психологический контакт с внутренним миром искусства возможен через включение подсознательных, архетипических пластов человеческой психики. Поэтому культурологический анализ не может обойтись без знания механизмов бессознательного психического, функционирующих как в структуре художественного творчества, так художественного восприятия. В художественной деятельности функции «следов» и «знаков» архетипической картины мира могут нести не только сами языково-композиционные структуры, но и формы бытования искусства, типы образной символики, его ассоциативно-коннотативный фонд. Исследовать культурологические механизмы художественного восприятия и творчества — значит проникнуть в социальную технологию внутренних взаимосвязей и взаимозависимостей,

8 Бочкарев Л. Л.

выяснить структурные составляющие того или иного способа культурно-детерминированной перцептивной и творческой деятельности, закономерностей ее динамики. Бесспорно, все культурологические механизмы художественного творчества и восприятия в то же время суть механизмы социально-психологические, так как субъектом художественной деятельности является определенная группа, индивид как сын своего народа, культуры [19]. Социально-психологические, межкультурные механизмы художественной деятельности (на материале музыкального искусства) — в центре внимания автора настоящей книги, который, выполняя социальный заказ, сконцентрировал свои усилия на разработке основных проблем новой отрасли отечественной науки — музыкальной психологии, рождение которой было обусловлено как практическими, так и теоретическими проблемами не только музыковедения, культурологии, но и многих других наук.

## *2. История развития музыкальной психологии с позиции комплексного подхода*

Появление музыкальной психологии Е. В. Назайкинский [204] связывает с выходом труда немецкого физика и физиолога Г. Гельмгольца «Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки», в котором анализируются не только культурологические, психофизиологические механизмы музыкального слуха, но и некоторые закономерности исторической эволюции ладогармонической системы, музыкального мышления в целом. В своем труде Г. Гельмгольц ответил на многие вопросы, связанные с проблемами восприятия и творчества, способностей, что дало толчок развитию почти всех направлений музыкальной психологии. Потребностями теоретического обобщения художественных и психологических законов музыкального слуха и музыкального мышления была детерминирована научная деятельность музыковеда Г. Римана [410], на которого огромное влияние оказал эмпиризм Г. Гельмгольца. Рационалистическая направленность теоретического мышления Г. Римана

заставила его искать объективные законы музыкального искусства в связи с отношением его к окружающей действительности. Уже в ранних работах он пытался обнаружить параллели между теоретической базой музыкального творчества и достижениями психологии, акустики, физиологии. В поздних же работах он стремится к

Введение \_\_\_\_\_ 9

созданию такой теории, которая бы отражала «надстилевую логику музыкального мышления», опираясь не только на историческое и теоретическое музыкознание, но и в широкой степени на философию и психологию. Хотя рационализм в теоретическом музыкознании, который представлял Г. Риман, был так же односторонен, как и эмпиризм, не раскрывал отношения субъекта к действительности через музыкальное искусство [161, с. 78], именно в рамках этого направления сформировалась первая целостная система научных музыкально-теоретических представлений, которая синкретически включала достижения психологии и воплотила остро выраженную потребность в психологическом обобщении многих закономерностей музыкального искусства и музыкальной практики. Эта потребность еще более ярко ощущалась в сфере педагогики. В конце XIX века во многих странах мира (например, в Германии, Англии, США) получает огромную популярность так называемая экспериментальная педагогика, которая пыталась найти новые методы изучения ребенка путем психологического эксперимента. В практике музыкального обучения идеи экспериментального обучения нашли выражение в бурно развившемся впоследствии тестологическом направлении. Таким образом, как в рамках теоретического музыкознания, так и в рамках музыкальной практики во второй половине XIX в. отчетливо наметилась тенденция использования достижений психологической науки. Этому, бесспорно, способствовало и взаимовлияние различных наук. Продуктивное сближение логики, психологии, физиологии позволило Г. Гельмгольцу открыть дорогу новому междисциплинарному направлению в музыкальной психологии, синтез музыкально-теоретических и социально-психологических представлений позволил Г. Риману предвосхитить родившийся позже историко-диалектический подход к анализу музыкальных явлений. Однако на заре своего рождения музыкальная психология не была вполне самостоятельной отраслью науки, как, впрочем, и психология в целом. Знание психологических законов ощущений, восприятия, мышления применялось непосредственно для раскрытия особенностей музыкальной деятельности. Физиологи и психологи обращались к сфере музыки иногда лишь для подтверждения на музыкальном материале некоторых общих закономерностей своих наук.

10 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

Условия же для выделения самостоятельной прикладной дисциплины появляются в том случае, когда познанные общепсихологические закономерности не могут быть использованы в готовом виде. В каждой самостоятельной психологической дисциплине они видоизменяются и применяются не в непосредственном, а опосредованном виде. «В прикладной психологии мы имеем дело преимущественно с опосредствованным применением психологических знаний. Этим объясняется и существование определенного ряда специфических научных дисциплин, — главной функцией которых является, путем указаний условий применения психологических знаний в отдельных отраслях человеческой деятельности, служить как бы мостом между теорией и практикой» [251, с.116]. Для того, чтобы доказать возможность существования специальной прикладной науки, в данном случае музыкальной психологии, необходимо признать и выяснить, что в обслуживаемой ею музыкальной деятельности общепсихологические знания должны применяться в опосредованном виде. Последнее вовсе не означает

невозможность и прямого применения общепсихологических знаний. Другое важное условие появления специальной дисциплины — наличие у нее специфических методов исследования [125, 135, 250]. История развития музыкальной психологии красноречиво свидетельствует о том, что она имеет и свой предмет, и свои методы исследования. Предметом изучения этой науки в первую очередь являются психологические закономерности музыкального восприятия и творчества. Если на заре развития музыкальной психологии и восприятие, и творчество исследовалось лишь с позиции господствующих в общей психологии направлений (атомизма, гештальтизма), собственно музыкально-психологические исследования вскрывали сущность специфических и неповторимых в других видах деятельности музыкальных явлений. Пионером подлинно музыкально-психологического подхода к анализу музыкальных явлений был швейцарский музыковед Э. Курт [390]. Он впервые в истории развития музыкальной психологии отдифференцировал две самостоятельные отрасли — тонпсихологию, исследующую элементарные слуховые явления, которая была объектом внимания его предшественников, и

Введение \_\_\_\_\_ 11

собственно музыкальную психологию, показав на материале анализа проблемы восприятия музыки специфику ее предмета, связанного с изучением музыки как феномена культуры, функционирующего в сознании человека. Тонпсихология, изучающая нижние этажи психики, по мнению Э. Курта, является базисом музыкальной психологии, рассматривающей верхние этажи психики, связанные с постижением социально-исторических пластов музыкальной культуры, которые традиционно входили в компетенцию эстетики. Э. Курт убедительно отстаивал право на существование музыкальной психологии как самостоятельной отрасли знаний, дав отпор представителям так называемой психологической эстетики Г. Аншютцу, Л. Мейеру, К. Пратту. Основываясь на результатах экспериментальных исследований в области гештальтпсихологии, Э. Курт не ограничился лишь применением ее закономерностей в сфере музыки, вскрыв психологическую специфику процесса целостного музыкального восприятия и переживания. Однако будучи непсихологом, он использовал для описания психологических механизмов восприятия понятия физики (силу, пространство, материю), интерпретируя их в духе идеализма, рассматривая музыку как объективную духовную структуру. Философским рассуждениям он противопоставил конкретные эмпирические факты. Последователь Э. Курта А. Веллек назвал его гениальным импровизатором от психологии, указавшим пути естественного скрещивания теоретического музыкознания с музыкальной психологией. А. Веллек еще более глубоко раскрыл содержание предмета музыкальной психологии как раздела психологии культуры в отличие от тонпсихологии как специального ответвления психологии ощущений. Музыкальной психологии он отводит центральное место в системе музыкознания. Не соглашаясь с Э. Куртом по поводу критериев дифференциации эстетики, отвечающей на вопрос «что» отражается в произведении, и психологии, отвечающей на вопрос «как» протекают процессы восприятия и творчества, А. Веллек наполнил предмет музыкальной психологии социальным содержанием,

<sup>1</sup> Центральная для Э. Курта проблема превращения сукцессивного процесса музыкального движения в симультанный слушательский образ впоследствии диалектически зазвучала в трудах В. В. Асафьева.

\_\_\_\_\_12\_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

показывая перспективы социально-исторического решения перекрещивающихся на полях социологии, эстетики и психологии проблем. Даже такое общепсихологическое

понятие, как синестезия, он анализирует с историко-социальной точки зрения, вскрывая типы социально обусловленных зрительных ассоциаций, вызываемых музыкой различных стилей, например, чувственно-ассоциативный, «красочный» тип синестезии, характерный для музыки барокко и романтизма, рассудочно-абстрактный, «некрасочный», характерный для музыки ренессанса и классицизма. А. Веллек пытается вывести специфические законы музыкального творчества и восприятия, анализируя психологические механизмы слышания музыкального времени, полифонии, оценки «шагов аккордов», выделяя вертикально-аналитический, горизонтально-синтетический и другие типы слушания. В свое время получил популярность так называемый «закон парсимонии» Веллека, согласно которому слышимое в данный момент является результирующей составляющей обобщения предыдущего и прогноза последующего звучания. Количество таких законов и закономерностей в музыкальной психологии увеличивалось в геометрической прогрессии в 30—60 годы благодаря бурному росту музыкальной психологии: одна за одной публикуются работы с названием «музыкальная психология» или «психология музыки»: Р. Мюллера-Фреенфельса (1936), К. Сишора (1936), Д. Марсея (1937), Ч. Диз-ренса и Х. Фаина (1939), М. Шена (1940), Г. Ревеша (1946), Р. Ландина (1953), Г. Когни (1956), З. Бимберга (1957) и др. Однако, как справедливо подчеркнул Гулио Когни [363], выступая в 1956 г. на международном конгрессе в Вене, авторы многих трудов, например, М. Пило, Г. Ревеш, рассматривают собственно музыкально-психологические вопросы лишь побочно, так как они являются психологами, а не музыкантами, напротив, работы многих музыкантов не отличаются глубиной психологического анализа, например, А. Копленда, Л. Стоковского и др. Глубокое взаимопроникновение и синтез музыки и психологии мы обнаруживаем в монографиях Б. М. Теплова, Е. В. Назайкинского, В. В. Медушевского.<sup>1</sup> Б. М. Теплов, К. А. Рамуль подчеркивают трудности организации музыкально-психологических исследований, требующих от специалистов глубоких знаний в двух областях.

Введение \_\_\_\_\_ 13

— На основе обобщения огромного эмпирического материала Б. М. Теплов [296] впервые в отечественной практике с позиций деятельностного подхода качественно проанализировал структуру музыкальности, вскрыл психологическую природу музыкального переживания. Под его руководством были организованы широкие исследования различных видов музыкальной деятельности. Используя новейшие достижения отечественной психологии, Е. В. Назайкинский охарактеризовал психологические механизмы музыкального слуха, апперцепции, константного восприятия пространственно-временных характеристик музыки, драматургии произведения, выявил уровни, историко-культурные и социально-психологические типы музыкального восприятия, показал возможность применения музыкально-психологических знаний для анализа логики и поэтики музыкальной композиции. На основе структурно-системного подхода им рассматриваются триады музыковедческих категорий, имеющих психологический подтекст: этос — пафос — логос, эпос — лирика — драма, вертикаль — глубина — горизонталь, пространство — действие — время [204—209]. Новаторски проанализировал коммуникативную природу музыки в связи с ее направленностью на слушателя В. В. Медушевский, труды которого могут служить пограничной платформой для организации экспериментальных исследований как в области психологии композиторского творчества, так и в сфере психологии музыкального восприятия [192—193]. В нашу задачу не входит даже краткий экскурс в историю музыкальной психологии<sup>1</sup>, внимание было обращено лишь на работы, в которых общепсихологические закономерности используются не только в непосредственном, но и



в опосредованном виде, в которых отчетливо очерчивается концептуальный аппарат музыкальной психологии как самостоятельной отрасли знаний. В названных выше работах существенно видоизменяются, модифицируются и общепсихологические методы исследования, а также используются специальные методики, применяемые<sup>1</sup> Анализ многих работ рассредоточен во всех главах книги в соответствии с проблематикой, обзор отечественной и зарубежной музыкально-психологической литературы сквозь призму проблемы пригодности к различным видам музыкальной деятельности представлен в первой главе.

14 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

только в прикладных целях. Таковы, например, методики экспонирования музыкального материала с изменением, прерыванием звучания Ф. Зандера, В. Пробста, методика предъявления музыки с помехами М. Видора, П. Лампартера, методика восприятия и оценки незаконченной музыкальной мысли, фальшивой гармонизации С. Н. Беляевой-Экземплярской, Б. М. Теплова, метод звучащей анкеты З. Г. Казанджиевой-Велиновой, Р. Хербергер и др. Огромное количество специальных музыкально-психологических методов было разработано в рамках тестологического направления. Многие оригинальные музыкально-психологические тесты предназначены для диагностики не только отдельных способностей, но и их специфических системных координат, формирующихся лишь в музыкальной деятельности, таких, например, как «слышание глазами» или «видение нотного текста слышимой музыки». В одной из батарей тестов известного современного американского ученого Р. Колвелла испытуемый, слушая музыку с интонационными и ритмическими ошибками в звучании, должен отметить их в нотах. Подобная методика «конфликтного» предъявления зрительно-слуховой музыкальной информации успешно применяется не только для диагностики слуховых навыков, как в тесте Р. Колвелла [361] или В. Стародубровского [58], но и для оценки уровня развития слухового внимания, выявления типа музыкальной памяти [128], направленности процесса музыкального переживания [65]. Как свидетельствуют данные исследований, многие общепсихологические методики не работают в музыкальной психологии. В. Г. Ражников, например, отказался от использования традиционной методики семантического дифференциала, разработав собственную оригинальную методику «партитурной транскрипции» [255]. Вместо привычных полярных прилагательных автор составил шкалу перцептивных признаков, состоящую из исторически сложившихся композиторских обозначений в тексте музыкального произведения. В наших исследованиях не было обнаружено корреляции<sup>1</sup> между общей и концертной тревожностью. Для диагностики последней был разработан специальный тест. Аналогичные противоречия между жизненными и профессиональными проявлениями личности были обнаружены на

<sup>1</sup> См. об этом подробнее в главе четвертой.

Введение \_\_\_\_\_ 15\_

материале изучения актерской деятельности (см. об этом подробнее в заключительном разделе четвертой главы). Вот почему при психолого-педагогической диагностике не следует ограничиваться применением общепсихологических методов — необходимо создавать методики, адекватные характеру деятельности. Такие методики и призваны разрабатывать прикладные науки, какими являются музыкальная, театральная психология. Важной особенностью методов этих наук является то, что они в первую очередь направлены на облегчение деятельности, являющейся предметом психологического изучения. И музыкальная психология, как было показано выше, располагает такими методами. Таким образом, краткий анализ основополагающих работ

в области музыкальной психологии свидетельствует о том, что эта самостоятельная отрасль имеет и свой предмет, и свои методы исследования. К. К. Платонов, анализируя условия выделения самостоятельных психологических дисциплин, добавляет еще одно важное дополнительное требование: необходимость наличия достаточного экспериментального материала, плодотворных итогов исследований. Автор совершенно справедливо подчеркивает, что психология искусства в целом не удовлетворяет именно названному требованию, являясь мало разработанной областью [231]. Однако этого нельзя сказать о музыкальной психологии, которая по сравнению с другими отраслями психологии искусства располагает богатейшим фактологическим материалом, имеющим важное научно-практическое значение как в сфере музыкального творчества, восприятия, так и в сфере музыкального воспитания и обучения. Этот материал, несомненно, нуждается в структурировании и систематизации. В отечественной музыкальной психологии имеются фундаментальные обобщающие монографии, посвященные решению проблем, составляющих предмет ее самостоятельных разделов [109, 112, 201, 204, 296], а также учебные пособия по курсу [281, 234]. Как известно, основанием для выделения разделов для многих ученых служит дифференциация по видам деятельности или специфический ракурс психологического анализа проблематики. А. Г. Асмолов и А. В. Петровский, например, выделяют в качестве возможных аспектов психологического анализа исследование закономерностей развития психических

16 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

явлений (генетический ракурс), изучение психологических отношений личности и общества (социально-психологический ракурс) и др. [30]. Его основания для классификации отраслей психологии используются многими специалистами на «микроуровне» и для дифференциации соответствующих разделов. Однако независимо от выбора оснований для классификации, предметом каждого раздела является актуальная научно-теоретическая проблема. В каждом из разделов объекты, изучаемые отраслью или наукой в целом, подвергаются углубленному специальному исследованию. На схеме 1 представлены междисциплинарные связи в изучении основных проблем музыкальной психологии, решение которых составляет предмет соответствующих разделов этой науки. В качестве основания для классификации разделов избраны основные виды музыкальной деятельности: сочинение, исполнение, слушание музыки, деятельность музыкального критика, педагога-музыканта, а также оценочная деятельность публики, учебная деятельность обучающихся музыке. Поскольку восприятие музыки является одной из важнейших психологических проблем и видом деятельности, общим для композиторов, исполнителей, слушателей, большинство российских исследователей выделяет психологию музыкального восприятия в качестве самостоятельного раздела<sup>1</sup> музыкальной психологии [89, 205]. Музыкальную психологию интересуют не только закономерности восприятия отдельных музыкальных жанров (инструментальных, театральных, массово-бытовых, прикладных), специфические особенности активных или пассивных форм слушательской деятельности, в том числе так называемого комитатного (сопутствующего) восприятия, но и социально-психологические аспекты восприятия музыки в условиях опосредованных форм общения исполнителя со слушателями (радио, телевидение, грамзапись и др.), психологические механизмы восприятия музыки композитором, исполнителем, музыкальным критиком. К сфере проблематики психологии музыкального восприятия относятся вопросы интегрированности и

<sup>1</sup> Некоторые зарубежные ученые, в том числе Е. Курт, А. Веллек, Х. Зеегер также предлагают выделить в музыкальной психологии раздел «психология музыки» в узком

смысле слова как область изучения процессов целостного музыкального восприятия в связи с закономерностями самой музыки.

Введение \_\_\_\_\_ 17

дифференцированности, адекватности музыкального восприятия. Важной задачей является анализ специфики проявления в музыкально-слуховой деятельности общепсихологических механизмов и свойств восприятия и переживания: апперцепции, константности, обобщенности и др. Как известно, музыка находит широкое применение в промышленности как один из факторов, активизирующих протекание психической и физиологической деятельности [110], ее активно используют в медицине как психотерапевтическое средство, во многих странах мира, например, в Голландии, Дании, Исландии, Испании, Норвегии, Финляндии и др. даже существуют общества музыкотерапевтов [430, 432, 435, 439, 450]. Специальные программы слушают космонавты во время 1 выполнения трудной работы в космическом пространстве. Наконец, музыка сопровождает человека в быту: в транспорте, на предприятиях торговли, в местах отдыха в качестве «фона» или «звукового интерьера». Важную роль ей отводят в современных обрядах, связанных с рождением ребенка, бракосочетанием, достижением совершеннолетия, когда, например, в странах Балтии подростки переступают порог «Храма Юности». Бесспорно, решение прикладных аспектов функционирования музыки является одной из частных практических задач музыкальной психологии, которая является предметом пристального внимания представителей различных наук и сфер деятельности: промышленности, медицины, торговли, питания, быта, культуры. Эти задачи психология музыкального восприятия решает в содружестве с другими разделами музыкальной психологии. Например, к числу средств музыкотерапии относят не только пассивное восприятие музыки, но и ее исполнение (групповую «вокалотерапию», хоровое пение, игру на музыкальных инструментах и даже рисование под музыку — «музыкорисование»), двигательную драматизацию под музыку, являющуюся синтезом музыки, движения, драматического и речевого выражения. Поэтому специалист в области музыкотерапии должен глубоко разбираться в вопросах психологии музыкального творчества. Прикладные аспекты применения музыки музыкальная психология исследует при опоре на достижения в области психологии труда, социальной, медицинской психологии, психотерапии и других наук.

Междисциплинарные связи в изучении основных проблем музыкальной психологии



Схема 1. Междисциплинарные связи в изучении основных проблем музыкальной психологии: Культурология, праксиология, теория искусств, социология искусства, музыкальная палеография, семиотика, герменевтика, история музыки, психология музыкального творчества, психология познания, физиология высшей нервной деятельности, эстетика, аксиология, майевтика. q Культурология, психология искусства, психология творчества, теория и история исполнительства, социология музыки, социальная психология, музыкальная педагогика, клубоведение, частные методики обучения пению и игре на инструментах, теория искусства. Q Общая психология, теория гармонии, полифонии. 4 Эстетика, теория искусств, герменевтика, майевтика, культурология, психология музыкально-критической деятельности, психология пропаганды, социология музыки, история искусств, аксиология, теория интерпретации музыки, этнопсихология, теория гармонии, полифонии. Сравнительная педагогика, история и теория культуры, педагогика, методики обучения музыке, социальная психология, социология образования, возрастная психология и физиология, психология управления, теория искусств, теория музыки, праксиология. д Культурология, психология музыкального восприятия, общая психология, возрастная и педагогическая

психология, теория искусств, социология музыки, социология театра, социология кино, социальная психология, этнопсихология, акустика, герменевтика, майевтика, анализ музыкальных произведений, эстетика, кибернетика, теория информации. Культурология, искусствоведение, техническая эстетика, дифференциальная психология, теория искусств, психология труда, медицинская психология, психология быта, рекламы, театральная психология, эстетика, психотерапия, клубоведение. Q «Пространственная музыка», светомузыка, звуковая стенография, комитатная музыка, эстетизация звуковой среды, применение музыки в промышленности и медицине, обрядовая музыка.

20 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

Сферы прикладного применения музыки помимо жанрового разнообразия, представленного в схеме, следует, на наш взгляд, в функционально-психологическом отношении рассматривать в двух направлениях. Первое связано с задачами преднамеренного воздействия на человека, повышения его работоспособности, улучшения психического и физического состояния, создания необходимого эмоционального настроения. Второе имеет отношение к использованию музыки в системе новых синтетических форм бытования искусства, например, в представлениях «Звук и Свет», светомузыкальных композициях, в которых музыка, являясь равноправным компонентом «слухозрительной полифонии», оказывает художественное воздействие на человека в отличие от «фоновой нагрузки» в условиях, например «эстетизации звуковой среды», применения в качестве «звукового интерьера» при восприятии произведений изобразительного искусства, архитектуры. Безусловно, функциональные механизмы воздействия музыки в обоих случаях тесно взаимосвязаны. Как справедливо подчеркивает Ю. А. Цагарелли, прикладная музыка, в том числе используемая в промышленности, медицине всегда несет художественное начало, к сожалению, не учитываемое многими психотерапевтами. С другой стороны, например, «пространственная музыка», становясь неотъемлемой частью зрелищного светомузыкального представления, оказывает и «неспецифическое» — функциональное воздействие на человека, изменяя его психическое состояние. Кроме того светомузыка, существуя в качестве самостоятельного направления<sup>1</sup>, используется успешно и в терапевтических целях. Второе направление прикладного применения музыки тесно связано с психологией музыкального творчества, психологией искусства в целом, театроведением, теорией архитектуры, живописи, эстетикой, техническими науками и другими отраслями знания (Б. М. Гамалеев, Л. В. Дычко, А. Правдюк) — [67]. Психология музыкального восприятия в целом неразрывно связана в первую очередь с теоретическим музыкознанием. Во многих музыковедческих по направленности и музыкально-психологических по содержанию трудах анализируются междисциплинарные проблемы этого раздела, такие, как закономерности восприятия речевой и музыкальной интонации,

<sup>1</sup>В нашу задачу не входит детальный анализ и критическое рассмотрение этой проблемы.

Введение \_\_\_\_\_ 21

психологические особенности музыкального языка в связи с его направленностью на слушателей. Музыковеды успешно используют концептуальный аппарат и методы современной психологии и при исследовании закономерностей творческого процесса, социально-исторических закономерностей эволюции музыкального мышления. К работам такого рода можно отнести исследования Ф. Г. Арзаманова, И. А. Барсовой, А. Е. Климовицкого, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинського, М. С. Старчеус, М. Е. Тараканова и др. Эти работы содержат богатейший эмпирический материал для другого раздела музыкальной психологии — психологии музыкального творчества, который в

свою очередь дифференцируется на психологию сочинения и психологию исполнения музыки. Выявляя специфические закономерности музыкально-творческой деятельности, каждый из подразделов призван вскрыть особенности первичного (композиторского) и вторичного (исполнительского) творчества. Психологические закономерности возникновения и воплощения творческого замысла, психологические особенности организации творческого процесса, взаимодействие интеллектуального и эмоционального начала в творческой деятельности, психологическая специфика профессионального и самодеятельного творчества, роль индивидуально-типологических особенностей личности в решении творческих задач — эти и другие проблемы являются предметом психологии музыкального творчества. Если психологию творчества композитора интересуют в первую очередь закономерности сочинения музыки как процесса, психология исполнительского творчества исследует не только процесс творческой работы инструменталиста, певца, режиссера музыкального спектакля, дирижера, но и проблемы творческой интерпретации на сцене. Проблемы психологической подготовки к публичному выступлению психология исполнительского творчества исследует в тесном содружестве с социальной психологией, психологией искусства, театральной психологией, педагогической психологией и музыкальной педагогикой. С психологией музыкального восприятия и психологией музыкального творчества связан еще один очень важный раздел музыкальной психологии — психология музыкально-критической деятельности. Многие видные российские ученые

22 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

совершенно справедливо рассматривают музыкально-критическую деятельность не только в качестве деятельности профессионального критика-музыковеда. Как известно, рождение критики связано с XVI в., прочно же утвердилась она в художественной культуре лишь в XIX в. Профессиональная музыкальная критика, будучи «выразительницей» художественных норм времени, отражая глубокие социальные процессы, связанные с развитием музыкальной культуры и художественного сознания общества, регулирует динамику социально-творческого процесса в содружестве с самодеятельной музыкальной критикой, включающей оценочную деятельность слушателей, «музыкальное» общественное мнение. Не каждый слушатель даже в нашу эпоху научно-технической революции, когда критические оценки экстенсивно распространяются средствами массовых коммуникаций, «чувствителен» к критическим суждениям. И для композиторов, исполнителей критические оценки публики иногда оказываются более значимыми, чем оценки музыковедов, мнение жюри, отзывы прессы. Исследование социально-психологической природы музыкально-критической деятельности, психологических закономерностей взаимодействия индивидов и групп, принимающих участие в музыкально-критическом процессе, составляет предмет психологии музыкально-критической деятельности — малоразработанного раздела музыкальной психологии. Наконец, важный раздел современной музыкальной психологии — психология музыкального обучения и воспитания, которая призвана служить мостом между педагогикой и психологией, между теорией и практикой. Как известно, психология не ограничивается «только изучением и объяснением» исследуемых явлений, но «одновременно ищет пути их изменения в нужном направлении и проверяет эффективность этих путей. Психология музыкального воспитания и обучения изучает психологические вопросы управления процессом музыкального

<sup>1</sup> Расслоение «общих» и «педагогических» аспектов наблюдается во многих областях современной прикладной психологии, например, в юридической психологии (педагогические разделы, «криминально-педагогическая психология», «исправительно-

трудова́я психология»), в психологии труда (раздел «психология профтехобразования»), в психологии спорта (разделы «психология физического воспитания», «психологическая подготовка спортсмена») и др. [125, 231, 249, 250, 311].

Введение \_\_\_\_\_ 23

обучения и воспитания, исследует проблемы диагностики музыкальной одаренности, формирования и развития способностей, специальных умений и навыков, необходимых для сочинения, исполнения, слушания музыки, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимся, дает рекомендации по психологической подготовке музыкантов к концертно-конкурсной деятельности. Психология музыкального воспитания и обучения, являясь разделом музыкальной психологии, обогащает ее новыми материалами, поскольку психические процессы, состояния и свойства личности выступают в яркой и развитой специфической форме в условиях музыкального обучения. Психология музыкального обучения и воспитания имеет много общих проблем со всеми разделами музыкальной психологии и другими науками, в первую очередь будучи тесно связанной с музыкальной педагогикой, которая формулирует принципы, исследует формы и методы музыкального обучения и воспитания. Автор неоднократно выступал на страницах музыкально-педагогических изданий против смешения проблем и задач музыкально-педагогической психологии и педагогики, подчеркивая, что педагогическая психология, в отличие от педагогики, исследует лишь психологические условия совершенствования процесса обучения и воспитания, психологические закономерности овладения умениями и навыками. Некоторые исследователи ошибочно относят к предмету педагогики все психологические проблемы, в том числе связанные с изучением процессов формирования способностей, личности или, напротив, ошибочно считают, что вопросы «формирования», «управления» — удел лишь педагогики. Многие междисциплинарные психолого-педагогические проблемы можно решить лишь комплексно — коллективными усилиями ряда наук. Например, проблемы формирования слуха можно успешно изучать лишь на основе использования данных музыкальной педагогики и психологии, общей и возрастной физиологии, акустики и других наук. Проблемы психологической подготовки к коллективной творческой деятельности не могут быть решены без опоры на социально-психологические исследования. Психология музыкального обучения и воспитания, заимствуя достижения в этой области, призвана раскрыть психологические условия формирования и воспитания качеств личности, необходимых для совместной исполнительской деятельности, психолого-педагогические проблемы управления музыкальными коллективами.

24 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

Наличие таких общих со смежными науками проблем характерно для большинства областей знания. «Сквозной», проходящей через все психологические области, по праву считается проблема деятельности, которая является и структурным ядром настоящей работы. Учитывая исключительную важность и всеобъемлемость категорий «деятельность», некоторые ученые даже называют прикладные отрасли психологии психологией соответствующего вида деятельности, например, психология «спортивной деятельности», «психология деятельности космонавтов» [177] и др<sup>1</sup>. Исследуя психологические закономерности музыкального творчества и восприятия, музыкальная психология имеет дело не только с индивидуально-неповторимыми особенностями личности композитора, исполнителя, слушателя, но и ориентируется в первую очередь на социально-значимые свойства и характеристики человека. Психические процессы, свойства личности, психические состояния, составляя

общепсихологическое основание для изучения человека как субъекта различных видов музыкальной деятельности, могут быть всесторонне исследованы лишь в зеркале «сравнительной общественной ценности» — с позиции раскрытия закономерностей определенного образа жизни, законов функционирования определенной общественной культуры [29, с. 36]. Ключ к познанию этих закономерностей дает философия, вооружая ученых методологией, системой научных понятий. Эстетика, будучи составной частью философии, вооружает музыкальную психологию знанием наиболее общих законов эстетического отношения человека к действительности, исследуя природу искусства, художественного творчества и восприятия, механизмы отражения в сознании людей эстетических ценностей: прекрасного, возвышенного, трагического, комического и др. Психология не может раскрыть закономерности восприятия и переживания музыки, не поняв диалектику эстетического-художественного, не рассматривая музыку как эстетическую ценность, вызывающую пристрастно-эмоциональное отношение

<sup>1</sup> Острая полемическая дискуссия по поводу правомерности названия «психология искусства», «психология музыки» разгорелась и на симпозиуме «Методологические проблемы изучения процессов художественного творчества» [248], на III конференции Европейского общества когнитивных наук о музыке [ЕСКОМ] в Упсале (Швеция) [430], симпозиумах Международной Ассоциации по эмпирической эстетике [451], ИСМЕ [429].

Введение \_\_\_\_\_ 25

человека. Психологические закономерности создания композитором музыкального произведения невозможно понять, не учитывая общих исторических закономерностей художественного процесса в целом. Хотя эти закономерности исследуются также теоретическим и историческим музыкознанием, эстетика выполняет роль координатора наук об искусстве, являясь общей теорией искусств, рисующей картину историко-художественного процесса в сравнении и взаимосвязях с социально-историческими процессами в жизни всего общества. Для социологии искусства законы протекания художественного процесса также лишь специфическая разновидность действующих в обществе закономерностей. Музыкальная социология изучает структуру и формы музыкальной жизни общества, особенности музыкальных коммуникаций, социальные функции музыки и музыкантов и формы их осуществления в различных социальных системах, социальные условия формирования вкусов, потребностей, ценностных ориентации, «музыкального поведения» разных социальных групп, деятельность различных социальных институтов, связанных с производством, распространением, потреблением музыки в обществе. Музыкальную социологию, в отличие от музыкальной психологии, восприятие музыки интересует не с точки зрения его зависимости от индивидуальных особенностей субъекта слушательской деятельности, а в связи с социальными характеристиками человека: его социальной принадлежностью, уровнем образования, ценностными ориентациями и др. Музыкальная социология выявляет связи и взаимовлияния между созданием, исполнением и интенсивностью распространения музыки. Творчество также интересует музыкальную социологию в социальном контексте, в зависимостях от процессов потребления. Музыкальная социология не является лишь теоретической наукой, хотя общесоциологическая теория, как и эстетика, является для исследователей в области музыкальной психологии методологической платформой. Музыкальная социология опирается на материалы широких сравнительно-статистических исследований, которые позволяют ученым научно анализировать, обобщать и прогнозировать состояние и перспективы развития музыкальной культуры, определять критерии ее социальной



эффективности, формулировать критерии культурного и художественного прогресса и управлять этими процессами в обществе. Многие пограничные исследования в этих

26 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

областях можно по праву охарактеризовать как междисциплинарные, в которых используется комплекс методик: социологических, социально-психологических, психологических. Так, в исследовании З. Г. Казанджиевой-Велиновой, выполненном в Санкт-Петербургском университете, подвергнуты широкому сравнительно-социологическому и социально-психологическому анализу материалы экспериментального изучения закономерностей воздействия музыки на человека в условиях концерта, радио, телевидения. При этом автора интересовали также и психологические характеристики, связанные с познавательными процессами, эмоционально-образной сферой человека. Последние изучались с помощью психологических методик, которые были удачно включены в социологическую по направленности анкету, позволившую проанализировать около 300 факторов. Подобная тенденция комплексного, интегративного изучения одних и тех же явлений — характернейшая черта современной науки в целом [7]. Этого требует не только социальный прогресс, ход развития науки, но и потребности демократического общества [18, 150, 250]. Представленные в схеме междисциплинарные связи музыкальной психологии с другими науками раскрывают многообразные отношения и взаимозависимости между далекими, на первый взгляд, и изолированными в прошлом друг от друга науками, такими, как физиология высшей нервной деятельности и искусствоведение, эстетика, технические, педагогические, медицинские науки в целом. Так, бурный рост техники, использование технических средств в музыкальном образовании, создание автоматизированных классов музыкального обучения, тренажеров привело к рождению педагогической технологии, требующей объединенных усилий специалистов в области техники, музыковедения, педагогики, психологии. Использование в процессе психологической подготовки исполнителей методов творческой психотехники, а в некоторых случаях психопрофилактики сближает музыкальную психологию с педагогикой творчества, медицинской психологией, психотерапией и социальной психологией. Современная вокальная педагогика успешно развивается благодаря опоре на данные физиологии высшей нервной деятельности, физиологии пения, акустики, психологии. Научное определение резервов и ресурсов профессионального долголетия и работоспособности певцов, исполнителей-инструменталистов, чья деятельность предъявляет

Введение \_\_\_\_\_ 27\_

огромные требования к нервно-психической и физической организации человека, невозможно без учета достижений современной возрастной физиологии, акмеологии — психологии зрелости (взрослости), геронтологии — науки о закономерностях старения, а также многих других медико-биологических наук. Не ставя перед собой задачу всестороннего анализа междисциплинарных связей музыкальной психологии с другими науками, автор лишь стремился привлечь внимание читателя к вопросам комплексного изучения субъекта музыкальной деятельности в системе современного человековедения. В центре этой системы, по мнению крупных ученых, находится психология [18, 73, 179]. Идея комплексного подхода в отечественной психологии принадлежит академику Б. Г. Ананьеву, под руководством которого было проведено первое экспериментально-психологическое исследование автора на Международном конкурсе им. П. И. Чайковского, результаты которого частично представлены в книге. 3. Концептуальный и операциональный аппарат исследования Автор, будучи глубоко убежденным в перспективности [7] комплексной программы экспериментально-психологического

изучения человека, разработанной его учителем, пытался воплотить в своих исследованиях «дух» ленинградской школы. Выбор методик был обусловлен не только частными задачами<sup>1</sup>, но и стремлением всесторонне охарактеризовать человека как субъекта различных видов музыкальной деятельности. Так, в ходе исследования, проведенного на Международном конкурсе им. П. И. Чайковского, использовался комплекс социально-психологических, психологических, психофизиологических показателей. Природные психофизиологические показатели, отражающие характеристики человека как индивида, позволили судить об «энергетических» затратах музыкантов-исполнителей в стрессовых условиях по данным измерения пульса, тремора, сопротивления кожи и др. Для исследования личностных особенностей испытуемых применялись специальные тесты, опросники, в том числе разработанные автором.<sup>1</sup> Почти во всех главах представлены результаты собственных исследований автора: выбор проблематики книги в значительной степени был обусловлен тематикой творческих устремлений автора.

28 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

Наконец, «операциональные» характеристики, связанные с исследованием человека как субъекта деятельности, изучались путем структурно-системного анализа самой деятельности. Использовались наблюдения за процессом работы исполнителей над музыкальными произведениями, за поведением в ситуации публичного выступления. При изучении деятельности композиторов применялась техника скрытой звукозаписи: процесс работы композиторов (в ходе выполнения экспериментальных заданий) записывался на магнитофон, о чем испытуемые не знали. Комплексность выражалась не только в применении разнообразных методик при изучении одного вида музыкальной деятельности, но и в использовании методики, позволившей изучать одновременно все основные виды музыкальной деятельности (сочинение, исполнение, слушание музыки), с процессуальной стороны анализировать динамику формирования образа сочинения, особенности его воплощения и постижения исполнителем, слушателем. Для этой цели композиторам разных стран было предложено сочинить специальные сочинения на заданные темы. В одних случаях композиторы были свободны в выборе средств воплощения, в других случаях экспериментатор ограничивал их «свободу» мелодической, гармонической, жанровой установкой. Произведения в различных интерпретациях, с разными вариантами эмоционально-экспрессивной трактовки, записанной на видеомангнитофон, предъявлялись для оценки слушателям и экспертам-музыковедам. Однако материалы исследований не приводятся в книге в той логической последовательности, которая связана с избранной автором экспериментальной стратегией [67]. Более того, из проведенных 34 серий экспериментов, связанных с изучением процессов творчества и восприятия по описанной выше комплексной методике в книге анализируются лишь восемь. Анализ результатов исследований во многих случаях ведется обобщенно. Это диктуется в первую очередь тем, что книга адресована музыкантам-практикам, в том числе студентам и учащимся, а не психологам-экспериментаторам. Кроме того материалы собственных исследований нужны часто автору, наряду с данными, полученными другими исследователями, лишь для доказательства или иллюстрации того или иного положения. Вот почему результаты экспериментов с композиторами обсуждаются попутно в специальных разделах лишь 111-ей главы, в то время, как материалы восприятия

Введение \_\_\_\_\_ 29

слушателями «экспериментальных» сочинений приводятся уже в главе II. Центральной, системообразующей категорией монографии является категория

«деятельность». Проблеме деятельности уделено специальное внимание в I главе, которая содержит концептуальную базу для всей работы: многие положения этой главы используются в других разделах книги. Во втором разделе 1-ой главы автор акцентирует внимание на проблеме пригодности к деятельности, анализируя в этой связи музыкальные способности, являющиеся одним из психологических условий успешности выполнения деятельности. Очерчивая структуру музыкальности, автор обращает внимание читателя в первую очередь на те способности, которые составляют ядро музыкальности. Именно эти способности необходимы для успешного осуществления музыкально-слуховой деятельности, наиболее общей и объединяющей композиторов, исполнителей, слушателей. Вот почему следующая (II) глава посвящена анализу музыкально-слуховой деятельности, а не композиторской — по логике исследования. Ее развернутые же, усложненные, специальные уровни — композиторского, исполнительского слышания-переживания рассматриваются в специальных разделах глав III и IV в контексте анализа творческого процесса. Однако каждая глава является в значительной степени и автономной по содержанию и может быть полезной для представителей соответствующих специальностей: композиторов, исполнителей, музыковедов, музыкантов-педагогов. Самостоятельной в некоторой степени является и глава II о деятельности, в которой по ходу изложения концепций видных отечественных ученых-психологов автор иллюстрирует их положения материалами экспериментальных исследований музыкальной деятельности. Это оказалось возможным благодаря тому, что под руководством фундаторов московской, ленинградской, тбилисской школ А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, Д. Н. Узнадзе был проведен цикл блестящих исследований музыкального слуха и восприятия музыки. В специальных главах, посвященных анализу конкретных видов деятельности, читатель не найдет развернутого психологического анализа отдельных действий или операций, хотя эти понятия используются, а в некоторых случаях и иллюстрируются. К сожалению, отечественная музыкальная психология пока не располагает достаточным количеством теоретических и экспериментальных работ, посвященных изучению этих вопросов,

30 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

автор же не ставил себе задачи исследовать их. Его внимание устремлено в первую очередь к процессуально-динамической стороне деятельности, находящей воплощение в стадиальности, а также к вопросам повышения эффективности деятельности и психологические аспектам подготовки к ней. В главах, посвященных анализу композиторской и исполнительской деятельности, этот подход реализуется путем анализа творческого процесса композитора, исполнителя в связи с индивидуально-типологическими и профессиональными различиями. Автор стремится показать на конкретных материалах, что музыкально-творческий процесс подчиняется общепсихологическим закономерностям, вопреки бытующему среди части музыкантов мнению о его уникальности, непредсказуемости, неуправляемости, об отсутствии стадиальности. Психологические проблемы формирования и восприятия художественного образа как сущностного ядра художественно-творческого процесса концентрично рассматриваются в трех центральных главах. Диалектика научного познания закономерностей и механизмов формирования и восприятия художественного образа предполагает исследование этих процессов, часто протекающих в сознании человека без осознанного разложения на составные части, в различных ракурсах, на различных уровнях. Анализ этих уровней представлен в заключительном разделе главы II. При анализе этой проблемы применительно к задачам изучения художественно-творческого процесса автор основное внимание сосредотачивает на исследовании

взаимоотношения различных форм мышления как важного механизма творческой деятельности. Важное место в книге автор отводит категории переживания. Этой незаслуженно забытой на некоторое время категории в настоящее время придается огромное значение как в общей психологии, так и в прикладных отраслях: психологии искусства, медицинской психологии и др. Категория переживания как «единица» анализа психики была введена в отечественную психологию Л. С. Выготским, подобно тому, как позже действие стало единицей анализа деятельности. Особенно велико значение исследования этой категории на материале художественной деятельности, так как специфическим предметом искусства является отражение сложнейшего многообразия и динамики человеческих переживаний. Искусство представляет собой одну из высших специфических форм реализации человеческих потребностей в переживаниях [271].

Введение \_\_\_\_\_ 31

Одно из проявлений психостатической возможности художественного переживания — катарсис. Категория переживания рассматривается в книге в связи с анализом различных видов музыкальной деятельности. При этом автор акцентирует внимание не только на проблеме зависимости переживаний от особенностей деятельности, но и на раскрытии регулирующих механизмов переживаний, участвующих в управлении деятельностью. Процесс переживания не только является одной из операциональных составляющих деятельности, но и в некоторых случаях выражает сущность самой деятельности, например, музыкально-слуховой. Придавая важное значение эмоциональным компонентам структуры переживания, автор в первую очередь ориентируется на исследование эмоционально-энергетического уровня, связанного с осуществлением деятельности, полностью разделяя точку зрения Г. И. Панкевич, предостерегающей исследователей от отождествления этого уровня с эмоционально-содержательным, связанным со сферой содержания музыкального произведения. Современная психология располагает богатейшими возможностями исследования переживания, дополняя методы интервью, беседы, анкетирования материалами экспериментальных исследований, праксиметрического анализа деятельности, техникой включенного наблюдения, регулирующего диалога, скрытых камер, регистрацией психофизиологических показателей и др. Однако преувеличенное внимание к господствующей в XX в. технике эксперимента и недооценка так называемых «субъективных» методов (опроса) приводит к тому, что исследователи, отчуждая иногда испытуемых от породившей (переживание) жизненной ситуации, «разрушают» переживания или делают человека «нечувствительным» к переживаниям (по справедливому замечанию Ф. В. Бассина). Действительно, даже выстрел в лаборатории может не пугать испытуемого. Как отмечают многие ученые, факты, полученные в результате проведения самых совершенных экспериментов, еще ничего не говорят сами по себе и остаются такими же фактами, как и данные

<sup>1</sup> Об ограниченных возможностях категории эмоций и для раскрытия психологических механизмов творчества и восприятия речь идет в заключительном разделе главы I.

32 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

«житейского» наблюдения. Экспериментальные факты требуют интерпретации, которая базируется на методологической позиции ученого [62]. В последнее время психологи более пристально относятся к наблюдательным методам — наблюдению и самонаблюдению, которые особенно ценны для исследователей процессов творчества и восприятия. Действительно, даже самые «объективные» психофизиологические показатели мало что дадут, например, исследователю проблемы эмоций в

художественной деятельности без учета «субъективных» моментов: психофизиологические изменения настолько многообразны, что исследователь не может говорить о физиологических коррелятах простейших или однородных эмоций, дифференцируя физиологические признаки положительных или отрицательных эмоций лишь на основе аппаратной регистрации, не говоря уже о таких сложных психических состояниях, каким является, например, состояние творческого вдохновения или «эстрадное волнение», синтезирующее многообразные эмоциональные явления. Однако, призывая к использованию традиционных еще для интроспективной школы «субъективных» методов, В. К. Вилюнас подчеркивает: «Анализ субъективных переживаний человека, отвечающий задаче полного и систематического восприятия фактов, принципиально отличается от классического интроспективного анализа, основанного на вере в объяснительную способность самонаблюдения» [83, с. 24]. На основе использования субъективных методов построены многие разделы современной психологии, неврологии, психиатрии, юриспруденции [62]. Эпистолярное наследие, рукописи, черновые материалы, дневники, самоотчеты представляют чрезвычайную ценность и для психологии искусства. Вот почему во многих главах автор очень бережно относится к материалам высказываний крупных музыкантов, которые не только анализируют свои переживания, но и во многих случаях пытаются с научной точки зрения осветить проблемы, интересующие автора. Достаточно отметить, например, что Г. М. Коган, с которым автор провел несколько многочасовых бесед, является признанным специалистом в области теории и истории исполнительства, психологии исполнительского творчества. В книге использованы материалы бесед-интервью автора с известными музыкантами: Анталом И. (Венгрия), Вольгером Х. (Германия), Вондровицем О. (Чехословакия),

Введение \_\_\_\_\_ 33

Дьякович Ц. (Болгария), Лиллом Д. (Великобритания), Веббом Ч. (США), Ли Бартелем (Канада), Фудзикавой М. (Япония), Чиней Ц. (Италия), Аденом Г. Г., Гринберг М., Коганом Г., Нестеренко Е., Обориным Л. Н., Пахмутовой А. Н., Таривердиевым М. Л., Холминовым Т. Н., Шпиллер Н. Д., Хренниковым Т. Н., Коганом Л., Ростроповичем М. Л., Шостаковичем Д. Д., Кремером Г. (Россия) и др. (В некоторых случаях по просьбе интервьюируемых высказывания приводятся под условным обозначением, например, «проф. Д» или «Испытуемый А. К.»). Имея возможность наблюдать за деятельностью некоторых испытуемых в течение длительного периода времени, автор анализирует особенности художественно-творческого процесса в зависимости от индивидуально-типологических особенностей личности, в связи с эволюцией ее мировоззрения, творческих установок: материалы длительного-лонгитюдного исследования личности представлены в заключительных разделах главы IV. В главе III также в историко-культурном контексте анализируются некоторые закономерности мышления композитора на примере рассмотрения особенностей творческого процесса П. И. Чайковского, Л. ван Бетховена, С. С. Прокофьева. Анализ собственных экспериментальных материалов, а также привлечение данных исследований музыковедов Ф. Г. Арзаманова, А. И. Климовицкого, А. П. Милки, А. И. Мухи, М. Е. Тараканова и др. позволил автору найти то общее, типичное, что в психологическом отношении характеризует художественно-творческий процесс. Материалы бесед-интервью также сгруппированы таким образом, чтобы показать читателю в первую очередь общность позиций, методов различных музыкантов. Историко-культурный контекст для автора не является лишь одним из операциональных аспектов анализа, он является требованием современной методологии, которое должен учитывать любой

исследователь — эта мысль выпукло представлена в обзоре литературы по проблемам деятельности. Однако генетический, историко-культурный ракурс может стать и основой организации специальных исследований, что является делом будущего музыкальной психологии. В заключение вводного раздела хотелось бы обратить внимание читателя на направленность книги. Главы, с одной стороны, не являются систематическим изложением всех разделов музыкальной психологии, с другой стороны читатель, в каждом разделе знакомится не только с основной проблематикой музыкальной психологии, но и с некоторыми положениями общей психологии.

34 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

Общепсихологический материал рассредоточен во всех главах. Так, основные методологические принципы российской психологической науки изложены во введении и в I главе, общепсихологическая характеристика сенсорно-перцептивных процессов дается во II главе, общепсихологические проблемы воображения и творчества подробно освещены на материале композиторской деятельности в III главе, аналогично, общепсихологические вопросы памяти — на материале музыкального обучения в V главе, общепсихологические вопросы эмоций и психических состояний — на материале исполнительской деятельности в IV главе, там же анализируются индивидуально-типологические особенности личности на примерах психологических характеристик участников международного конкурса им. П. И. Чайковского и студентов Российской Академии музыки им. Гнесиных, принимавших участие в экспериментах по регуляции «эстрадного волнения». Однако каждая из общепсихологических категорий постоянно концентрично используется во всех главах при характеристике различных видов музыкальной деятельности. Почти в каждой главе есть разделы, иллюстрирующие на материале музыкальной деятельности некоторые общепсихологические закономерности, и музыкально-психологические разделы: например, во II главе первый раздел посвящен анализу общих свойств восприятия на материале музыкально-слуховой деятельности, заключительные же разделы главы посвящены анализу специфики музыкального переживания. Автор отказался от традиционного для некоторых учебно-методических руководств по психологии рассмотрения вопросов психологии музыкального слуха (тембрового, звуковысотного, динамического, гармонического), руководствуясь утвержденной Минкультуры собственной программой по психологии для студентов музыкальных вузов [63], в которой эти вопросы рассматриваются в контексте раскрытия закономерностей музыкально-слуховой деятельности и анализа психических процессов, «обслуживающих» эту деятельность. Вопросы психологии музыкального слуха освещаются также в главах о психологических особенностях композиторского, исполнительского творчества, процесса музыкального обучения. Апперцептивная деятельность, связанная с работой музыкально-слуховых представлений, будучи включенной интимно в процесс восприятия музыки уже на уровне ощущений музыкального звука [296], рассматривается попутно, в контексте

Введение \_\_\_\_\_ 35\_

освещения закономерностей ощущения музыкального звука, восприятия мелодии, гармонии, ритма. Автор рассматривает апперцептивную деятельность не только как один из уровней музыкально-слуховой деятельности, но и включает музыкально-слуховые представления в систему операндов любого вида музыкальной деятельности. Именно поэтому проблема представлений обсуждается во многих главах книги. Автор отказался и от традиционного поэтапного рассмотрения психических процессов — от ощущения до мышления. При таком подходе в соответствующих разделах пришлось бы говорить о специфике каждого процесса в разных видах деятельности, при этом у читателя

невозможно было бы сформировать целостное представление о специфике каждого из видов деятельности. Такой подход скорее пригоден для освещения общепсихологических разделов курса. Напротив, в главах доказывалась самостоятельность музыкальной психологии как науки, прикладной отрасли психологии. Поэтому автор рассредоточивает анализ общепсихологических понятий по разделам о деятельности, не во всех случаях описывая их с той степенью полноты, которая была бы желательна для учебника. Книга, по мнению автора, может быть полезной в первую очередь для преподавателей, читающих курсы психологии в музыкальных вузах, на факультетах повышения квалификации, а также для студентов в качестве материала к многим разделам курса или пособия. Автор предполагает их знакомство с общей психологией в объеме учебника для вузов. К числу первостепенных задач отечественной психологии искусства Б. Г. Ананьев относил задачу добывания хорошего экспериментального материала: «Мы имеем много прекрасных теорий, а проблемы художественного творчества и одаренности до сих пор остаются недостаточно изученными. ... Недостаток многих исследований и теорий — отсутствие экспериментальных данных» [19, с. 245]. Экспериментальный-эмпирический материал составил автору эвристическую базу для концептуальных обобщений.

## ГЛАВА I ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### *1.1. Проблема деятельности в российской психологической науке*

Проблема деятельности является ключевой проблемой отечественной психологической науки. Ее разработка осуществляется усилиями ведущих ученых и ведущих научных коллективов нашей страны. Психологическая теория деятельности — концептуальный аппарат и методологическая база для всех психологических дисциплин. Понятие «деятельность» является одним из самых общих понятий в науке. Ученые справедливо сравнивают это понятие с таким объемным понятием в математике, как множество, которое, будучи одним из основополагающих, в то же время неопределимо в системе самой математической науки [239]. Проблема деятельности была своеобразной «лакмусовой бумажкой» при решении большинства психологических вопросов. Огромный вклад в разработку проблемы деятельности внесли школы С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, Б. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского, Е. А. Климова, В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. С. Л. Рубинштейн выдвинул, глубоко и всесторонне обосновал с философско-методологической точки зрения принцип единства сознания и деятельности. «Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении проявляются. Деятельность и сознание — не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое — не тождество, но единство. [265 с. 14—15]. С позиции этого принципа С. Л. Рубинштейн пересмотрел многие традиционные положения психологии, преодолевая биологизаторские установки на природу развития, придавая решающее значение совместной деятельности. С. Л. Рубинштейн впервые вскрыл диалектику внешнего-внутреннего в структуре деятельности. Вопреки интроспекционистскому представлению о том, что

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 37 \_\_\_\_\_

психика — это внутреннее, а деятельность — это внешнее, С. Л. Рубинштейн показал, что и психика, и деятельность представляют органический сплав внешнего и внутреннего. Рассматривая сознание человека как неразрывное единство и

взаимопроникновения знания и переживания, С. Л. Рубинштейн со всей отчетливостью заявил о необходимости изучения переживаний человека в контексте его деятельности. Уже на первой странице своего фундаментального труда он подчеркивает, что с позиции материалистической психологии переживание не является «чем-то чисто субъективным, поскольку оно, во-первых, обычно является переживанием чего-то и поскольку, во-вторых, его специфически личностный аспект означает не выпадение его из объективного плана, а включение его в определенный объективный план, соотношенный с личностью как реальным субъектом» [265, с. 6]. Рассматривая переживания как субъективную сторону реальной жизни человека, как субъективный аспект жизненного пути личности, С. Л. Рубинштейн подчеркнул значение этой категории в узком смысле слова, как обозначение психического явления, ставшего событием внутренней жизни личности. В выделенной С. Л. Рубинштейном основной единице и клеточке психики и деятельности — действию диалектически взаимосвязаны «внешнее-внутреннее». В действии как «клеточке» или «ячейке» представлены зачатки всех элементов или сторон психики. «Каждое самое простое человеческое действие — реальное физическое действие человека — является неизбежно вместе с тем и каким-то психологическим актом, более или менее насыщенным переживанием, выражающим отношение действующего к другим людям, к окружающим. Стоит только попытаться обособить переживание от действия и всего того, что составляет его внутреннее содержание, — мотивов и целей, ради которых человек действует, задач, которые его действия определяют, отношения человека к обстоятельствам, из которых рождаются его действия, — чтобы переживание неизбежно исчезло вовсе» [265, с. 14]. Жизнью подлинно больших переживаний живет только тот, кто занят непосредственно не своими переживаниями, а реальными жизненно важными делами, — так же как обратно, — подлинные, сколько-нибудь значимые в жизни человека деяния всегда исходят из переживания. Когда специально ищут переживание, находят пустоту. Но пусть человек отдастся действию — глубокому, жизненному — и переживания нахлынут на него. [265, с. 14].

38 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

Рассматривая переживание как результат и предпосылку человеческих действий, поступков, С. Л. Рубинштейн всесторонне раскрыл механизмы осознанного регулирования деятельности, подчеркивая, что неосознанность переживания вовсе не означает его «бестелесности» или беспредметности. Неосознанность переживаний, чувств и других психических явлений означает лишь отсутствие в сознании субъекта соотношения или адекватного отношения переживания к предмету, его вызвавшему. Задача научной психологии, по его мнению, заключается в выявлении всесторонних отношений сложных человеческих переживаний с реальной деятельностью. Отчетливо дифференцируя переживание как высшую подструктуру сознания от эмоций, как частного психического процесса, С. Л. Рубинштейн раскрыл связь переживания со всеми психическими процессами, отмечая, например, что в зависимости от значимости воспринятого личностью образ восприятия может остаться лишь знанием, но может включаться и в личностный план переживания, так же, как и образы памяти могут функционировать в результате актуализации холодно-бесстрастных знаний или, напротив, — пережитых, эмоционально-окрашенных воспоминаний. Проблема взаимозависимостей переживаний и деятельности с новой силой зазвучала в поздних трудах А. Н. Леонтьева. Внутренние переживания, «возникающие на поверхности системы сознания, в форме которых сознание выступает для субъекта в своей непосредственности», по мнению А. Н. Леонтьева, можно понять лишь путем



всестороннего анализа деятельности. Функция переживаний состоит «в наведении субъекта на их источник, в том, что они сигнализируют о личностном смысле событий [180, с. 157]. Исследовать триаду «деятельность — сознание-личность» — значит изучить в первую очередь проблему соотношения личностных смыслов, выражающих пристрастность сознания деятельного человека, и «равнодушных» к нему значений — социализированных знаний, понятий, взглядов, общественных позиций и стереотипов, с которыми сталкивается человек в процессе жизнедеятельности. К решению этой проблемы А. Н. Леонтьев шел на протяжении всей истории становления и развития его концепции деятельности. Уже на начальном этапе формирования теории главным вопросом, волновавшим А. Н. Леонтьева, был вопрос о связи деятельности и мотивов. Конкретные виды деятельности выделяются им в зависимости от побуждающих мотивов.

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 39

Единица деятельности — действие соотносится с целью — осознанным, предвидимым результатом. В действиях выделяются операции, которые соотносятся с условиями выполнения действия. В школе А. Н. Леонтьева детально изучено операционное содержание деятельности и пути формирования психических процессов в деятельности. Направленность деятельности придает мотив, который понимается А. Н. Леонтьевым как предмет, побуждающий и вызывающий определенные потребности человека. Если, например, ребенок занимаясь музыкой без желания, учит пьесу, для того, чтобы выступить на академконцерте, а в целом его «музыкальная» деятельность стимулируется лишь прихотью родителей или внешними атрибутами — оценками, поощрением и др., по А. Н. Леонтьеву, в данном случае нельзя говорить о музыкальной или учебной деятельности. Разучивание пьесы есть лишь действие в структуре «деятельности» по подготовке к академконцерту. Деятельность, безусловно, всегда является полимотивированной. У человека могут одновременно сосуществовать самые разнообразные мотивы, связанные как с предметом деятельности, так и с личностной направленностью, связанной, например, с желанием самоутвердиться или получить премию на конкурсе (см. об этом подробнее далее). Процесс подготовки исполнителя к международному конкурсу, даже в случае явного преобладания личных — эгоцентрических мотивов, безусловно, нельзя назвать действием. Необходимо учитывать весь сложный комплекс устремлений и, в первую очередь, высокий профессионализм, который при прочих конкурирующих мотивах оказывается непроизвольно-смыслообразующей составляющей деятельности. Использование категориального аппарата А. Н. Леонтьева позволяет на любом уровне вскрыть динамику ее структурных составляющих, охарактеризовать ее внутренние отношения и внешнюю макроструктуру. Именно такой анализ на материале музыкально-исполнительской деятельности предпринят автором в главе IV. Иллюстрацией леонтьевской микроструктуры деятельности может быть системное рассмотрение процесса формирования любого технического навыка. На начальном этапе развития исполнителя каждая элементарная (в будущем) операция, например, подкладывания пальцев при игре гамм, отработки способов звукоизвлечения, подбора аппликатуры, формируется как

40 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

действие, связанное с своей собственной целью. Однако в дальнейшем, будучи включенным в другое действие более сложного состава, например овладения техникой беглой игры гамм, прежнее действие не выполняется уже целенаправленно, становясь операцией, одним из способов выполнения другого действия. Процесс усложнения, автоматизации «технических действий исполнителя, превращения действий в операции

хорошо показан О. Ф. Шуляпковым [342]. И в книге читатель найдет немало примеров такой трансформации действий-операций, связанных с процессом формирования образа музыкального произведения, когда действия, например, мотивированные первоначально целью запомнить, достичь технического совершенства, овладеть своим сценическим самочувствием и др., уходят, по выражению Е. Е. Нестеренко, затем «в область» ультразвука» при решении образно-художественных задач. Заслуживает внимания блестящее подтверждение своей теории солидным экспериментальным материалом. А. Н. Леонтьевым и его сотрудниками выполнены интереснейшие исследования, показавшие возможность формирования в ходе особым образом организованной деятельности специфически человеческих способностей. Например, О. В. Овчинникова и Ю. Б. Гиппенрейтер [103] продемонстрировали возможность экстенсивного формирования и развития звуко-различительной чувствительности. Исследуя темброво-речевой и музыкальный слух с помощью «сопоставительной» методики, предъявляя для сравнения по высоте два звука разного спектрального состава («у» и «и»), авторы обнаружили у 30% испытуемых тональную глухоту<sup>1</sup>, которая, однако, не проявлялась при обычном измерении разностной звуковысотной чувствительности (с использованием музыкальных звуков). Анализируя причины низкой звуковысотной чувствительности, авторы предположили, что раннее овладение тембральным языком приводит к развитию тембрального слуха и тормозит формирование слуха музыкального, то есть речевая деятельность в какой-то степени препятствует развитию деятельности музыкально-слуховой. Это предположение было подтверждено экспериментально: испытуемые — вьетнамцы, говорящие на тональном языке, не обнаружили тональной глухоты в экспериментах по сопоста-

<sup>1</sup> Звук "и" испытуемые оценивали постоянно как более высокий, даже в том случае, если он был ниже звука «у» на октаву.

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 41

вительной методике, их речевая деятельность способствовала развитию музыкального слуха. Авторы сформировали в экспериментальных условиях такие системы восприятия («функциональные органы»), которые в обычных условиях не формируются: заменив рецептор (слуховой орган) органом вибрационных ощущений и сохранив функцию эффекторного аппарата — аппарата интонирования, в одном случае научили испытуемых с помощью вокализации сравнивать по высоте частоту вибрационных раздражителей, в другом — сохранив рецептор и заменив эффектор, развили у испытуемых способность дифференцировать высоту звуков с помощью тонического усилия мышц руки. Уникальные эксперименты подтвердили гипотезу А. Н. Леонтьева о прижизненном формировании специфически человеческих функциональных систем. Параллельно с экспериментами А. Н. Леонтьева сотрудники другого видного российского психолога Б. Г. Ананьева [18] вели цикл исследований чувственного познания человека как субъекта деятельности. Огромная роль при этом отводилась профессиональной деятельности, которая не только накладывает отпечаток на динамику развития психических процессов, но и в значительной степени влияет на становление сенсорной организации личности, характеризующей способ взаимосвязи и функционирования ощущений и восприятия. Специальные исследования сотрудников Б. Г. Ананьева также посвящены изучению музыкальной деятельности. Так, В. И. Кауфман [141] экспериментально выявил зависимость уровня развития звуковысотной чувствительности от особенностей деятельности. Изучая слух представителей разных музыкальных специальностей, он показал, что относительный слух у скрипачей развит лучше, чем у пианистов, так как этому способствует их активность в установлении

высоты звука при игре на инструменте с натуральным строем. Развивая представления С. Л. Рубинштейна о человеке как индивиде, личности, индивидуальности, Б. Г. Ананьев создал целостную концепцию индивидуальности, заложил фундамент современной системы человекознания, получившей широкую известность в мировой науке. Индивидуальность, подчеркивал Б. Г. Ананьев, можно понять лишь на основе всестороннего анализа свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Рассматривая человека как сына своей эпохи, страны, как соучастника исторических событий, Б. Г. Ананьев наметил

42 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

программу историко-социологического и социально-психологического исследования личности в системе социальных связей и отношений, начиная от взаимодействия индивида с малыми группами и коллективами — до взаимосвязей с культурой, обществом, эпохой. Придавая важное значение переживаниям в системе социализации личности, Б. Г. Ананьев подчеркнул, что каждая личность характеризуется не только глубиной осознания, но и переживания исторического процесса — «чувством истории», как можно было бы назвать такое переживание. Обсуждая состояние, пути и перспективы развития деятельности в отечественной психологии, критически оценивая вклад каждого из названных ученых, Л. И. Анцыферова [20] предостерегает психологов от упрощенного изучения структуры деятельности, которое часто представляет собой «одномоментный срез». По ее мнению, необходимо исследовать деятельность в динамике, сквозь призму анализа определенного отрезка жизни целостной личности, учитывая то обстоятельство, что личность одновременно может выполнять несколько видов деятельности. Причем, доминирующая деятельность первое время может не быть ведущей, в которой личность развивается и совершенствуется. Методологически исходным в психологии, считает К. А. Абульханова-Славская, должен быть принцип субъекта деятельности, который ориентирует психологов на исследование разных типов взаимосвязи деятельности и субъекта, на изучение разных форм деятельности: деятельности в системе жизнедеятельности, деятельности в системе общественных отношений, деятельности в системе подготовки к сознательной и профессиональной жизни [7]. Принцип субъекта деятельности убедительно реализуется в исследованиях ученика Б. Г. Ананьева — Б. Ф. Ломова. «Деятельность, рассматриваемая безотносительно к ее субъекту (например, при ее алгоритмическом описании), никакими психологическими характеристиками, конечно, не обладает. Ими обладает только субъект деятельности... Психологию интересует прежде всего то, каковы роль и место системы процессов психического отражения в деятельности индивида (или группы людей), будь то деятельность трудовая или любая иная. С одной стороны, она рассматривает деятельность как детерминанту системы психических процессов, состояний и свойств субъекта. С другой — она изучает влия-

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 43

ние этой системы на эффективность и качество деятельности» [186, с. II]. Предмет, средства, условия и продукты деятельности также интересуют психолога, однако, подчеркивает Б. Ф. Ломов, лишь для того, чтобы глубже понять характеристики субъекта деятельности. Психологи должны исследовать различные формы, виды и уровни субъективного отражения мира человеком как деятелем. Система общественных отношений, сложившаяся в обществе на данном этапе его развития, является «социальным контекстом» любой индивидуальной деятельности. Исследовать человека как субъекта деятельности значит исследовать в первую очередь его социальные связи с деятельностью других людей, так как любой человек как член общества включен в

систему общественных отношений. Хотя психологов в первую очередь интересует деятельность индивидуальная, ее особенности определяются, с одной стороны, тем, каковы ее социальные функции, в какой форме в ней реализуются общественные отношения, с другой стороны, тем, какое место в системе общественных отношений занимает индивид. К сожалению, общественно-историческую детерминацию категории деятельности не всегда чувствуют исследователи, подчеркивает Б. Ф. Ломов, обращая внимание лишь на связи единичного субъекта с объектом, между тем индивидуальная деятельность должна изучаться лишь как составная часть деятельности людей в обществе: «Вне общественных отношений и связей индивидуальная деятельность просто не может существовать [186, с. 5]. Выделив три функции психики и сознания как ее высшего уровня — когнитивную (отражательную), регулятивную и коммуникативную, проявляющуюся отчетливо в совместной деятельности людей, В. Ф. Ломов методологически обосновал принципы исследования механизмов психической регуляции деятельности на макро-, мезо- и микроуровнях. Рассматривая творчество как неотъемлемый компонент практического мышления и любой деятельности, В. Ф. Ломов привлек внимание исследователей к необходимости изучения не только сознательно-переживаемых действий в структуре деятельности, но и несознаваемых — интуитивных. Исследования, выполненные сотрудником Б. Ф. Ломова — Я. А. Пономаревым, показали значение так называемых «побочных продуктов», возникающих в деятельности помимо сознательных намерений человека, irrelevantно по отношению к ос-

новной цели деятельности. Однако этот побочный продукт, неосознаваемый или не до конца осознаваемый, часто приводит к открытию, является интуитивным решением задачи. «Способ решения при том не осознается, оно субъективно переживается как неожиданное, как инсайт» [150, 250]. Если на микроуровне деятельность всегда сознательна (человеком осознается общий план деятельности, ее предмет, прямой продукт), то на микроуровне многие ее структурные составляющие могут переживаться на неосознаваемом уровне, то есть безотносительно к влиянию тех свойств предмета, которые включены в действие или безотносительно к тем психическим процессам, которые привели к интуитивному решению. Важную задачу современной психологии, по мнению Б. Ф. Ломова, составляет изучение осознанного и неосознанного в структуре деятельности. Эта проблема является предметом специального внимания широко известного в нашей стране и за рубежом направления грузинской психологии — школы установки Д. Н. Узнадзе. Как известно, традиционная психология долгое время признавала механистическую связь между внешними воздействиями и ответными реакциями человека, считая, что «объективная действительность непосредственно и сразу влияет на сознательную психику и в этой непосредственной связи определяет ее деятельность. В поисках преодоления этого «постулата непосредственности» Д. Н. Узнадзе экспериментальным путем показал значение «промежуточной переменной» — установки, которая опосредует связь между объективными воздействиями среды и вызываемыми ими явлениями в сознании человека. Д. Н. Узнадзе охарактеризовал установку как целостно-личностное состояние человека, определенную готовность к осуществлению деятельности. Хотя установка возникает в сфере отношений человека как субъекта деятельности, она, будучи явлением бессознательного, не осознается и непосредственно не переживается. Однако установка оказывает значительное влияние на динамику деятельности, являясь ее направляющим и регулирующим началом. В процессе выполнения деятельности установка постоянно корректируется на основе той информации, которая поступает в порядке обратной связи в результате сознательной

активности, развернутой в плане объективации. Под объективацией грузинские психологи понимают акт выделения предмета сознания. Объективация связана с сознательной задержкой реализации установки с целью представления (презентации) сознанию невербализованной информации,

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_45\_

которая содержится в установке. Например, в случае, когда человек в ходе реализации установки сталкивается с каким-либо затруднением, вместо усиления активности он прерывает деятельность, для того, чтобы сосредоточиться на анализе затруднения. В последнее время грузинские психологи активно обсуждают проблему взаимосвязи установки и сознания, выделяя осознанные социальные установки, формирующиеся при участии сознательных моментов. (Надирашвили Ш. А.). А. Е. Шерозия подчеркивая условность тезиса о неосознаваемости установки, отмечал, что категория бессознательного может быть связана лишь с первичной (унитарной) установкой, а не вторичной — фиксированной [340, с. 158]. Системное рассмотрение диалектики сознательного и бессознательного психического «через их общий контекст и биномную систему отношений» — синергии и конфликта, проявляющихся в установке, позволило грузинским психологам всесторонне исследовать переживания человека в их нерасчлененной целостности; когда «... переживание (или система переживаний) подвергается наблюдению не только с субъективной (имманентно-личностной) стороны, но и с объективной (ситуационно-контекстуальной) стороны его феноменологической целостности одновременно». Грузинские психологи на материале различных видов деятельности экспериментально исследовали закономерности формирования и фиксации установки, ее типы и свойства в связи с индивидуальными особенностями личности и характером выполняемой деятельности. Предметом внимания грузинских ученых была и музыкальная деятельность. Так, И. Е. Герсамя исследовала роль установки в восприятии программного содержания музыки, Г. Х. Кечхуашвили — роль установки в восприятии ладогармонических особенностей музыкального языка, Н. Д. Тавхелидзе — роль установки в восприятии классической и современной музыки, Р. Ш. Эсебуа — роль установки в восприятии темпо-ритма функциональной музыки, Горелашвили Л. И. — влияние установки на формирование навыков визуального восприятия и развитие оперативной памяти пианиста в процессе игры с листа. Некоторые данные исследований в области восприятия музыки анализируются в монографии. Обсуждая пути и перспективы развития теории установки и теории деятельности, В. П. Зинченко совершенно справедливо

46 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

подчеркнул, что обе категории вполне равноправны и соотносимы: «Предметная деятельность в такой же степени является продуктом установки, в какой она является условием ее формирования» [129, с. 145]. Творчески синтезируя достижения школы А. Н. Леонтьева и школы Д. Н. Узнадзе, А. Г. Асмолов разработал и обосновал гипотезу об иерархической, уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности, выделив уровни смысловых, целевых и операциональных установок, выражающих в одном случае личностный смысл деятельности, в другом — определяющих устойчивость действий или развертывания способа их осуществления. Плодотворные идеи А. Г. Асмолова получили воплощение и экспериментальное подтверждение в одном из исследований автора, результаты которого представлены во II главе. В последнее время проблема деятельности стала предметом споров, дискуссий, полемики. Как справедливо отмечают А. Г. Асмолов и В. А. Петровский, общепсихологическую теорию деятельности не следует считать окончательно

сложившейся, она, по мнению авторов, «представляет собой пока еще только каркас объективной психологической науки., задает дальнейшее направление движению психологии, сама постоянно изменяясь и преобразуясь в ходе этого движения» [30, с. 70]. Несмотря на то, что термин деятельность встречается в любой психологической работе, этой категорией пользуются слишком расширительно, имея в виду в одном случае деятельность человека, в другом — деятельность животных, в третьих — деятельность какой-либо физиологической системы (например, слухового органа). Деятельность чаще всего определяется либо через активность, либо через отношение, например: «деятельность — это важнейшая форма проявления активного отношения человека к окружающей действительности», это «процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру — другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь» [232, с. 212-213]. «Деятельность — это высшая из форм активного реагирования, свойственных материи. Сознательная человеческая деятельность ... — это такое взаимодействие человека с окружающей средой, в котором он сознательно достигает сознательно поставленные цели» [232, с. 212]. В наибольшей степени, на наш взгляд, отвечает потребностям психологической науки определение деятельности А. Г. Ас-

Психологические особенности музыкальной деятельности\_\_\_\_\_47

молова: «Деятельность — динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности» [163, с. 84]. В этом определении подчеркивается отражательная и регуляторная природа психики, указывается на необходимость системного изучения деятельности как процесса взаимодействия субъекта с объектом (миром). Перспективная панорама исследования субъекта — всего человечества как системного единства субъектов иного уровня и масштаба (государств, наций, этносов, классов и групп индивидов, взаимодействующих в разных видах деятельности (с учетом новой социо-культурной ситуации в России очерчена в исследовании Брушлинского А. В., построившего платформу новых методологических подходов новой гуманистической трактовки человека как субъекта [73].

## *1.2. Структура деятельности и механизмы ее психической регуляции*

Системный подход к анализу деятельности становится главным орудием современной науки, является путем преодоления методологических трудностей в раскрытии психологической сущности деятельности. Системный подход требует всестороннего исследования механизмов, закономерностей, связей, взаимодействия, отношений субъекта и объекта. Структура деятельности складывается из взаимодействия человека как субъекта деятельности с предметом деятельности. Любая деятельность характеризуется в первую очередь тем, что должен получить человек в ее итоге — прогнозируемым результатом. Структурным ядром деятельности является ее предмет — объект воздействия человека в процессах труда, познания, общения. Предмет деятельности, существуя, с одной стороны, независимо от деятеля, представлен, с другой стороны, в сознании человека в виде образа, отражающего свойства объекта. Операциональная сторона деятельности связана с наличием определенного способа деятельности — конкретных приемов, действий, операций — социально установленных или индивидуализированных. В процессе овладения деятельностью формируются целостные системы «человек-техника», «орган-орудие».

Б. Г. Ананьев придавал огромное значение орудиям труда — искусственным элементам человеческой организации, ускорителям и преобразователям психофизиологических функций человека. Орудия труда, как компоненты системы деятельности, являются посредствующим звеном между человеком и объектом труда. В познавательной и коммуникативной деятельности такую функцию выполняют знаковые системы. Предмет деятельности, орудия труда, знания, умения, навыки образуют условия деятельности. Системообразующей характеристикой деятельности являются ее мотивационная сторона. Именно мотивы создают направленность деятельности, придают ей определенный тонус. Названные выше структурные компоненты деятельности учитываются большинством российских исследователей. Так, К. К. Платонов описывает деятельность как поэтапно разворачивающуюся систему, включающую «цель — мотив — способ — результат» [232]. В. Д. Шадриков, анализируя процесс формирования системы профессиональной деятельности в рамках «единой функциональной архитектуры», выделяет такие ее блоки, как «мотив — цель — программа деятельности — принятие решения — результат», учитывая при этом индивидуальные качества субъекта деятельности [336]. Подобную функциональную структуру процесса осознанного регулирования деятельности представляет О. А. Конопкин, в качестве системообразующего звена саморегуляции, определяя цель, которая находится в связи с моделью деятельности, отражающей информацию об условиях деятельности, программой и результатом [154]. Анализируя многочисленные структуры деятельности, представленные в философии, социологии, психологии, В. Н. Сагатовский совершенно справедливо предлагает отказаться от установки на поиск одной-единственной верной структуры, подчеркивая, что «деятельность... есть феномен полифункциональный и полиструктурный» [270, с. 161]. Автор очертил наиболее обобщенную структуру в виде схемы, в которой замысел (смысл — цель — план), реализация (способ: возможности субъекта — средства — предмет) и результат (сверхпродукт, продукт, отход) выступают в их взаимосвязи и взаимной обусловленности» [270, с. 162]. Почти все имеющиеся в отечественной литературе варианты структурирования деятельности логично вписываются в общую структуру В. Н. Сагатовского: о

#### Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 49

предметной структуре деятельности можно говорить в случае выделения таких ее видов, как материальная и духовная, о целевой структуре — в случае выделения видов деятельности по функциональному признаку (например, структура М. С. Кагана), наконец, о мотивационной структуре — в случае выделения уровней деятельности в зависимости от того, каким элементом замысла она управляется: смыслом, целью или задачей-планом (например, структура А. Н. Леонтьева). Структурный подход к исследованию деятельности дает возможность специалистам не только изучать ее как последовательность действий, операций или динамику направляющих ее мотивов, но и вскрыть ее регулирующие механизмы. Ведь в конечном счете любое исследование должно быть направлено потребностями практики и связано с задачами (в данном случае) повышения эффективности выполнения деятельности. Как отмечалось выше, системообразующими характеристиками деятельности являются «мотивы-цели». Именно они являются и ведущими психологическими регуляторами деятельности, определяя динамику и соотношение всех других составляющих деятельности. Достижения целей влекут за собой изменения в мотивационной сфере личности, что в свою очередь стимулирует постановку целей. Этот спиралевидный процесс самодвижения и развития личности в деятельности приводит в динамику фонд способностей и интересов, знаний и умений, навыков, поднимая их на качественно высокий уровень. Цели деятельности

идеально воплощают конечные результаты деятельности и в виде образа детерминируют не только начальные этапы деятельности, но, сохраняясь в памяти до успешного завершения деятельности, регулируют всю систему действий. Образ-цель всегда связан с планом деятельности, в котором отражена тактика выполнения деятельности. Еще до осуществления деятельности человек осуществляет процесс планирования, предвидения, моделирования как общих и частных результатов, так и хода выполнения деятельности, который связан с определением фаз, этапов выполнения отдельных действий, задач или сопоставлением вариантов деятельности, оценкой их сравнительной эффективности, выбором наиболее оптимальной тактики и техники. Активная роль в этом принадлежит не только процессам мышления, но и процессам восприятия информации о начальном текущем и изменяющемся состоянии всей системы деятельности, в том числе и оценке частичных результатов (продуктов) деятельности.

50 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

Уже с самого начального этапа — моделирования и планирования будущей деятельности к механизмам ее сознательной регуляции подключаются эмоциональные факторы. Деятельность может быть эмоционально привлекательной, эмоционально насыщенной или эмоционально-нейтральной, в которой процессы мышления функционируют «бесстрастно». Многообразные эмоциональные явления ежесекундно питают и насыщают деятельность и в первую очередь деятеля активностью. Эмоции являются не только результатом деятельности, сигнализируя о ее успехе или неуспехе, подчеркивает А. Н. Леонтьев, но и «механизмом ее движения» [180, с. 197]. Эмоции всегда есть показатель отношения между мотивами (потребностями) и возможностью успешного осуществления деятельности, которая отвечает этим мотивам. Не всегда внешне кажущееся успешным выполнение деятельности или действия приводит к положительным эмоциям. Если деятельность или действие не отвечает ведущему мотиву личности, оно может оцениваться как неуспех. Такие примеры автор приводит и анализирует их в книге. Так, для испытуемого А. К. ведущим мотивом участия в конкурсе было получение I премии. Успешное, по мнению коллег и членов жюри выступление на конкурсе им. П. И. Чайковского, звания лауреата которого он был удостоен, было для А. К. психической травмой из-за того, что жюри присудило ему всего лишь IV премию. В данном случае ведущий для А. К. мотив потерпел поражение, вызвав аффект — кратковременную эмоциональную вспышку, которая вскоре была подавлена (см. с. 299 настоящей книги). Другой испытуемый Т. В., предвосхищая будущий неуспех в деятельности, испытывает боязнь перед концертами, связанную с ожиданием появления аффективных реакций. Его эмоции дезорганизуют ситуативно деятельность и мешают реализации мотивов, связанных с положительным отношением к музыке и потребностями в исполнительстве. Именно эти устойчивые эмоциональные явления — чувства любви к музыке позволяют ему растормозить рефлекторно-закрепившиеся аффективные реакции и преодолеть отрицательные эмоции. Процесс перестройки эмоционального отношения к деятельности у этого испытуемого был связан с активными переживаниями, которые способствовали победе над фрустрирующей ситуацией и оптимизации деятельности (см. с. 292 настоящей книги). И в разделах о восприятии и творчестве читатель встретится с фактами активного вмешательства эмоций в процессе дея-

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 51

тельности. Эмоциональные реакции в момент восприятия или творчества, сопровождаемые иногда слезами, в одних случаях нарушают процесс художественного переживания (см. с. 148-155, 302 настоящей книги), в других, напротив, стимулируют



работу фантазии, воображения, творческий процесс в целом (с. 193, 259, 305 и др.). Как свидетельствуют данные исследований, эмоциональные явления активно соучаствуют вместе с другими регуляторами деятельности в управлении творческим процессом. В последнее время в отечественной психологии стали особенно актуальными положения Л. С. Выготского — С. Л. Рубинштейна — А. Н. Леонтьева о регулирующей роли эмоций в деятельности человека. Эти положения получили всестороннюю теоретическую и экспериментальную разработку в исследованиях О. К. Тихомирова, А. В. Запорожца и их сотрудников на материале изучения мыслительной деятельности, процессов мышления и целеобразования [299]. Однако категория эмоций, при всей ее значимости для раскрытия вопроса о регулирующих механизмах деятельности не является исчерпывающей и достаточно объемной. Действительно, эмоция, по мнению большинства исследователей, является лишь выразителем смысла деятельности, открывая человеку возможность его осознания в форме «эмоциональной окраски». Между тем в процессе деятельности человек сталкивается не только с задачей обнаружения, выявления, раскрытия смысла, но и в его формировании, создании. В процессах же смыслопорождения, «смыслостроительства» участвует весь ансамбль психических процессов, лидером и координатором «работы» по производству смысла является переживание [80]. Как справедливо подчеркивает Ф. Е. Василюк, переживание не занимает рядоположную позицию по отношению к другим регуляторам — восприятию, памяти, воображению, эмоциям, а является их «режиссером» [80, с. 28]. Как очевидно из приведенного выше краткого экскурса в историю становления отечественной теории деятельности, категории переживания придавалось очень важное значение с самых первых дней становления психологии. Использование категории переживания позволяет в динамике, увидеть технологию и механику регуляции деятельности человеком как ее пристрастным субъектом. Категория установки и категория психического состояния позволяют увидеть «срез» психики, ее моментальную готовность к выполнению деятельности или

52 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

действий, актов. Категория же переживания дает возможность проследить процессуально смену установок и состояний в ходе развертывания деятельности. Не случайно Ф. В. Бассин выдвинул проблему переживания в качестве центральной проблемы психологии. О том, что психология давно испытывает потребность в такой всеобъемлющей категории и в тоже время пригодной для рабочих целей, убедительно свидетельствует дискуссия по проблеме «значащих переживаний», развернувшаяся на страницах журнала «Вопросы психологии» после выхода в свет статьи Ф. В. Басина. Негативное отношение к этой категории со стороны некоторых психологов, принявших участие в дискуссии, прежде всего связано с тем, что понятие переживания в традиционной психологии связывалось обычно лишь с созерцанием субъективно-значимого. Переживание характеризовалось как индивидуальное, субъективное отражение мира в его отношении к человеку или как непосредственная данность познавательных процессов в отличие от их содержательной, предметной стороны. Во многих схемах традиционной, в том числе интроспективной трактовки переживания оно рассматривалось не только в отличие от знания, но и лишь как пассивный отблеск в сознании человека тех или иных психических процессов и состояний. Принципиально по-иному эту категорию рассматривает Ф. Е. Василюк, который впервые в отечественной психологии дал деятельную трактовку переживания. Оно в исследовании Ф. Е. Василюка рассматривается не как форма отражения-созерцания, а как целенаправленная деятельность, производящая реальные и жизненно важные, значимые изменения сознания человека, как деятельность смыслопорождающая [80]. Однако, ограничив рамки

исследования задачами изучения лишь критических ситуаций (стресса, фрустрации и др.), Ф. В. Василюк ограничивает и категорию переживания рамками «работы» по перестройке внутреннего «психологического мира» личности, направленной на «установление смыслового соответствия между сознанием и бытием», целью которой является «повышение осмысленности жизни». Типология «психологического мира» личности и классификации типов переживания построена средствами теоретического анализа и, бес-

' В дискуссии приняли участие Бойко Е. Н., Зейгарник Б. В., Иванин Г. Н., Лурия А. Р., Ярошевский М. Г. и др. (см. «Вопросы психологии», № 4, 1971 и № 3, 1972).

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 53 \_

спорно, лишь условно отражает все многообразие задач сближения научной психологии с недрами «житейской психологии», на что справедливо обратил внимание А. Г. Шмелев. Однако новаторская попытка Ф. Е. Василюка представить переживание не только лишь с позиции анализа функции — эмоциональной репрезентации человеку содержания его сознания, а в качестве особой внутренней деятельности заслуживает, на наш взгляд, самого пристального внимания. Переживание как целенаправленная деятельность, а не стихийное, неуправляемое движение содержания сознания, над которыми давит эмоциональная логика, является не только спутником, но и регулятором любого вида человеческой деятельности. При таком понимании категория переживания позволяет плодотворно, на современном научном уровне воплотить и развить идеи Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта применительно к задачам изучения человеческой деятельности. Именно деятельность рождает специфические конstellации интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, в структуре которых в неразрывном единстве функционируют «умные», обобщенные эмоции и преобразование эмоциями интеллектуальные процессы: эмоционально-образное мышление, эмоциональное воображение. Исследование этих конstellаций и их регулирующей роли в управлении целенаправленной человеческой деятельностью, связанной не только с преодолением критических ситуаций, есть одна из важнейших задач психологии [62, 72, 316]. Процесс переживания в таком случае следует рассматривать как процесс пристрастного, интеллектуально-эмоционального отражения, оценки, активной переработки внешних и внутренних воздействий, смыслообразования в соответствии с возможностями и потребностями личности, требованиями деятельности. Переживание как внутренняя деятельность является сущностной единицей психики. Именно такой методологический подход к анализу категории переживания позволил автору развить в дальнейшем и наполнить свои представления конкретным содержанием на материале изучения различных видов музыкальной деятельности.

### *1.3. Виды деятельности*

Важной задачей психологической теории деятельности является систематизация и классификация видов человеческой деятельности. А. Н. Леонтьев предлагает, например, классифицировать

54 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

отдельные виды деятельности по разным признакам: по форме, по их эмоциональной напряженности, временной или пространственной характеристике или же по физиологическим механизмам. Чаще всего дифференцируют деятельность в зависимости от предмета. Традиционным стало выделение таких ее видов, как игра, учение, труд, обуславливающих главнейшие изменения в психике. Б. Г. Ананьев выделяет в качестве основных труд, познание, общение [18]. К. К. Платонов делит все

виды деятельности на общие и частные, сложные и элементарные. К общим видам деятельности он относит труд и общение, а также их производные: речь, учение, игру, спорт, искусство, религию, нравственно-правовую, политическую деятельность и бой, к частным — все многообразные виды профессиональной деятельности, учения, игры и спорта [231]. М. С. Каган, избрав в качестве основы для классификации активность социального субъекта в системе субъективно-объектных отношений, выделил пять видов деятельности: преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную и художественную, подчеркивая, что в последней синтезированы все четыре другие. В. Г. Афанасьев, избирая в качестве основополагающего вида деятельности материальное производство, выделяет кроме материальной (производственной) деятельности порождаемые ею социально-политическую, связанную с преобразованием общественных и политических отношений, и духовную, имеющую отношение к производству и воспроизводству идей и духовных ценностей [32]. Глубокий и всесторонний анализ духовной деятельности дан в монографии А. К. Уледова [307]. Автор совершенно справедливо считает недостаточным традиционное связывание духовной деятельности лишь с производством сознания, подчеркивая, что в духовной деятельности следует различать две стороны: духовно-теоретическую и духовно-практическую. Причем, в отличие от М. С. Кветного [144], употребляющего понятие духовно-теоретической деятельности лишь в контексте мысленного преобразования, А. К. Уледов считает возможным и преобразование практическое, например, в процессе формирования личности в условиях обучения и воспитания. Духовно-практическими являются научная, идеологическая, художественная деятельность. Духовно-практическая и

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 55\_

духовно-теоретическая деятельность составляют единый тип социальной деятельности — духовную. Если в ходе духовно-теоретической деятельности лишь вырабатываются идеи, представления, оценки, в ходе духовно-практической деятельности они внедряются в сознание людей, становятся достоянием их мировоззрения. «В первом случае продуктом деятельности является идеальное в чистом виде как духовный потенциал общества, его духовные ценности, а во втором — продуктом выступают те же духовные ценности, но усвоенные людьми, ставшие их достоянием. Таким образом, результат духовно-практической деятельности заключается в изменении не просто сознания, но и его субъектов» [307, с. 68]. В художественной деятельности, подчеркивает автор, духовно-теоретические и духовно-практические стороны органически слиты.

#### *1.4. Художественная деятельность*

Художественная деятельность является разновидностью духовной деятельности, в которой социально-опосредованные субъектно-объектные отношения преобразуются в личностно-индивидуальные установки творца, становясь его внутренним достоянием. Одной из главных особенностей художественной деятельности является то, что ей не противостоит особый объект. Предметом художественной деятельности может стать любой объект действительности и общественной практики. Субъект художественной деятельности воплощает коллективный опыт человечества сквозь призму собственной чувственно-эмоциональной практики. Субъект художественной деятельности в отличие от гносеологического субъекта, отражает мир пристрастно, в форме художественных образов, в которых слиты воедино художественная идея, художественная оценка и художественная эмоция. Познание в искусстве — это всегда и оценка, которая оказывает практическое воздействие на зрителя, слушателя, читателя. Расчленив познавательные и

оценочные моменты в художественном образе почти невозможно. Г. Палиевский сравнивает познавательный-оценочный конгломерат в искусстве с сочетанием

<sup>1</sup> В гносеологии субъект трактуется в безличной форме, в его отношении к реальности.

56 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

атомов кислорода и водорода в молекуле воды, подчеркивая, что познание и оценка «отличаются от искусства еще больше, чем кислород и водород от воды» [293, с. 106-107]. Действительно, оценочные моменты глубоко и незаметно вплетены в содержательную ткань образа, оказывая огромное влияние на зрителей, слушателей, читателей. Еще более неразрывно связаны содержание и форма в искусстве: «Искусство относится к жизни, как вино к винограду, — сказал один из мыслителей, и он был совершенно прав, указывая этим на то, что искусство берет свой материал из жизни, но дает сверх этого материала нечто такое, что в свойствах самого материала еще не содержится» [93, с. 309]. Чудодейственное превращение винограда в вино, о котором идет речь в приведенной цитате, и есть психологическая сила художественной формы, которая трансформирует жизненные факты, события, переживания в явления художественные, ка-тарсически действующие на человека. Самые незначительные погрешности в художественной форме ведут к нарушению адекватности воздействия художественного содержания. «Искусство начинается там, где начинается чуть-чуть», — говорил Бюлов ... «Ошибка на миллиметр не дает желаемого результата, — предупреждал Н. М. Радин ... «Колокольчик не зазвонит», — утверждал Ф. Шаляпин, который считал, «что у чуткого артиста имеется внутренний «колокольчик», сигнализирующий, как в тире, о «попадании», то есть о том, что «сделанное (оттенок, интонация, движение) дошло до зрителя (слушателя), вызвало в его душе желаемый отклик» [149, с. 36-39]. Чуть-чуть переборщил сценарист, чуть-чуть просмотрел режиссер, чуть-чуть переиграл актер — и эмоции зрителя, читателя, слушателя перестают быть художественными, желаемая цель воспитательного воздействия может быть не достигнута, коммуникативная цепочка связи творца со зрителем, слушателем, читателем разрывается. Характеризуя искусство и художественную деятельность, М. С. Каган применяет понятие эмерджентности, которое обозначает возникновение в структуре целого новых качеств, отсутствующих в его элементах (частях). Художественность как главнейшее специфическое свойство искусства есть проявление эмерджентности. Художественность не сводима ни к достоинствам содержания или формы, ни к

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 57 \_\_\_\_\_

заключенной в произведении искусства системе оценок, но она в то же время включает и познавательные, и ценностные, и коммуникативные, и онтологические характеристики произведения. Художественность — это интегральное качество искусства, занимающего особое место в системе человеческой деятельности. Искусство, по мнению М. С. Кагана, сопоставимо со всем миром человеческих ценностей, поскольку оно является продуктом художественного творчества «как вида деятельности ..., в котором органически слиты все другие» [139, с. 127]. Художественную деятельность в единстве ее созидательных и созерцательных моментов многие рассматривают в целом как творческую. Что касается созидательной деятельности, связанной с созданием произведения, она, бесспорно, всецело является творческой (от замысла до продукта). Однако к творческой или сотворческой деятельности относят иногда и художественное восприятие. Действительно, художественное восприятие — это не пассивное созерцание художественного содержания и его интерпретации, это активная интеллектуально-

эмоциональная переработка увиденного, услышанного в соответствии с личностным опытом, ценностными ориентациями, отношением воспринимающего. Однако сводить художественное восприятие к творческой деятельности все же неправомерно, так как слушатель, зритель в первую очередь должен постичь и пережить воплощенный в произведении художественный замысел автора. Если в «статичных» искусствах (архитектуре, живописи, скульптуре, графике и др.) творческий процесс завершается созданием произведения самим автором, в «динамичных» искусствах (хореографии, театре, музыке) художественный замысел передается посредником-интерпретатором. Деятельность интерпретатора, являясь относительно самостоятельной, заключается в творческом воссоздании и художественном прочтении продукта первичного художественного творчества. Три основные вида художественной деятельности: создание, исполнение, восприятие художественного произведения представляют собой иерархическую систему, анализ каждого из звеньев которой требует всестороннего раскрытия его связей с другими звеньями. Творческую деятельность создателя невозможно психологически раскрыть, не учитывая его направленность на будущих зрителей, слушателей, читателей.

58 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

Истоки творческой деятельности интерпретатора питаются также не только замыслом автора, но и многочисленными нитями связей с слушателями и зрителями. Наконец, сотворческая деятельность воспринимающего субъекта есть результат диалектического взаимодействия субъектно-личного с объективным и вариативно-интерпретационным, содержащимся в произведении и его трактовке.

### *1.5. Музыкальная деятельность*

Музыкальное искусство занимает особое место среди других искусств прежде всего благодаря необычности, уникальности, высокой степени обобщенности своего языка. Если художественные средства других искусств имеют жизненные аналоги, музыкальный предмет может функционировать лишь в системе музыкально-слуховой деятельности. Говоря о коммуникативно-знаковой природе музыкальной предметности, Г. С. Тарасов подчеркивает условность этого понятия применительно к анализу музыкальной деятельности: «Музыкальный предмет, если понимать понятие «предмет» буквально, в духе ныне господствующей психологической доктрины, есть понятие условное. Иное дело, если музыку понимают как предмет особенный — как объективную форму выражения субъективного мира человека, как форму связи субъективного и объективного, индивида и общества» [290, с. 77]. При таком понимании знаковая сфера музыки обозначает предметно-духовную содержательность, являющуюся сплавом «внешней» предметности, заложенной в самой ткани произведения и внутренних состояний субъекта музыкальной деятельности, отражающего музыку в соответствии с социально-эстетическими ценностями и оценками. Двойственная природа предмета по-разному преломляется в каждом из видов музыкальной деятельности. Материальная основа предметности, которая воплощена в существующем независимо от субъекта культурно-художественном произведении — связана у исполнителя с нотным текстом, у слушателя — с реальным звучанием. На основе этой материально-зафиксированной предметности рождаются ее социально-ценностные, нравственно-идеологические, духовно-эстетические корреляты, направленные в сторону социума и связанные в то же время с конкретной личностью. В отличие от исполнительской и слушательской деятельности, в которых с самого начала их осуществления материальная основа предмета в значительной степени детерминирует

динамику формирования его образа, композитор, приступающий к сочинению произведения, не располагает внеположными сознанию материальными основаниями предмета своей творческой деятельности. Предметом его творческого внимания может стать любой объект действительности, в том числе и собственное переживание (см. об этом подробнее в III главе). Однако с первых этапов деятельности, с момента рождения частичных продуктов творчества появляется материальная основа будущего продукта. Материально-зафиксированные элементы замысла могут оказать существенное влияние на процесс его преобразования, окончательного воплощения и художественный продукт в целом. В свою очередь художественный продукт творческой деятельности композитора становится предметом деятельности исполнителя, продукт же этой деятельности является процессуально-развертывающимся предметом деятельности слушателя. Таким образом, динамика психологического «функционирования» материально-образного единства, воплощенного в предмете музыкальной деятельности представляется в виде цепной реакции с сложными и многомерными трансформациями, подчиняющимся социально-психологическим закономерностям творчества и восприятия. Эти закономерности являются предметом специального рассмотрения в последующих главах. Важной особенностью музыкального предмета в целом является то, что он воплощает в себе диалектическое единство двух основных функций музыки: функции выражения эмоционально-ценностной сферы человека и функции воздействия на слушателя. «Предпосылки этого единства, — подчеркивает Г. С. Тарасов, — ... обнаруживаются на уровне процесса сочинения музыкального произведения — в единстве содержания и процессуальной формы произведения, музыкального образа и способа его формирования, в способе переосмысления музыкальных интонаций в границах одного музыкального произведения и т. д.» [290, с. 175]. Своеобразие музыкального предмета состоит в том, что содержание музыки и выражается (композитором, исполнителем), и воспринимается (слушателем) в образно-чувственной, эмоциональной форме. «В условиях музыкальной деятельности мы имеем уникальный случай зависимости содержания предмета от меры его эмоциональной нацеленности, обращенности» [290, с. 96]. Музыка, благодаря наличию разнообразных звуковых музыкальных систем, их соединения с речью и выразительными

60 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

средствами многочисленных музыкальных инструментов, обладает неисчерпаемыми возможностями художественно-образного отражения действительности и психологической регуляции эмоционально-интеллектуального в психике человека. Музыка в большей степени, чем какое-либо другое искусство, предоставляет человеку возможность переживания процессуальной стороны эмоциональной организации жизненных событий. Музыкальная деятельность, будучи разновидностью деятельности духовно-практической, являет собой пример многообразия ее специфических форм: в слушательской деятельности все звенья являются существенно внутренними, в деятельности исполнителя важную роль играют внешние действия, направленные на техническую реализацию замысла, в деятельности режиссера музыкального театра, дирижера — коммуникативные действия, связанные с управлением, руководством музыкальным коллективом. В одних видах как композиторской, так и исполнительской деятельности процесс и результат (продукт) творчества совпадают (например, фольклорное исполнительство, импровизация), в других — не совпадают (музыкальная режиссура, дирижирование). Предмет, средства, особенности музыкальной деятельности, формы бытования музыкального искусства, процессы общественной музыкальной

коммуникации детерминированы социально-историческими условиями. Например, в синкретической фольклорной форме автор, исполнитель, слушатель неотделимы; в бытовом музицировании исполнители являются и слушателями, в салонном музицировании и публичных концертах XVII-XVIII в. в. композитор и исполнитель представляют одно лицо, наконец, в современных условиях, в эпоху НТР благодаря трансляции, звукозаписи, радио, телевидению, кино исполнитель и слушатели могут быть разделены во времени и в пространстве, аудитория слушателей расширилась до многомиллионных масштабов, музыка приобрела возможность широчайшего распространения. Под влиянием научно-технических достижений совершенствуются и формы концертной жизни. Концертные залы «Ашерхолл» в Эдинбурге, «Концертгебау» в Амстердаме и др., максимально приближающие публику к исполнителям, позволяющие слушателям крупным планом видеть лицо, руки дирижера, бесспорно, отголосок телеконцерта, кинооперы. Структуру музыкальной деятельности следует рассматривать не только в морфологическом, но и в динамическом аспекте, в

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 61 \_

контексте всей совокупности общественной жизни, включая историю развития специальных знаковых систем (нотописи), техники (музыкальных инструментов, средств массовых коммуникаций) и историю жизненного пути человека как субъекта деятельности. Так, операциональный состав деятельности, особенности ее инструментальной базы, например, натуральный строй инструмента — у скрипачей и виолончелистов, темперированный — у пианистов, качества, тембр голоса — инструмента вокалистов<sup>1</sup> способствуют формированию специальных уровней организации слуховой системы, моторики, различных типов установки на предмет и орудия труда, являющихся основой разных видов слухомоторной координации (слухозрительнодвигательной — у инструменталистов, слухозвукодвигательной — у вокалистов) . По данным наших исследований, с одной стороны, особенности слухомоторных координации в значительной степени определяют характер эмоциональной напряженности деятельности, действий, особенности психических состояний исполнителей на эстраде, с другой стороны, оптимальная эмоциональная организация музыкально-слуховой деятельности, высокий

<sup>1</sup> Особенности интерес в операциональном плане представляют певцы Алтая, Тибета, Тувы, Башкирии, (см. с. 81 настоящей книги) способные извлекать одновременно два звука, их вокальная деятельность характеризуется высокой эмоциональной напряженностью.

<sup>2</sup> Вокалист, в отличие от инструменталистов, не видит своих рабочих движений, связанных с деятельностью артикуляционного аппарата. В свою очередь, динамика формирования «инструментальной организации» в значительной мере детерминирует специфику функционирования операциональных систем. Психомоторные функции (аппарат рабочих движений инструменталистов) имеют ранние оптимумы развития, органы голосового аппарата вокалистов созревают полностью условно лишь к 19 годам, что находит отражение и в возрастной динамике творческой продуктивности. По данным биографических исследований, проведенных на конкурсе им. П. И. Чайковского, раннее начало профессионального обучения (6 л.), концертной (12 л.) и конкурсной (22,5 л.) деятельности обнаружены у инструменталистов. Более поздний «старт» [19] и кульминация — у вокалистов. Так, самый высокий уровень предконцертной тревоги и психофизиологической реактивности обнаружен у скрипачей и виолончелистов, меньший — у пианистов, самый низкий — у вокалистов [67].

эмоциональный тонус музыкальной деятельности в целом обеспечивает совершенствование слуховых дифференцировок, слухомоторных координации [67]. По мнению большинства ученых [290, 297, 227], эмоции являются не только спутником, «окраской» музыкальной деятельности, но и цементирующей составляющей переживания музыкантом своей деятельности. Б. М. Теплов блестяще показал, что музыкальное переживание есть в первую очередь переживание эмоциональное: «... недостаточно только услышать музыку, надо еще ее эмоционально пережить, почувствовать ее эмоциональную выразительность» [297, с. 129]. Ту же мысль высказывает Г. С. Тарасов, анализируя специфику музыкальной предметности: «Нельзя рассматривать восприятие музыки как процесс, в ходе которого первоначально у слушателя рождаются «образы» реальности, а затем формируется эмоциональное отношение к ним, «музыкальное сопереживание». Такое понимание является умозрительным и не отвечающим эмоционально-выразительной природе музыкального искусства» [290, с. 144]. Музыкальное переживание выполняет координирующую роль в регуляции всех видов музыкальной деятельности, интегрируя эффект влияния других регуляторов: мотивов, целей, установок, потребностей, вкусов художественных эталонов. Качественные, динамические характеристики музыкальных переживаний обусловлены ценностными ориентациями, мотивационно-потребностными характеристиками человека как субъекта деятельности. В художественных переживаниях композитора высокий удельный вес занимают интеллектуальные эмоции, связанные с процессом решения творческих задач. В структуре сценических переживаний исполнителей, сопровождаемых часто стрессовыми эмоциями, доминирующую роль играют контролируемые чувства музыкального сопереживания. Лишь в музыкально-перцептивной деятельности слушателей, которая в отличие от композиторской и исполнительской деятельности может быть свободной от технологических моментов, переживание музыки становится подлинно музыкальным — эстетическим. Эмоциональная окраска музыкальных переживаний слушателей в значительной степени зависит от их психических состояний, предшествующих и сопутствующих акту восприятия музыки, музыкального опыта, личност-

#### Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 63

ных особенностей. Адекватное восприятие музыки требует специальной организации музыкально-перцептивной деятельности, наличия состояния психической готовности к акту художественного переживания. Конгениальность музыкальных переживаний композитора, исполнителя, слушателя обусловлена единой аксиологической основой искусства звуков, а также свойствами музыкального языка. Музыкальное переживание, как показал Б. М. Теплов, является своеобразной разновидностью эмоционального познания [297]. Особенности этого глубоко личностного процесса детерминированы не только музыкальным опытом человека, но и уровнем развития его музыкальной одаренности. Именно музыкальность содержит тот минимум способностей, который необходим для успешного осуществления музыкально-слуховой деятельности. Исследование и изучение музыкальности представляют собой важнейшую научно-практическую задачу музыкальной психологии. Исследовать деятельность — значит всесторонне исследовать субъекта этой деятельности и в первую очередь способности, необходимые для успешного ее осуществления, поэтому ни один ученый, занимавшийся проблемами музыкальной деятельности, не прошел мимо проблемы способностей. С другой стороны, для того, чтобы исследовать способности, необходимо глубоко знать психологические особенности деятельности, ее операциональный состав, поэтому каждый исследователь способностей в той или иной



мере вынужден заниматься проблемами психологии деятельности. Вот почему прежде, чем охарактеризовать с психологической точки зрения конкретные виды музыкальной деятельности, целесообразно познакомиться с эволюцией представлений о музыкальных способностях и пригодности к различным видам деятельности. 1.6. Музыкальные способности в структуре пригодности к различным видам музыкальной деятельности (обзор литературы) Некоторые исследователи отождествляют проблему пригодности к деятельности с проблемой способностей, понимая под способностями комплекс качеств, необходимых для успешного осуществления деятельности, включая свойства личности, особенности эмоциональной сферы, характера [148].

64 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

Другие разграничивают понятия способностей и пригодности к деятельности, включая в структуру пригодности не только способности, но и общие психологические условия, необходимые для успешного выполнения деятельности, к числу которых относятся: мотивация, характерологические особенности, психические состояния, знания, умения, навыки [123, 167, 178]. Вся история развития учений о музыкальных способностях есть отражение эволюции представлений о психологических особенностях различных видов музыкальной деятельности и даже в какой-то степени отражение истории развития основных проблем музыкальной психологии в целом. Уже первый музыкально-психологический труд Г. Гельмгольца, упомянутый во введении, открывает целое направление музыкальной психологии, связанное с исследованием функций и механизмов музыкального слуха [376]. Предметом психологии слуха был микромир музыки (тоны, интервалы, аккорды). Многие ученые того времени (вслед за К. Штумпфом) назвали эту отрасль «тонпсихологией», существенная особенность которой — атомизм, дифференцированное изучение отдельных элементов музыкального восприятия. В работах представителей «тонпсихологии» содержится немало сведений о сущности элементарных музыкальных способностей, связанных с ощущением музыкального звука и восприятием отдельных элементов музыкальной фактуры. Именно исследования в области психологии музыкального восприятия стали строительной площадкой психологии музыкальных способностей. Музыкально-слуховая деятельность, по терминологии Г. С. Тарасова [290], объединяет и композиторов, и исполнителей, и слушателей. «Творческое восприятие музыки играет роль той конкретной деятельности, своеобразным отражением которой является музыкальность», согласно плодотворной гипотезе Ю. А. Цагарелли [325]. Поэтому исследования в области психологии восприятия музыки представляют несомненный интерес для специалистов в области психологии музыкальных способностей. Атомизм «тонпсихологии» с его дифференцированным изучением музыкально-слуховой деятельности привел к возникновению атомистического направления и в изучении музыкальных способностей (Г. Кениг, Я. Квальвассер, Я. Майноуринг, П. Дьюкен). Приверженцы этого направления исследовали главным образом элементарные музыкальные способ-

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 65

ности, связанные с различением высоты, интенсивности, длительности звуков. Одним из первых западных ученых, сформулировавших теорию «единой музыкальности», не сводящейся к сумме отдельных способностей, был Г. Ревеш [408], хотя он, вопреки своим теоретическим воззрениям, применяет методы диагностики отдельных компонентов музыкальности. В поздних работах Г. Ревеша проявляется с большей силой влияние ассоцианизма, нежели гештальтпсихологии. Наиболее существенный вклад в развитие музыкальной психологии вносят Э. Курт и Д. Марсель, подвергнувшие резкой критике тонпсихологию, разработавшие теорию комплексного,

сложноорганизованного и многоступенчатого восприятия музыки. Исследования в области психологии восприятия музыки подготовили почву для всестороннего изучения структуры музыкальных способностей. Восприятие как структурно-организованная деятельность исследуется в связи с другими психическими процессами и свойствами личности. Эти взаимосвязи (на материале изучения способностей к различным видам музыкальной деятельности — предмет внимания большинства современных ученых). Большую популярность в период господства бихевиоризма получил труд Р. Ландина [396]. Несмотря на недостатки бихевиористского направления, автор привлекает внимание к факторам, которым раньше не придавалось должного внимания: музыкальной среде, обстановке, в которой воспитывается субъект. Обстоятельный анализ социальной обусловленности музыки, музыкального вкуса и музыкальных способностей дается в работах Л. Мейера, Р. Франсеза, П. Фарнсуорта, Д. Дейч, Д. Харгривеса, Д. Слободы. Широкое распространение диагностические методы в музыкальной психологии получили благодаря работам К. Сишора, Я. Квальвассера [391, 412], которых принято считать родоначальниками потока тестовых исследований по изучению музыкальных способностей (истоки этого направления связаны с А. Вине и Л. Терменом). Тестирование музыкальных способностей было продолжено Н. Вистлером и Х. Вингом. Оно развивалось менее интенсивно до работ современных ученых Э. Гордона, Л. Холмстрома, А. Бенгли [358, 372, 379]. Другое направление тестовых исследований, связанных с диагностикой уровня обученности, «успешности достижений» в деятельности связано с именами Я. Квальвассера, В. Кнуфа,

66 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

С. Фарнума, Е. Гастона, А. Шнайдер-Кнуф, Розамунд Шутер-Дусон. Анализ тестовых материалов для диагностики способностей позволяет оценить представления авторов о структуре, сущности, способах оценки и возможности развития музыкальных способностей. Так, основоположник тестового направления в музыкальной психологии К. Сишор [412] включил, как известно, в структуру музыкальности 25 музыкальных талантов, объединяющихся в пять категорий музыкальных способностей, для диагностики которых предназначены 6 тестов, позволяющих определить чувство высоты, чувство интенсивности, чувство времени, чувство консонанса, объем памяти, чувство ритма. Г. Ревеш предлагает для диагностики музыкальности испытывать абсолютный и относительный слух, анализ созвучий, чувство ритма, чувство гармонии, музыкальную память, слуховые представления и воображение. Как справедливо отмечают А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев [148], структура и определение способностей, сформулированные Сишором-Ревешем, отражают лишь совокупность приемов, разработанных авторами для их экспериментальной диагностики. Издатель известного бюллетеня для специалистов в области музыкального образования Р. Колвелл [361] в полный список тестов, опубликованных за последние 40 лет и наиболее часто используемых в США, включил 16 батарей тестов музыкальных способностей и 16 батарей тестов музыкальных достижений, среди которых тесты музыкальных профилей Э. Гордона, тесты музыкального интеллекта Х. Винга, тесты музыкальности Е. Гастона, тесты Лондонского колледжа музыки и др. Несмотря на то, что западные ученые делят тесты на две группы (способностей и достижений — см. выше) в зависимости от того, что они диагностируют (способности или знания, умения и навыки), такая дифференциация не всегда оправдана. Многие тесты музыкальных достижений определяют не только знания, умения, навыки, но и способности, лежащие в основе их приобретения, формирования. Так, ряд субтестов батареи музыкальных достижений МЭТ [361] Р. Колвелла, наиболее популярной в настоящее время в США, предназначен

не только для диагностики слуховых умений, навыков, но и способностей. Например, тест № 3, по мнению Р. Колвелла,

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 67

диагностирует навыки, связанные с «зрительно-слуховым различением музыкального материала и чтением нот с листа», хотя результаты выполнения тестового задания позволяют судить не только о достижениях в этой области, но и способностях, лежащих в основе этих достижений [176]. В отечественной литературе неоднократно высказывалась мысль о том, что, с одной стороны, нецелесообразно чрезмерно противопоставлять способности и умения, так как формирование способностей происходит именно в процессе овладения действиями, умениями, навыками, с другой стороны, нельзя отождествлять способности с умениями и навыками [23, с. 86]. Т. И. Артемьева, глубоко проанализировав диалектику деятельности и способностей, подчеркнула мысль о том, что способности не только проявляются в деятельности, но и регулируют ее, выступая как типичный стиль, способ действия [23, с. 120—151]. Разработка этих вопросов особенно актуальна для музыкальной психологии. Часто музыканты не дифференцируют способности от умений, навыков не только при анализе музыкально-слуховой, но и других видов деятельности. Другие тесты батареи МЭТ: № 1 (определение высоты, метра, различие интервалов), № 3 (тональная память) также в большей степени диагностируют способности, чем навыки. Лишь фрагменты субтестов, предназначенных для проверки навыков различения музыкальных стилей, слышания звучания инструментов оркестра, связаны в большей мере с диагностикой уровня обученности. Несмотря на огромное количество тестовых исследований и их давнюю историю, во взглядах авторов нет единого мнения по поводу структуры музыкальных способностей; теоретических работ, посвященных этой проблеме, очень мало; сами тесты очень разнородны по степени психологической и диагностической значимости. В докладе К. Левандовской [393] приводится широкий обзор представлений западных ученых — тестологов о структуре музыкальных способностей. Автор анализирует взгляды известных представителей общей психологии Ч. Спирмена, Дж. Гилфорда, Ч. Бурта, П. Вернона, которые, анализируя структуру интеллекта человека, обращали внимание на музыкальные способности. Работы названных выше психологов, по мнению К. Левандовской, послужили теоретической основой для многих исследований в области музыкальной психологии. Так, английский психолог Ч. Спирмен, выделив на основе

68 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

корреляционного анализа общих, генеральный фактор интеллекта, проявляющийся в разных видах деятельности, музыкальные способности отнес ко второму — специальному фактору. С его теорией связана концепция К. Сишора (см. выше), который считал, что музыкальный талант складывается из суммы независимых способностей. Представитель другой, полярной концепции, английский психолог К. Бурт делит умственные способности и психические процессы на несколько уровней, в каждом из которых отводит место общему фактору интеллекта. Музыкальные способности фигурируют в его схеме два раза: на сенсорно-перцептивном уровне и на высшем — уровне эстетических оценок. Взглядам К. Бурта близка концепция английского музыкального психолога Х. Винга [426], который выделяет в структуре музыкальности общий фактор музыкальных способностей — «интеллектуальную способность к оперированию музыкальным материалом». Х. Винг разработал комплект тестов для изучения музыкального интеллекта, в который включены испытания музыкального слуха, музыкальной памяти и 4 теста для исследования музыкального вкуса, связанные с оценкой правильности интерпретации ритма, динамики, гармонии и фразировки. При

апробации очень надежным оказался тест, связанный с восприятием фразировки, менее значимы тесты, оценивающие адекватность ритмической и динамической интерпретации. Современный шведский психолог Л. Холмстром [379] считает, что существует несколько видов музыкальности, различных по внутренней структуре и способам проявления. В отличие от Х. Винга, Л. Холмстром выделяет три групповых фактора, равных по значению, зависящих от различий испытуемых в возрасте и влияния среды, 1-й фактор (музыкальность А) связан с восприятием музыкальной высоты, 11-й фактор (музыкальность В) имеет отношение к музыкальному опыту, проявляющемуся в тесте для диагностики музыкальной памяти. 111-й фактор — общих тестовых достижений. К. Левандовская, пользуясь батареей английского психолога А. Бентли, описала структуру музыкальности, изменяющуюся в зависимости от возрастных особенностей (на материале исследования детей от 8 до 14 лет). Существенную роль в структуре музыкальности на всех возрастных уровнях занимают мелодическая память и гармонический слух, вокруг ко-

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 69

торых группируются другие способности. Оказалось: значение ритмической памяти уменьшается постепенно от III к V классу, а в структуре музыкальности старшеклассников эта способность не фигурирует совсем. Развитие музыкальных способностей, по мнению К. Левандовской, зависит от генетических особенностей, влияния среды, уровня интеллекта. Эти три фактора очень соответствуют модели музыкальности Л. Холмстрема. Авторы названных выше концепций при анализе музыкальности в большинстве случаев игнорируют творческие способности. В трудах американского психолога Дж. Гилфорда [370] им уделяется должное внимание. В структуре пригодности к различным видам художественной деятельности, в том числе и композиторской, по данным его исследований, занимают высокий ранг оригинальность, творческое дивергентное мышление, способность к эстетической «перцептивной оценке», «образная адаптивная гибкость», проявляющаяся в способности изменить форму предъявляемого объекта с целью получения новой структуры. Последняя? способность созвучна представлениям современного финского психолога К. Кармы [384]. Говоря о задачах изучения музыкальности, К. Карма подчеркивает, что исследователь должен найти как можно меньше способностей, позволяющих человеку выполнить значительное количество «музыкальных действий». Совершенно справедливо утверждает К. Карма: если число способностей равно числу музыкальных действий, это означает, что исследователю ничего не удалось выяснить, лишь сформулировать новые наименования для наблюдаемых действий (см. выше аналогичные критические высказывания А. Г. Ковалева и В. Н. Мясищева по поводу работ Ревеша-Сишора). Традиционно определяемые способности: тональное чувство, музыкальная память, чувство ритма К. Карма считает зависящими в значительной степени от тренировки и воспитания. Хорош же, по его мнению, тот тест для диагностики музыкальных способностей, результаты которого максимально независимы от тренировки. Лишь такой тест позволит диагностировать «меру возможностей» (способностей), а не уровень достижений. В качестве подобного теста автор предлагает следующее задание: испытуемые, слушая серии аккордов или одинаковых по высоте звуков, должны разделить их на подгруппы или сравнить с другими сериями. Аналогичные тесты, по мнению

70 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

К. Кармы, могут выявить «способности понимания звуковых структур» и «конструирования акустического музыкального материала», которые связаны с

музыкальностью. Однако названные выше способности проверяются не на музыкальном, а акустическом материале. Провозгласив широкую программу изучения музыкальных способностей, автор свел ее к исследованию элементарных «акустических способностей» и общих — пространственно-комбинаторных». Недостаток многих тестологов Запада — игнорирование личностного принципа и принципа развития в психологии. На основе тестовых испытаний делаются выводы не только о наличии или отсутствии способностей, но и прогнозируется музыкальное развитие человека. Большинство западных ученых отрицает возможности формирования и развития музыкальных способностей, считая их врожденными, некоторые исследователи, подобно К. Карме, напротив, гипертрофируют роль обучения и воспитания в развитии способностей. Однако по мнению прогрессивных ученых Запада, например, Р. Колвелла и его последователей, тесты призваны контролировать уровень достижений, результаты обучения, оценивать сравнительную эффективность различных методов преподавания, снабдить педагогов информацией о динамике музыкального развития учащихся. Однако отдельные взгляды Р. Колвелла, связанные с недооценкой роли обучения и воспитания в развитии музыкальных способностей, противоречат принципам российской педагогики. Во многих странах в последнее время тесты успешно применяются для научных и практических целей в системе музыкального образования. Так, в Польше с 1958 г. функционируют психологические консультационные пункты при музыкальных учебных заведениях г. Варшавы, Гданьска, Познани, Кракова. Основное направление их деятельности — помощь при проведении вступительных экзаменов в музыкальные учебные заведения, выяснение причин неуспешности обучения детей в музыкальных школах, вскрытие неблагоприятных условий в системе домашних занятий учеников. Психологические исследования проводятся с помощью комплекса методов, включая тестовые испытания. Главная задача деятельности консультационных пунктов — помочь педагогам, родителям, учащимся оптимально развивать музыкальные способности в условиях обучения. Аналогичный консультационный пункт создан при Госу-

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 71

\_\_\_\_\_ дарственной Высшей Музыкальной школе в Варшаве в 1972 г. Польские психологи используют помимо известных общепсихологических методик для изучения индивидуальных особенностей личности (Г. Айзенка, Р. Кетелла, Д. Равена) специальные тесты: тест «музыкальной нотации» С. Фарнума, тесты музыкальности Е. Гастона, Я. Квальвассера, а также национальные (тест основ слушания музыки Г. Котарской, тесты для изучения музыкальных способностей детей Я. Хорбулевич — З. Янчевского, тесты для изучения музыкальной памяти Я. Вершиловского и др.) В музыкальных учебных заведениях нашей страны и странах СНГ также успешно используются тесты для диагностики музыкальных способностей и тесты музыкальных достижений [60]. Как средство контроля за развитием музыкальных способностей студентов тесты применяются в Одесской, Казанской консерваториях, для оценки пригодности к музыкальной деятельности — в Киевской, Тбилисской консерваториях, как способ наблюдения за динамикой психических состояний в ходе психологической подготовки к концертным выступлениям — в музыкальных учебных заведениях Москвы, Киева, Еревана, Одессы, Астрахани, Бухары. Во многих музыкальных учебных заведениях тесты применяются для научно-исследовательских целей. В лаборатории методов и технических средств обучения Российской Академии музыки им. Гнесиных в течение длительного времени под руководством П. В. Лобанова, в Киевской консерватории — под руководством И. А. Котляревского, Ю. А. Полянского велась работа по созданию озвученных обучающих программ по теоретическим и исполнительским дисциплинам,

предназначенных для формирования специальных умений и навыков. Хотя авторы не называют контрольные задания тестами (так как они не стандартизированы и оценки выставляются по традиционной 5-балльной системе), многие из них являются образцами настоящих тестов музыкальных достижений. Аналогичные программированные пособия используются в автоматизированных классах музыкального обучения многих учебных заведений. В печати появляются настойчивые призывы музыкантов к необходимости пересмотра отрицательного отношения к процедуре тестовых испытаний [21, 132, 150]. Как справедливо отмечают И. И. Иванова и В. Г. Асеев, «порочным является не сам тест как метод, а тот методологический подход, та

72 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

стратегия исследования, которая стоит за этим тестом, — тестология». «Количественные тесты ..., — подчеркивают авторы, — могут быть использованы в эксперименте для фиксации двух состояний: до» и «после» введения экспериментального фактора в контрольной и экспериментальной группах. Тесты дискретного, качественного характера, используемые в основном в прикладных, практических областях для решения вопроса «да — нет», «годен — не годен», целесообразно применять только наряду с другими психологическими характеристиками как показатель, лишь увеличивающий вероятность правильного решения» [135, с. 231]. Методологические позиции отечественных исследователей в области музыкальной психологии отражены в фундаментальных монографиях Б. М. Теплова, Е. В. Назайкинского, Г. П. Прокофьева, Н. А. Ветлугиной, В. Ф. Петрушина и др. На основе критического анализа работ в области психологии музыкальных способностей, обобщения результатов экспериментально-психологических исследований Б. М. Теплов [296] убедительно доказал наличие трех основных музыкальных способностей в структуре музыкальности: ладового чувства (перцептивного компонента музыкального слуха), способности произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение (репродуктивный компонент музыкального слуха) и музыкально-ритмического чувства. Названные способности составляют ядро музыкальности. Музыкальность понимается автором как совокупность способностей, необходимых для успешного осуществления музыкальной деятельности, причем любого из ее видов. Многие теоретические представления автора (сформулированные на материале анализа проблемы музыкальных способностей), например, о том, что успешное выполнение какой-либо деятельности может быть обеспечено не одной способностью, а своеобразным качественным их сочетанием, проявляющимся в одаренности человека, играют очень важную роль и сейчас, вооружая ученых стратегией качественного изучения одаренности и способностей человека. Мысль Б. М. Теплова о различии способностей, которыми «пользуются» люди при осуществлении одного и того же вида деятельности, получила развитие в новейших работах российских психологов по проблеме способностей [23, 66, 123]. Музыкально-психологическое исследование Б. М. Теплова представляет собой работу нового типа, основанную на мето-

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 73 \_\_\_\_\_

дологических принципах российской психологической науки. Качественный подход характерен для учеников Б. М. Теплова и его последователей. Среди них выделяется докторская диссертация Г. П. Прокофьева, проследившего динамику развития способностей музыкантов-исполнителей в условиях формирующего эксперимента [244]. Теоретические положения В. М. Теплова развиты в работах других известных ученых: Е. В. Назайкинского, А. Г. Ковалева, В. Н. Мясищева, Н. А. Ветлугиной. А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев [148], анализируя «перцептивную» и «продуктивную стороны

музыкальной одаренности, в первую очередь характеризуют творческие способности: музыкальную фантазию в связи с характеристиками внутреннего слуха, особенности творческого мышления, проявляющегося в «эмоционально-психологических особенностях музыкального произведения» и его исполнительской трактовке. Достаточное внимание уделено специальным «способностям пантомимически выражать музыку», организаторским способностям дирижера. Рассматриваются также вопросы взаимосвязи различных способностей в структуре художественной одаренности. Авторы не ограничивают четко структуру одаренности применительно к анализу конкретных видов музыкальной деятельности, поскольку музыкальность, по их мнению, представляет «изменчиво подвижное единство степеней и качеств элементарных способностей. Из их многообразия рождаются музыкальные индивидуальности, наиболее ярко выраженные в крупнейших творцах музыки». А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев считают, что память («мнестическая способность») должна занять должное место в структуре музыкальной одаренности, так как «музыкальные люди часто поражают быстротой и прочностью усвоения и все музыкальные представления и богатство музыкального опыта основываются на ней» [148, с. 276]. Н. А. Ветлугина [22] и А. Л. Готсдинер [109] справедливо отмечают, что в исследованиях, посвященных изучению музыкальных способностей, не получила развития в достаточной степени плодотворная мысль Б. М. Теплова о единстве слуховых и эмоциональных компонентов в структуре музыкальности. Именно этот вопрос явился предметом их пристального внимания. Н. А. Ветлугина в своем обобщающем труде не только ана-<sup>1</sup> Этим проблемам посвящена также докторская диссертация В. Л. Дранкова.

лизирует эмоциональные характеристики элементарных звуковых явлений, но, обращаясь к более широкой сфере эстетического, выделяет в структуре музыкальности общие музыкально-эстетические способности, для которых «характерно эстетическое отношение, проявляющееся в восприятии, воспроизведении и творчестве, в форме динамики разнообразных чувств, творческого воображения, возникновения оценочного отношения». Значительная часть фундаментальной монографии Н. А. Ветлугиной посвящена проблемам формирования музыкально-сенсорных и творческих способностей детей. В первых главах дан исчерпывающий анализ работ зарубежных и отечественных ученых, автор критически рассматривает позиции некоторых исследователей, в том числе Н. П. Гейнрихса, который не соглашается с классификацией способностей и видов слуха Б. М. Теплова. По мнению И. П. Гейнрихса следует «... музыкальный слух считать единой способностью и определить его как способность восприятия и представления ладовых и внеладовых звуковысотных отношений». Определение И. П. Гейнрихса не включает ритмический компонент музыкального слышания [99]. Аргументируется это тем, что ритм — свойство не только музыкального искусства. Критикуя И. П. Гейнрихса, Н. А. Ветлугина констатирует, что классификация структуры музыкальности, приведенная Б. М. Тепловым, выступает как наиболее аргументированная» [82]. А. Л. Готсдинер, обобщив позиции исследователей, раскрыл исключительную роль обучения в развитии музыкальных способностей, подчеркивая, что музыкальные способности формируются и проявляются в деятельности. Автор также обосновал связь между формированием музыкального слуха и восприятием музыки [109]. В монографии Е. В. Назайкинко [204], посвященной проблемам музыкального восприятия, анализируется широкий круг проблем, имеющих самое непосредственное отношение к вопросам формирования музыкально-перцептивных способностей: оценивается роль пространственных компонентов восприятия в развитии музыкального слуха, творческого

воображения слушателя, анализируются психофизиологические механизмы речевого и музыкального слуха. Из экспериментальных работ, проведенных российскими учеными, привлекают внимание исследования С. И. Науменко, Ю. А. Цагарелли, в которых анализируются не только специальные способности — исполнительские, но и общие.

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 75

С. И. Науменко [213] включает в структуру музыкальности музыкальный слух (ритмический, гармонический, мелодический), творческое воображение, чувство целого, эмоциональность. На основе анализа эмпирических характеристик музыкального восприятия, мышления, воображения, эмоций, слуха, ритма Науменко С. И. выделила три типа музыкальности: эмоционально-образный, рациональный и репродуктивный, которые соответствуют классическим представлениям о типах высшей нервной деятельности и могут быть использованы в научно-практических целях. Автор отказался от предложенной Тепловым Б. М. схемы диагностики основных музыкальных способностей, составляющих «ядро» музыкальности, возвратившись, на первый взгляд, к «атомистическому» подходу, определяя чувство интервалов, диссонансов и консонансов, восприятие отдельных созвучий и даже чувство «фальшивой гармонизации» (последний термин, бесспорно, не приемлем для номенклатуры музыкальных способностей). Однако такая позиция при внимательном знакомстве с результатами исследования является вполне оправданной. Серия экспериментов, проведенных Науменко С. И., является не только подтверждением некоторых гипотез Теплова Б. М. на материале сравнительно-возрастных исследований, но и углублением, развитием некоторых его воззрений. Так, Науменко С. И. предлагает развивать гармонический слух не только на основе тренировки слышания ладовых функциональных зависимостей (полифонии), но и на материале образного восприятия созвучий. Как известно, вслед за Тюлиным Ю. Н. многие психологи и музыканты говорят о восприятии самого характера вертикали, фонических функций аккорда, которое осуществляется, по мнению Теплова Б. М., на основе тембрового слуха (низкий уровень развития гармонического слуха). Науменко С. И., анализируя природу эмоционально-образного (по ее мнению отличного от тембрового) восприятия созвучий и их взаимосвязей, на интересном материале показала возможность совершенствования музыкально-слуховых представлений и гармонического слуха у начинающих музыкантов путем использования ассоциативно-эмоциональных резервов дослухового анализа. Примечательно, что С. И. Науменко обнаружила положительную взаимосвязь между образным восприятием созвучий, функциональных зависимостей и способностью свободной гармонизации мелодии.

Формирование слуховой сферы

76 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

детей на начальном этапе, подчеркивает С. И. Науменко, целесообразно развивать прежде всего с опорой на эмоционально-образные компоненты. В диссертации рассматривается сложная и очень важная проблема слуходвигательной координации. Данные исследования С. И. Науменко свидетельствуют об отсутствии взаимосвязи между слуховокальной и слуходвигательной координацией. Между тем, Б. М. Теплов, анализируя их нормальные проявления (исключая дефекты голосового аппарата и моторики), пришел к выводу о существовании их общего механизма — способности произвольно пользоваться слуховыми представлениями. С. И. Науменко придает большое значение воспитанию слуходвигательной координации, обеспечивающей, по ее мнению, развитие способностей к свободной гармонизации и импровизации. Очевидно, проблема слуходвигательной координации ждет своего дальнейшего теоретического и экспериментального освещения. Диссертационная работа Ю. А. Цагарелли [323] выгодно



отличается от работ других исследователей комплексностью подхода, огромным количеством экспериментального материала, умением грамотно применить арсенал средств статистики. Автор исследует не только структуру музыкальности, но и типологические особенности высшей нервной деятельности в связи с характеристиками музыкальных способностей. Основываясь на принципах структурно-системного подхода, руководствуясь концепцией Б. Г. Ананьева, автор рассматривает музыкальность на двух уровнях: субординационном (иерархическом) и координационном (горизонтальном). В структуре музыкальности Ю. А. Цагарелли, почти как и С. И. Науменко, выделяет: музыкальный слух, музыкально-ритмическую способность, эмоциональную отзывчивость на музыку, музыкальную память, музыкальное воображение, музыкальное мышление (чувство целого — у С. И. Науменко), добавляя музыкальную память. Структура музыкально-ритмической способности, по Ю. А. Цагарелли, включает три уровня: сенсорно-перцептивный, представленческий и мыслительный, структура музыкального слуха — два первых уровня. Очевидно, логично и на уровне второй сенсорной способности выделить мыслительный уровень. «Гармонический слух занимает более высокую иерархическую ступень, чем ладовысотный» — этот вывод автора подкреплен результатами корреляционного и факторного анализа. Хотя Б. М. Теплов блестяще показал, что гармонический слух —

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 77

это прежде всего слух звуковысотный и «имеет те же основы, что и мелодический: ладовое чувство и музыкальные слуховые представления», он же отметил, что гармонический слух «представляет собой дальнейшую ступень развития музыкального слуха» [296, с. 168]. Занимая в измененной, развитой структуре музыкальности (см. исследование К. Левандовской) более высокую иерархическую ступень (по Ю. А. Цагарелли), он все же, на наш взгляд, не входит в «начальное» ядро музыкальности, которая объединяет и творцов, и слушателей. Гармонический слух (в тепловском значении) очень трудно диагностировать на начальном этапе развития, особенно у людей с средним уровнем способностей, если не пользоваться «консонантно-диссонантной методикой», ориентированной лишь на тембровые компоненты. Эта проблема, так же как и проблема слуходвигательной координации, остается пока дискуссионной. Ю. А. Цагарелли предпринял попытку анализа структуры музыкальности у представителей разных исполнительских специальностей. Оказалось: представленческий уровень музыкального слуха более значим для дирижеров, по сравнению с инструменталистами, эмоциональность дирижера в связи с проявлениями на сцене характеризуется большей зримостью, чем у инструменталистов, логический компонент играет большую роль в структуре музыкальной памяти и музыкального мышления дирижера.

На основе экспериментальных исследований, проведенных в Российском Институте культурологии, Киевской консерватории, проанализированы специальные исполнительские способности, входящие в структуру ядра музыкально-исполнительской одаренности: музыкально-перцептивные, экспрессивно-коммуникативные, эмоционально-регулятивные, мнемические и др. Вскрыты психологические условия их формирования, разработана система психологической подготовки музыкантов-исполнителей к публичным выступлениям [67].

Проблемы психологической подготовки музыкантов-исполнителей, в том числе проблемы формирования эмоционально-регулятивных способностей, разрабатываются Ю. С. Федоровым, А. А. Востриковым, Л. М. Ганелиным, Л. Г. Ивановой и др. (см. об этом в четвертой главе). Психологическому анализу дирижерской деятельности и

рассмотрению структуры дирижерских способностей посвящены работы В. Г. Ражникова [254], Г. Л. Ержемского [126].

В структуре дирижерской одаренности В. Г. Ражникова тесно взаимосвязаны способности двух уровней: 1) музыкально-исполнительские (слух, чувство ритма, музыкальная память, интонационная чуткость, чувство мелодии, чувство музыкальной формы и 2) специальные дирижерские способности («способности заражать коллектив своим «видением музыки, своим замыслом прочтения музыкального произведения», «способность организовать и направить течение процесса коллективного музыкального исполнения»).

Структура дирижерской одаренности является предметом анализа в статье О. М. Нежинского. Не упоминая известные психологические работы в этой области (например, В. Г. Ражникова), автор предлагает собственную структуру дирижерской одаренности. К числу специальных исполнительских способностей автор относит «способность создания музыкального образа — эталона в плане представления (в воображении)», которая, по его мнению, «включает в себя хорошо развитый внутренний слух, достаточный жизненный и музыкальный опыт, а также богатое творческое воображение» [214, с. 55]. Названная автором «способность» представляет собой не только целый комплекс способностей, но и вбирает в себя «достаточный жизненный и музыкальный опыт». Структура специальной дирижерской одаренности у О. М. Нежинского выглядит так: «1. двигательные эмоционально-волевые способности: а) моторика (в физиологическом плане); б) способность при помощи движения (практически) выражать содержание музыки; в) способность эмоционально-волевого воздействия на исполнителей (эмоциональная заразительность, волевая целеустремленность). 2. повышенные музыкальные данные: а) высокая степень развития общемузыкальных способностей (интонационный, гармонический слух, внутренний слух, чувство ритма, музыкальная память); б) развитие специальных видов музыкального слуха (тембровый, динамический)» [214, с. 57]. В названии способностей первой группы неправомерно объединены различные по психологическому содержанию понятия. Моторику (в физиологическом плане! — подчеркнуто автором) следует отнести лишь к задаткам, волевая целеустремленность не является специальной дирижерской способностью, ее следует отнести к общим психологическим условиям, обеспечивающим успешное выполнение деятельности. «Повышенные данные» также не характеризуют в

психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 79

качественном отношении структуру дирижерской одаренности. Бесспорно, дирижерам нужны «повышенные музыкальные данные», но в какой степени они «повышены» по сравнению со способностями композитора или хорошего исполнителя-солиста?! Кроме того О. М. Нежинский придерживается неверных методологических принципов, подчеркивая, что «двигательные эмоционально-волевые способности являются некомпенсируемыми способностями в дирижерской деятельности» [214, с. 60] вопреки экспериментально обоснованному единодушному мнению отечественных психологов о том, что самые «сложные» и в значительной степени зависящие от задатков способности можно успешно формировать и развивать в деятельности, исключая необходимость включения компенсаторских резервов.

Примечательно, что некоторые музыканты, пытающиеся решать специальные психологические проблемы, не в достаточной степени знакомы с имеющимися исследованиями в области психологии способностей и музыкальной психологии в целом.

Так, Е. Е. Федоров призывает музыкантов и психологов искать причины эстрадного волнения, чтобы подступиться к решению проблем формирования специальных исполнительских способностей, вопросов психологической подготовки музыкантов к публичным выступлениям, дезинформируя читателей о состоянии развития этой области музыкальной психологии в России и за рубежом.

Предлагая использовать для анализа внутренних детерминант сценического волнения концепцию личности К. К. Платонова, автор сам неграмотно «применяет» названную теорию, относя к психическим процессам «оптимальный уровень эмоционального возбуждения, достигаемый к началу выступления и обеспечивающий вдохновение, волю, память и др.» [313, с. 111]. Автор проявляет психологическую неподготовленность и в трактовке данных, полученных другими исследователями, неверно интерпретируя динамику психофизиологических показателей.

Анализу музыкально-педагогической деятельности, в том числе способностей музыканта-педагога посвящены диссертационные работы Т. Ф. Цыгульской, Е. С. Ткач, С. И. Торичной.

В диссертации Т. Ф. Цыгульской впервые всесторонне исследуется структура музыкально-педагогической одаренности. Музыкально-педагогическая одаренность, как убедительно показала Т. Ф. Цыгульская, представляет собой сплав различных

80 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

видов деятельности: исполнительской (вокальной и инструментальной), дирижерской, организаторской. В структуре педагогических способностей выделены, на наш взгляд, именно те компоненты, которые составляют «ядро» педагогической одаренности: эмоционально-перцептивные, коммуникативные, организаторские. Рассматривая структуру музыкальности в контексте пригодности к деятельности, Т. Ф. Цыгульская исследует широкую проблематику, имеющую отношение не только к музыкальной психологии, но и к психологии искусств в целом (проблемы творчества, личности). В этом — несомненная ее заслуга. Одна из таких «сквозных» междисциплинарных проблем многих отраслей психологии искусства — проблема артистичности, которую Т. Ф. Цыгульская рассматривает сквозь призму экспрессивной эмоциональности, дифференцируя ее от эмоциональности импрессивной, проявляющейся в музыкальной перцепции. На основе применения деятельностного подхода автор вскрывает многочисленные взаимосвязи социально-психологических, психологических, психофизиологических, операционных характеристик, показывая в то же время индивидуально-типологические различия в структуре индивидуальности. Однако не всегда некоторые из многочисленных корреляций отражают сложнейшие вариации проявлений человеческой личности в музыкальной деятельности, интересующей автора. Так, Т. Ф. Цыгульская установила взаимосвязь показателей организаторских способностей с характеристиками музыкального мышления и музыкального воображения. При интерпретации этой зависимости автор совершенно справедливо апеллирует к более общим компонентам музыкальных способностей — логическому и образному мышлению, ссылаясь на работы А. Г. Ковалева и В. Н. Мясищева. Однако история музыки содержит множество примеров, свидетельствующих о том, что у многих гениальных музыкантов, обладавших феноменальным уровнем развития музыкального мышления и воображения, не только отсутствовали организаторские способности, но, напротив, их характеризовали свойства личности, препятствующие успешному осуществлению как организаторской, так и сценической деятельности. Один из актуальнейших и малоисследованных вопросов музыкально-

педагогической психологии — вопрос о нейрофизиологической природе музыкальности. Как показали иссле-

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 81

дования Б. М. Теплова, общий тип высшей нервной деятельности выступает в художественной деятельности в том или ином парциальном виде. Т. Ф. Цыгульская не только подтвердила ряд гипотез Б. М. Теплова, но и высказала, успешно обосновала ряд собственных гипотез о характере связи некоторых показателей нейродинамики с успешностью индивидуального стиля деятельности, о роли задатков музыкально-педагогических способностей, об операционной обусловленности развития нейрофизиологических функций человека. Как известно, динамика типологического развития человека чрезвычайно сложна и гетерохронна, ее анализ требует привлечения материалов лонгитюдинального (продолжительного) исследования всего жизненного пути личности, что в рамках одного исследования совершенно невозможно. Поэтому операционная трактовка некоторых нейродинамических различий может быть не окончательной.

«Как свидетельствуют результаты корреляционного анализа, — пишет автор, способности к владению дирижерским и голосовым аппаратом оказались зависимыми от слабости Н. С., в то время как способности к игре на инструменте («инструментальные») оказались имеющими тенденцию к зависимости от силы Н. С. в зрительном анализаторе, объясняя этот факт различиями в уровне «экстремальности» деятельности вокалистов и инструменталистов, а также связывая причины с характером распределения внимания представителей разных музыкальных специальностей, подчеркивая, что деятельность инструменталиста предъявляет более высокие требования к функциям внимания, чем деятельность дирижера, у которого внимание распределяется в «техническом» плане только в двух направлениях — для движений двух рук» [327, 328], а также по сравнению с деятельностью вокалиста, исполняющего «одноголосую мелодию, где не требуется особенного участия процесса распределения внимания» [327]. Конечно, функции внимания качественно различны у представителей разных музыкальных специальностей, однако любой музыкант, исполняя даже одноголосую мелодию, всегда следит за партией аккомпанемента, оркестровыми линиями, слыша фактуру всего произведения, оценивая и корректируя свое исполнение на основе внутреннего и внешнего контроля, который и является основой слухового внимания. Многие певцы не только исполняют двухголосные произведения, но и способны одновременно извлекать даже три звука (например, народности Алтая, Тибета, Тувы и др.), их

82 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

деятельность характеризуется высокой эмоциональной напряженностью. Хотя вокалисты и имеют дело «с одним и тем же исполнительским аппаратом — своим собственным» [328], этот инструмент гораздо труднее «настроить», чем фортепиано в первую очередь из-за зависимости от его физической организации, эмоциогенных факторов.

Типологические особенности высшей нервной деятельности в связи с проявлениями музыкальности плодотворно исследуются В. П. Морозовым, Э. А. Голубевой и их сотрудниками [322]. В исследованиях Э. С. Ткач [301] на материале анализа возможностей экспериментального формирования диагностического мышления музыкантов-педагогов показаны пути формирования педагогических навыков и умений, связанных с постановкой констатирующего, причинно-ситуативного, обобщающе-типологического (прогнозирующего) диагноза.

Концептуальный аппарат А. А. Бодалева позволил С. Н. То-ричной [303] разработать методику выявления уровня и адекватности понимания преподавателем

музыкальных способностей студентов. Впервые в отечественной литературе проблема диагностики музыкальных способностей решается с позиций психологии восприятия человека человеком.

Композиторские способности в меньшей степени исследованы в отечественной литературе так же, как и в зарубежной. Интересная и содержательная монография М. П. Блиновой [43] посвящена изучению творческого процесса композитора с позиций физиологии высшей нервной деятельности. Книга представляет значительный интерес для музыкантов и психологов, открывая новые грани анализа творчества. Особенности творческого обобщения в процессе образной типизации анализируются не только с позиций физиологии высшей нервной деятельности, как это отражено в названии, но и с учетом социальных, социально-психологических, личностных детерминант творчества — таким образом в поле внимания автора оказались композиторские способности. Характеризуя типологические различия между выдающимися композиторами, автор часто интерпретирует их на основе анализа психофизиологических, нейродинамических факторов, что имеет самое непосредственное отношение к освещению вопроса о задатках способностей, генетических предпосылках композиторского таланта. Анализируя проявления личности А. Г. Рубинштейна в композиторской и исполнительской деятельности, М. П. Блинова

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_ 83

констатирует: «Если, например, Рахманинов в равной мере мог проявлять себя в композиторской и двух исполнительских деятельности (пианизм и дирижирование), обнаруживая тем сходный уровень развития слухового и двигательного анализаторов, то такая «творческая гармоничность» Рубинштейну была не свойственна. Его сочинения не всегда отличались глубиной содержания, концентрированностью мысли, иногда страдали рыхлостью формы. Все это указывает, что у Рубинштейна в композиторском творчестве проявлялось ослабление тормозного процесса, некоторая ущербность аналитико-синтетической деятельности, порой сниженность второсигнального руководства» [43, с. 136]. Совершенно правы А. Г. Ковалев и В. Н. Мясичев, утверждая, что «на уровне музыкальной одаренности Мусоргского вопрос о тонкости слуха, музыкальной памяти, ритме, конечно, является слишком элементарным» [148, с. 291]. Аналогичное можно сказать по поводу «сниженности второсигнального руководства» или «ущербности аналитико-синтетической деятельности» в композиторском творчестве А. Г. Рубинштейна. Сказанное вовсе не означает, что исследователи не должны вторгаться в эту совершенно неизведанную область, однако пока наши знания о нейродинамических и психофизиологических коррелятах композиторского таланта весьма незначительны. М. П. Блинова также прекрасно это понимает, отмечая «вынужденный схематизм работы и упрощенное рассмотрение музыкально-психофизиологических вопросов, представляющих собою явления чрезвычайной сложности» [43, с. 7].

В обобщающей монографии композитора и музыковеда А. И. Мухи [201] анализируется широкий круг проблем, связанных с вопросами формирования личности композитора, в том числе и проблемы способностей. Специальные разделы посвящены анализу восприятия, фантазии, интуиции, эмоциональной и интеллектуальной сферы композитора.

Интересная характеристика процесса индивидуализации композиторских способностей на материале анализа киномузыки Д. Д. Шостаковича приводится в содержательной общепсихологической монографии Т. И. Артемьевой [23]. На примере композиторского творчества Д. Д. Шостаковича в области киномузыки автор

совершенно справедливо утверждает, что «музыкальные способности представляют собой процесс индивидуализации традиционных, социальных способов

интонирования, «перевод» последних в индивидуализированные способы действия, несущие печать неповторимости и своеобразия личности композитора» [23, с. 148]. Другая отмеченная нами ранее мысль Т. И. Артемьевой о том, что способности выступают в качестве типичного стиля, способа деятельности (см. с. 50), получает свое развитие на материале анализа композиторских способностей: «... эта индивидуализация социальных способов выступает в обобщающем, типичном для данного композитора качестве. Факт типизации находит свое актуальное проявление в том, что выступает способом организации, переструктурирования всех других музыкальных способностей. И как следствие — можно проследить влияние этого способа на общую способность к музыкальной деятельности» [23, с. 148]. Эти в высшей степени плодотворные идеи, к сожалению, раскрываются на частном примере анализа стиля Д. Д. Шостаковича через использование им переосмысленных, типизированных интонаций «золотого хода». Бесспорно, способности композитора проявляются и в особенностях технологии, однако в первую очередь специалистам следует проследить влияние композиторских способностей, таланта на формирование эстетических и логико-конструктивных закономерностей процесса композиторского мышления в широком плане. Проблема «золотого хода», пользуясь терминологией Л. А. Мазеля, относится к числу задач «второго рода» [189]. Задачи 1-го рода, связанные с пониманием и интерпретацией композиторского замысла — идейно-содержательного, бесспорно, требуют оценки индивидуальных особенностей мироощущения и мировоззрения, которые в первую очередь детерминируют развитие способностей и кристаллизуются в стилевых особенностях творчества. Как убедительно показал А. М. Резников [259], в «творчестве Шостаковича выступают на первый план социально-политические стороны мировоззрения», нашедшие отражение и в стилевых особенностях музыки к фильмам, упомянутым в работе Т. И. Артемьевой («Зоя», «Незабываемый 1919 год», «Падение Берлина»).

Работы известных российских музыковедов Ф. Г. Арзаманова [24], А. И. Климовицкого [147], А. П. Милки [196], М. Е. Тараканова [289], посвященные анализу творческого процесса С. С. Прокофьева, Л. Бетховена, П. И. Чайковского на основе изучения предыстории, продуктов творчества (рукописей, эскизов, чернового наследия, автобиографических высказываний

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 85 \_\_\_\_\_

композиторов), представляют огромный интерес и для специалистов в области психологии способностей. Бесспорно, проблема композиторских способностей ждет экспериментальной разработки. Такие исследования уже ведутся в нашей стране [67]. Анализ литературы свидетельствует о том, что различные направления в области психологии музыкальных способностей развиваются весьма неравномерно: подробно освещены проблемы «общих» музыкальных способностей, в меньшей степени — вопросы психологии исполнительских, композиторских способностей. Значительное количество исследований посвящено изучению механизмов<sup>1</sup>, процессов развития и формирования музыкальных способностей. В первую очередь исследованию подвергались сенсорные способности, связанные с проблемами воспитания слуха, ритма. Наиболее изучены закономерности развития и формирования этих способностей в детском возрасте (С. А. Апраксина, В. К. Белобородова, Т. Л. Беркман, Л. А. Гарбер, Н. П. Гейн-рикс, Г. А. Ильина, А. И. Медяникова, Т. Н. Овчинникова, Т. А. Репина и др.)<sup>2</sup>. Много ценных материалов, связанных с проблемой развития музыкальных способностей,

содержится в работах, посвященных изучению особенностей музыкального восприятия у детей (Е. В. Назайкинский, А. Л. Гостдинер, В. Д. Остроменский и др.). Весомый вклад в развитие музыкально-эстетического воспитания и психологию художественных способностей внесли исследования, выполненные под руководством Н. А. Ветлугиной, А. В. Запорожца, Д. Б. Кабалевского. Психолого-педагогические аспекты формирования способностей в процессе профессионального музыкального обучения раскрываются в трудах известных музыкантов-методистов: Л. А. Баренбойма, А. Д. Алексеева, Е. В. Давыдовой, Г. М. Когана, <sup>1</sup> Экспериментально доказанная Ю. Б. Гиппенрейтер и О. В. Овчинниковой гипотеза А. Н. Леонтьева о психофизиологических механизмах звуковысотного слуха как функциональной системы, формирующейся в процессе развития человека, получила всемирное признание [179]. <sup>2</sup> Подробный обзор работ в этой области содержится в монографиях Ветлугиной Н. А., Назайкинского Е. В., а также в библиографических указателях отечественной литературы [200, 66].

Г. Г. Нейгауза, А. А. Николаева, А. Л. Островского, Ю. Н. Рагса, В. А. Серединской, Ф. В. Соколова, М. Э. Фейгина, С. С. Савшинского, А. П. Щапова, А. И. Ямпольского и др. Обобщая сказанное выше, следует отметить, что несмотря на некоторое различие во взглядах российских ученых на проблемы музыкальных способностей, большинство исследователей признает решающую роль обучения и воспитания в развитии биосоциального свойства личности — музыкальности, в котором роль задатков очень велика по сравнению с другими видами способностей. Музыкальность понимается большинством российских исследователей как своеобразное сочетание способностей и эмоциональных сторон личности, проявляющихся в музыкальной деятельности. Значение музыкальности очень важно не только в эстетическом и нравственном воспитании, но и в развитии психологической культуры человека. «Включаясь в развитие личности в целом, вызывая в полноценное переживание музыкальных образов, музыкальность укрепляет эмоционально-волевой тонус человека, помогает ему овладеть очень важной для психологического развития формой активного эмоционально-творческого познания» [136, с. 66]. Способности, входящие в «ядро» музыкальности (ладовое чувство, способность произвольно 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, требующим помимо музыкальности наличия специальных композиторских, исполнительских (дирижерских, пианистических и т. д.) способностей. Качественно своеобразное сочетание способностей характеризует структуру одаренности к каждому из видов музыкальной деятельности. Вопрос о структуре музыкальности и музыкальной одаренности не решен окончательно. Исследователи, предлагающие расширить «ядро» музыкальности, увеличивают список специальных способностей такими, которые не являются «общими» по отношению ко всем видам музыкальной деятельности (в том числе слушательской). Нельзя считать немusикальным человека, эмоционально воспринимающего музыку, любящего ее, обладающего хоршим музыкально-сенсорными способностями, но у

Психологические особенности музыкальной деятельности \_\_\_\_\_ 87\_

которого не сформирована специальная способность — музыкальная память. Музыкально-слуховые представления, «входящие», по Б. М. Теплову, в структуру «ядра» музыкальности, являющиеся, кстати, основой для развития высших форм музыкальной памяти и воображения — вполне достаточный компонент «общих» музыкальных

способностей<sup>1</sup>. Бесспорно, восприятие музыки слушателем, обладающим высокоразвитой или природной музыкальной памятью, будет более продуктивным и эмоциональным. Уместно в связи с проблемой памяти вспомнить курьезный случай с Д. Б. Кабалеvским, «который в детские годы попал в число... злополучных «трех процентов», когда не сумел правильно повторить предложенную ему мелодию и был отчислен из детского хора за «отсутствием музыкальных способностей» (в первую очередь кратковременной музыкальной памяти — курсив наш — Л. Б.). Что касается «чувства целого», «творческого воображения», которые ряд авторов предлагают также включить в структуру музыкальности, на наш взгляд, имеющиеся работы пока не дают основания считать эти способности, с одной стороны, специальными музыкальными, с другой — «общими» для всех видов деятельности. Так, в диссертации И. А. Петуховой [235] установлена высокая взаимосвязь между показателями интеллектуальной инициативы, являющейся результатом взаимодействия интеллектуального и мотивационного компонентов структуры личности, и успешностью осуществления музыкально-творческой деятельности (на материале исполнительства). Общие творческие способности имеют свои корреляты в сфере музыкального творчества (см. обзор иностранной литературы в настоящей главе). Бесспорно, качества творческого воображения (С. И. Науменко), быстрота и оригинальность музыкального мышления (Ю. А. Цагарелли), точностные и скоростные показатели слуха (Т. Ф. Цыгульская) играют существенную роль и в слушании музыки, однако, вряд ли можно считать немusикальным человека, имеющего весь «набор» нужных качеств и не обла-

<sup>1</sup> На это обращает внимание Ветлугина Н. А. [82].

<sup>2</sup> Цит. по статье И. Золотовой [132]. И. Золотова ссылается на исследования В. Хеккера и Т. Циегена, «по данным которых 97% детей способны без особого труда воспроизвести запоминающуюся мелодию».

88 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

дающего «быстротой» музыкального мышления. Таким образом, структура музыкальности, предложенная Б. М. Тепловым, является наиболее убедительной. В структуру музыкальности Б. М. Теплов включает те способности, которые необходимы для успешного осуществления музыкально-слуховой деятельности. Эти способности являются в какой-то степени элементарными, связанными с восприятием и воспроизведением основ музыки — мелодии, гармонии, ритма. Но на их базе в процессе овладения различными видами музыкальной деятельности формируются сложнейшие функциональные образования — архитектурное чувство, музыкальная память, слуховое воображение и др., являющиеся ядром специальных видов одаренности — композиторской, исполнительской.

Остановимся подробнее на анализе музыкально-слуховой деятельности, проанализируем способности, необходимые для ее осуществления. Без знания психологических механизмов осуществления элементарных, простых форм музыкальной деятельности (см. с. 34) невозможно понять закономерности психологической организации развитых, сложных форм музыкальной деятельности.<sup>1</sup> Сказанное не означает, что названные выше способности не должны исследоваться при проведении вступительных экзаменов в детских музыкальных школах. Напротив, совершенно прав Ю. А. Цагарелли, отметив, что традиционные методы диагностики музыкальности при профессиональных отборах в музыкальные учебные заведения недостаточно полны [323]. К совершенствованию системы испытаний при проведении приемных экзаменов призывают И. Золотова и Л. Апраксина [21, 132].



## ГЛАВА II МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Музыкально-слуховая деятельность детально исследована в отечественной и зарубежной литературе. Этой проблеме посвящены монографии А. Г. Костюка, Е. В. Назайкинского, В. Д. Остроменского, Г. С. Тарасова, работы В. М. Авдеева, С. Н. Беляевой-Экземплярской, А. Л. Готсдинера, Г. Н. Кеч-хуашвили, В. Н. Максимова, Л. С. Самсонидзе, Н. Д. Тавхе-лидзе, В. М. Цеханского. Наиболее полно обзор исследований в этой области приводится в докторской диссертации Е. В. Назайкинского [204], кандидатской диссертации З. Г. Казанджиевой-Велиновой [387], монографии Г. Вербика [423], Д. Дейч [433]. Рассматривая методологические аспекты изучения музыкально-слуховой деятельности, Е. В. Назайкинский дифференцирует две терминологические формулы: «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие», подчеркивая, что первое соответствует психологическому ракурсу изучения проблемы, второе — музыковедческому, направленному «на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетически художественный феномен» [205, с. 91]. В настоящем очерке представлен в большей степени первый аспект — психологический, хотя его всесторонний анализ требует, бесспорно, учета как эстетических, так и музыкально-теоретических закономерностей строения произведений в связи с их направленностью на слушателя. Однако эти вопросы уже ранее были предметом глубокого анализа в отечественной литературе [89, 193, 204]. Музыкально-слуховая деятельность является общей по отношению к таким частым видам деятельности, как композиторская, исполнительская, слушательская [290]. Главной особенностью музыкально-слуховой деятельности является ее субъективное начало: «объективное должно выступить в субъективной форме — в виде субъективных музы-

90

Бочкарев А. А.

кальных впечатлений, чувств, образов (т. е. в особой, выразительной для субъекта, значимой форме), прежде чем окажется возможной музыкальная деятельность как реальность взаимодействия субъекта и объекта, индивида и музыки» [290, с. 57]. Образно-чувственное, эмоциональное, субъективное начало является сущностью этой деятельности, необходимым условием ее процессуального развертывания.

### *2.1. Восприятие музыки как процесс*

Музыкально-слуховая деятельность осуществляется на двух уровнях — перцептивном, связанном с восприятием музыки и на апперцептивном, связанном с ее представлением. Лишь многократное восприятие музыки позволяет человеку сформировать полноценный целостный образ произведения. Как свидетельствуют данные исследования В. Д. Остроменского [227], в процессе многократного восприятия музыки происходит постоянное совершенствование слуховых действий, степени их координации. В течение первоначального восприятия-«ознакомления» содержанием музыкально-слуховой деятельности является ориентировочный охват всего произведения, выделение отдельных фрагментов. В процессе повторного восприятия-«просветления» в структуре деятельности начинают доминировать прогнозирование и предвосхищение на основе ранее сформированных представлений. Слушатель сопоставляет звучащее с ранее воспринятым, с собственными сенсорными эталонами. На этой стадии происходит свертывание ранее освоенных музыкальных структур. Наконец, в процессе последующего восприятия — «озарения» на основе углубленного анализа через синтез происходит рационально-логическое освоение музыкального материала, всестороннее постижение и переживание его эмоционального смысла. Бесспорно,

выявленные В. Д. Остроменским интересные закономерности динамики развития восприятия музыки школьниками, не могут служить обобщенной моделью музыкального восприятия в целом. Предметом анализа в настоящем очерке является лишь первый уровень музыкально-слуховой деятельности. Профессиональные, возрастные, образовательные факторы накладывают существенный отпечаток на динамику развертывания музыкально-слуховой деятельности: профессионалу достаточно однократного прослушивания музыки для того, чтобы составить полное

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 91

Однако важная в методологическом отношении идея процессуальности, стадийности восприятия получила в работе В. Д. Остроменского хорошее экспериментальное воплощение. Эта идея поддерживается большинством российских исследователей. Так, А. Н. Сохор [279] выделяет 1) стадию возникновения интереса к произведению, которое предстоит услышать, и формирования установки на его восприятие, 2) стадию слушания, 3) стадию понимания и переживания, 4) стадию интерпретации и оценки, подчеркивая, что деление это условно, поскольку последовательность стадий может меняться, одна стадия может сливаться с другой. Понимание, оценка и переживание часто протекают слитно, нерасчлененно. З. Г. Казанджиева-Велинова [387] выделяет три основные стадии: докоммуникативную, связанную с формированием готовности слушать, коммуникативную, отражающую реальный процесс восприятия музыки, и посткоммуникативную, связанную с осмысливанием произведения после окончания его звучания. Большое значение всеми исследователями придается первой стадии музыкально-слуховой деятельности, содержанием которой является формирование установки-готовности к восприятию. Установка в значительной степени зависит от слушательских ожиданий и от ситуации музыкального восприятия. По-разному воспринимают люди музыку в условиях концерта и слушая ее по радио или по телевидению, индивидуально или испытывая эффект эмоционального влияния и присутствия других людей. С различной установкой воспринимают музыку композитор, исполнитель, музыковед. Установка определяется отношением к данной музыке, социально-психологическими и индивидуально-типологическими особенностями личности, уровнем образования и специальной музыкальной подготовкой воспринимающего субъекта. Как свидетельствуют данные исследования З. Г. Казанджиевой-Велиновой, решающими в формировании установок оказываются общемузыкальные характеристики, связанные с представлением о ней, неподготовленному же любителю недостаточным могут оказаться и три прослушивания. Исследования А. Л. Готсдинера [109], Е. В. Назайкинского [208], В. М. Теплова [296] посвящены изучению стадийности развития музыкального восприятия в раннем возрасте.

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 93

Недостатком многих теоретических попыток объяснения механизмов музыкального переживания является абсолютизация одного из начал: объективного, связанного с особыми возможностями музыкального произведения, его структурной организацией и субъективного, выражающего личностно-катарсические превращения в человеке в связи с особой деятельностью его психики в процессе восприятия музыки. Психологические механизмы музыкального переживания можно раскрыть лишь на основе системного исследования многообразных социальных, идеологических, культурных, этнографических отношений, в которые включен человек как субъект различных видов музыкальной деятельности. Согласно нашей гипотезе, музыкальное переживание детерминировано действием трех механизмов — функциональных,

мотивационных, операционных, отражающих природу человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Функциональные механизмы связаны с системой генетически обусловленных онтогенетических свойств слуха, моторики, обеспечивающих уровень адекватного отражения сенсорных характеристик музыки. Операционные механизмы представляют собой сформированную в процессе деятельности систему перцептивных, мнемических, интеллектуальных действий (в том числе слухоразличительных, вокально-интонационных, прогностических, идентифицирующих и др.). Операционные механизмы обеспечивают перевод (аудиализацию) образов любой модальности в слуховые-музыкальные (например, в композиторской деятельности) и сигнификацию их в специфической системе эмоциональных образов музыкальной интонации. Способы взаимосвязи операционных и функциональных механизмов как на перцептивном (восприятие), так и на апперцептивном (представление) уровнях определяются мотивационными факторами. Последовательно развертывающаяся система художественно-эстетической мотивации, отражающая функциональную структуру музыки как вида искусства, детерминирует направленность, избирательность, эмоциональную организацию «пристрастного» процесса музыкального переживания. Вот почему именно анализу личностных факторов уделено значительное внимание во многих разделах книги. Генетические предпосылки отражения элементарных свойств музыки, связанные с функциональными механизмами переживания,

94 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

рассматриваются в разделе об ощущении музыкального звука, операционные механизмы частично освещены при описании психологических свойств восприятия, а также в разделе об адекватности музыкального восприятия. В заключении дается обобщенная характеристика музыкального переживания и некоторых закономерностей его развития. Анализ психологических механизмов музыкального переживания дает возможность понять психологическую специфику музыкально-слуховой деятельности, своеобразным отражением которой является музыкальность.

### *2.3. Ощущение музыкального звука*

Ощущение и восприятие — два неразрывно связанных процесса. В музыкально-педагогической литературе эти термины употребляют даже как синонимы: говорят о восприятии одного звука или об ощущении гармонии, хотя правильным в психологическом отношении будут выражения «ощущение звука», «восприятие гармонии». И ощущение, и восприятие есть чувственное отражение деятельности при непосредственном воздействии предметов и явлений на рецепторы человека. Однако ощущение — это психический процесс, заключающийся в отражении отдельных свойств предметов и явлений. Восприятие же — целостное отражение и осознание действительности. С одной стороны, ощущение предшествует восприятию, так как человек может различать, ощущать отдельные свойства предмета до его восприятия в целом. С другой стороны, такое различие, выделение возможно благодаря восприятию и его анализу. С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев показали, что ощущение как элементарный психический процесс представляет собой особую высокоорганизованную деятельность, включающую абстракцию, соотнесение, выделение и обобщение. В таком понимании ощущение рождается на основе восприятия, благодаря включению мышления. Вот почему говоря о механизмах связи и единстве ощущения и восприятия, С. Л. Рубинштейн заключает: «ощущение предшествует восприятию, и восприятие предшествует ощущению» [265, с. 185].

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 95\_

И все-таки традиционно во всех психологических руководствах вначале освещаются закономерности ощущений, затем — восприятия. В современной психологии дифференцируют более двадцати видов ощущений. Их классифицируют по различным основаниям: по наличию или отсутствию контакта с раздражителем (дистантные — зрительные, слуховые, обонятельные и контактные — вкусовые, болевые, кожные), по расположению рецепторов (экстероцептивные, рецепторы которых расположены на поверхности тела — зрительные, слуховые, тактильные; интероцептивные, рецепторы которых расположены во внутренних органах — ощущения голода, жажды; и проприоцептивные, рецепторы которых расположены в мышцах и сухожилиях — ощущения движения и положения отдельных частей тела в пространстве и др.). Слуховые ощущения занимают особое место в жизни человека, будучи связанными с восприятием речи. Различают три вида слуховых ощущений: речевые, музыкальные и шумы. В этих ощущениях слуховой анализатор<sup>1</sup> выделяет основные качества звука: тембр, высоту, громкость, на анализе которых применительно к музыке и сосредоточим основное внимание. Тембр обычно связывают с той стороной звукового ощущения, которая выражает в акустическом отношении состав сложных звуков. Хотя тембр является элементарной характеристикой музыкального звука, его ощущение связано с очень многими факторами, такими, как атака, затухание, высота, громкость, «окружение» звука, шумы, вибрато, форманты. Однако эти вопросы больше интересуют представителей акустики, нежели психологов. Для того, чтобы охарактеризовать в психологическом отношении тембр, необходимо иметь его качественные или количественные признаки. К сожалению, до настоящего времени нет ни количественных, ни удовлетворительных качественных характеристик ощущения тембра звука, как, впрочем, и многих других видов ощущений — вкусовых, обонятельных, болевых. Ощущения

<sup>1</sup> Анализатор представляет собой целостную функциональную физиологическую систему, состоящую из 3 частей: периферического рецептора — органа чувств, проводящих путей и соответствующего центра коры головного мозга.

96 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

описываются обычно в терминах свойств объектов, которые они отражают, говорят о тембре скрипки, тембре рояля; используются также часто характеристики других видов ощущений, например, зрительных (светлый, блестящий звук), осязательных (мягкий, шероховатый, острый, сухой) и др. Как же человек ощущает тембр? На этот вопрос специалисты отвечают единодушно — путем «неслышания» частичных ; тонов, которые есть в любом звуке. Тембровый слух есть слух комплексный, нерасчлененный, не анализирующий звук на его составные части. Многие исследователи совершенно справедливо решающее значение придают вибрато в ощущении тембра. Вибрато — это периодическая пульсация звука по высоте, интенсивности. «Вибрато, — пишет В. М. Теплов, — есть такая периодическая пульсация высоты, интенсивности и тембра, которая воспринимается слухом не как пульсация, а как тембровая окраска звука» [296, с. 74]. Для того, чтобы создавалось впечатление тембровой окраски, необходима оптимальная частота вибрато — приблизительно шесть колебаний в секунду. Если частота меньше четырех-пяти колебаний в секунду, звук становится «качающимся», если частота больше восьми колебаний в секунду — звук приобретает характер «тремолирования». Тембровая характеристика звука тесно связана с высотой. Многие исследователи в области музыкальной психологии (В. Келлер, К. Штумпф, М. Мейер, Б. М. Теплов) в ощущении высоты звука выделяют две стороны: ощущение высоты (в «Чисто» тембровый слух (безвысотный), в котором не отражается звуковысотное

движение, — слух не музыкальный, по мнению Б. М. Теплова. Развитие слуха должно идти от отвлеченного (от тембра) к воплощенному, отражающему все богатство и разнообразие тембров. Тембровый слух развивается в деятельности. Большинство музыкантов слышат музыку темброво. «Я никогда не сочиняю отвлеченно, — отмечает П. И. Чайковский, — т. е. никогда музыкальная мысль не является во мне иначе, как в соответствующей ей внешней форме. Таким образом, я изобретаю самую музыкальную мысль в одно время с инструментровкой» [296, с. 181]. «При сочинении оперы звуки, представленные мысленно, принадлежат голосам и оркестру», — подчеркивает Н. А. Римский-Корсаков [295, с. 181].

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 97

собственном смысле) и ощущение тембра (окраски). Если в шумах и в звуках речи высотные и тембровые характеристики воспринимаются суммарно, нерасчлененно, основное условие ощущения музыкальной высоты — вычленение высотного компонента из темброво-высотного комплекса. Своеобразие музыкальной высоты, как показал Б. М. Теплов, составляют следующие три признака: переживание движения в определенном направлении, переживание интервала и возможность интонировать звук голосом. Переживание звуковысотного движения не является существенным для восприятия музыки, так как оно характерно и для восприятия речи<sup>1</sup>: в речи мы по особенностям звуковысотной кривой оцениваем эмоциональную сторону интонации. Два других признака (переживание интервала и возможность интонировать звук голосом) характерны лишь для ощущения музыкальной высоты как высоты движущихся и относящихся друг к другу в определенном отношении звуков. Для того, чтобы оценить музыкальную высоту, необходимо почувствовать и услышать отношения звуков друг к другу. Именно чувствительность к различению высоты звуков многие западные психологи считают основной характеристикой музыкальности. Так, К. Сишор считал, что при пороге 12 центов человек может стать музыкантом, при пороге от 12 до 32 центов — должен получить лишь общее музыкальное образование, при пороге более 70 центов не должен иметь никакого отношения к музыке. Видный современный американский ученый Р. Колвелл также включил чувствительность к различению высоты в число основных музыкальных способностей. Да и в практике отбора в наши музыкальные школы многие педагоги диагностируют эту способность, хотя исследования Б. М. Теплова убедительно свидетельствуют о том, что эта способность не определяет пригодность к профессии, совершенствуясь под влиянием тренировки и обучения.

<sup>1</sup> В данном случае мы имеем в виду нетональные языки, так как в тональных языках (например, во вьетнамском) высота является выражением содержания, значения.

<sup>2</sup> Чувствительность к различению высоты связана с разностным слуховым порогом. Радостный порог выражает ту минимальную прибавку к силе раздражителя, которая вызывает едва заметное различие в ощущениях. Чувствительность — величина, обратно-пропорциональная порогу. Чем ниже порог, тем выше чувствительность и наоборот.

98 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

В отличие от тембра высота и громкость звука поддается количественному измерению. Чувствительность к различению высоты звуков (разностный порог) как раз и характеризует способность дифференцировать звуки по частоте. Существует также легко измеримая зона чувствительности, ограниченная абсолютными порогами чувствительности. Немецкий психолог Г. Фехнер установил тенденцию более

медленного увеличения интенсивности ощущений по сравнению с ростом силы раздражителей в средней части зоны чувствительности, выразив эту зависимость математически: величина ощущения пропорциональна логарифму интенсивности раздражителя. Если попросить, например, оценить испытуемых два звука по уровню интенсивности, то оказывается, что при возрастании физической интенсивности звука в 10 раз интенсивность в психологическом плане увеличивается лишь в два раза. Вот почему Международная организация по стандартизации предложила измерять воспринимаемую громкость в сонях: 1 сон — громкость тона при частоте 1000 Гц и интенсивности 40 дБ. Аналогичная психологическая единица существует и для измерения высоты: тон с частотой 1 Гц (при интенсивности 60 дБ имеет высоту 1000 мелов. На рис. 1 показано соотношение между частотой (в Гц) и высотой (в мелах). Музыканты хорошо знакомы с действием шкалы мелов на практике: при транспонировании совершенно меняется характер звучания музыки. Ощущения высоты и громкости так же тесно связаны в психологическом плане, как ощущения высоты и тембра, на границах зоны чувствительности эта связь очевидна: человек не слышит звуки ниже 20 Гц или выше 20 000 Гц. Но и в пределах зоны чувствительности, в которой находится большая часть звуков музыкальных инструментов, громкость зависит от частоты — если слушать оркестр на повышенном уровне громкости, частоты многих музыкальных инструментов не прослушиваются; относительная громкость звучания различных инструментов также зависит от того, воспроизводится ли музыка в звукозаписи на том же уровне громкости, что и в концертном зале. В записи изменяется и характер маскировки звуков: если в концертном звучании низкочастотные инструменты (например, медные) Нижний абсолютный порог выражает ту наименьшую силу раздражителя, при которой возникает едва заметное ощущение, верхний — ту наибольшую силу раздражителя, при которой еще существует ощущение данного вида.

#### 99 Музыкально-слуховая деятельность \_\_

духовые) маскируют звучание высокочастотных (например, струнно-смычковых), то в записи, при меньшей интенсивности звучания, нарушается характер маскировки: мы можем слышать прелестные звуки скрипок [183].

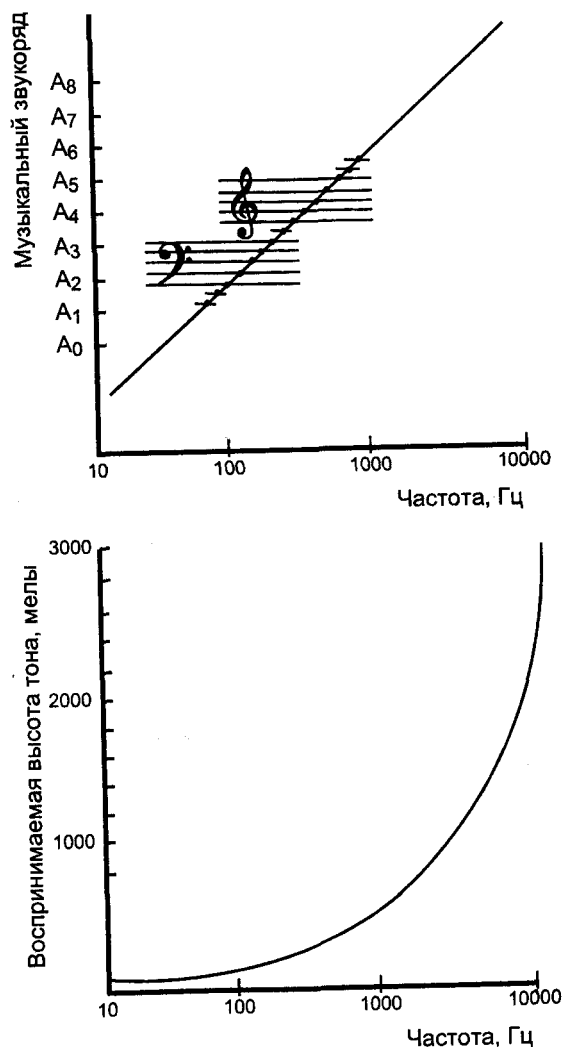


Рис. 1. Соотношение между частотой и высотой звука (по П. Линдсею и Д. Норману).

#### 2.4. Восприятие мелодии и гармонии

В музыкальной практике человеку очень редко приходится встречаться с одиночными звуками. Закономерности ощущений существенно видоизменяются, когда речь идет о восприятии. В процессе восприятия у человека формируется целостный образ предмета. Предмет всегда воспринимается в совокупности его частей и свойств благодаря совместной работе различных анализаторов. Однако восприятие не сводится к сумме ощущений. Не разбирая здесь детально общепсихологические свойства восприятия, обратимся к восприятию гармонии, ритма. Выше отмечалось, что основными признаками ощущения музыкальной высоты является переживание чувства интервала и возможность интонировать звук голосом. Многие западные психологи ошибочно считают, что чувство интервала является основой мелодичного слуха, то есть для восприятия мелодии достаточно слышать входящие в ее состав интервалы. Однако многочисленные экспериментальные данные опровергают это утверждение. Например, Ф. Бремер [296] показал в опытах, что сложность мотивов с точки зрения возможности их воспроизведения голосом не связана с интервальной структурой мелодии. Д. Эстергуэс [296] экспериментально продемонстрировал важность опоры на мажорную и минорную гаммы при пении с листа для лиц, не имеющих абсолютного слуха. Испытуемые Б. М. Теплова не смогли спеть с листа последовательность интервалов, в которой они не улавливали никакой ладовой структуры. Не только эксперименты, но и

вся многовековая музыкальная практика свидетельствует о том, что в основе восприятия мелодии лежит ладовое чувство, проявляющееся в способности различать ладовые функции звуков мелодии, их устойчивость и неустойчивость, тяготение звуков друг к другу. Мелодию часто называют душой музыки, ладовое же чувство имеет самое непосредственное отношение к «душе» человека. Слово «чувство» в данном случае используется в прямом значении — в смысле эмоционального переживания, поскольку ладовое чувство — это прежде всего «эмоциональная способность». Ладовое чувство и чувство высоты образуют нерасторжимое единство: ощущение музыкальной высоты связано не только с

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 101

переживанием звуковысотного движения, оно возникает в процессе ладового восприятия мелодии, переживание же лада возможно лишь при таком восприятии звуковысотного движения, в котором высота отделена от тембра. Анализируя психологическую природу мелодичного слуха, Б. М. Теплов сделал важные педагогические выводы: для того, чтобы развивать мелодический слух, необходимо работать в первую очередь над мелодиями, а не над отдельными звуками или интервалами; недостаточно лишь слышать музыку, нужно почувствовать ее эмоционально; нельзя воспитывать у начинающего музыканта слуховые качества в отрыве от эмоциональных, музыкальный слух — это слух эмоциональный. Ладовое чувство лежит не только в основе восприятия мелодии, но и гармонии. Многие западные исследователи ошибочно считают, что для восприятия гармонии необходимо «чувство консонансов». К. Сишор даже отождествлял чувство гармонии с чувством консонансов. Б. М. Теплов убедительно доказал, что различие консонансов-диссонансов основывается на тембровом восприятии созвучий. Различие между ощущением тембра и восприятием гармонии заключается в том, что в первом случае человек не анализирует созвучие, а во втором — выделяет его составные части, звуковысотную структуру. Однако для восприятия гармонии важен не анализ созвучия по вертикали, а оценка ладовых функций аккорда, которая возможна лишь при сравнении, сопоставлении его в ладовом отношении с другими аккордами, поэтому решающее значение в развитии гармонического слуха Б. М. Теплов придает работе над полифонией: гармонический слух, по его мнению, является развитой ступенью мелодичного слуха. Но в практике мы часто встречаемся с людьми, у которых хорошо развит гармонический слух при отсутствии мелодического слуха. Такие примеры приводит и Б. М. Теплов. Так, его испытуемая (№ 8) с порогом различительной чувствительности больше тона, воспринимавшая хроматическую гамму как повторение одного звука, не могла не только воспроизвести, но и передать направление движения вверх-вниз, но при этом обнаруживая «чувствительность» к фальшивой гармонизации. При полном отсутствии каких бы то ни было проявлений мелодического слуха, она обнаруживала зачатки слуха гармонического. На чем же основывались эти «задатки»? Ее оценка качества гармонизации осуществлялась при помощи тембрового слуха. Тембровый слух — ступень в разви-

102 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

тии гармонического слуха. Тембровое слышание гармонии характерно и для лиц, обладающих гармоническим слухом, однако тембровый момент в этом случае второстепенный по сравнению с основным — слуховым. Лица, обладающие активным абсолютным слухом, могут слышать «вертикаль» и при отсутствии звуковысотного движения, хорошо различая состав таких созвучий, которые не разрешимы по законам классической гармонии, безошибочно воспроизводя одноголосую последовательность



звуков, лишенных ладовой структуры и даже слыша небольшие отклонения от точной высоты<sup>1</sup>. Однако в основе такого «слышания» лежит не музыкальный слух, а всего лишь «слух настройщика», базирующийся на способности тонкого и точного сравнения звуков по высоте. Проявлением «слуха настройщика» является и способность слышать биение, тембровое различие по-разному настроенных гармонических интервалов [45]. Обстоятельному анализу психологических механизмов абсолютного, интервального («пуантилистического») слуха посвящена работа Е. В. Назайкинского [209]. Но не только люди с абсолютным слухом — слухом обостренным, с предельно высокими точностными показателями дифференцировки, по терминологии Т. Ф. Цыгульской, способны безошибочно слышать интервалику. Среди музыкантов есть много людей, обладающих не очень хорошим мелодическим и гармоническим слухом, однако, мгновенно схватывающих «физиономию» аккорда, точно слышащих его состав. Огромная роль в музыкально-слуховой деятельности таких людей принадлежит навыкам и умениям, сформированным в результате длительной слуховой практики. Музыканты определяют ладовую функцию аккорда, часто не сопоставляя его с последующим разрешением на основе коннекции<sup>2</sup> — сокращения и обобщения количества слуховых операций. Человек решает слуховые задачи как бы «с места», без слухового анализа и мысленного решения. Такое слышание внешне может показаться проявлением интервального гармонического слуха, не нуждающегося в анализе звуковысотных линий. Однако в основе

<sup>1</sup> Эту способность Н. А. Гарбузов назвал внутризонный интонационным слухом. Под коннекцией в психологии понимают обычно способность «свертывания», сокращения -звеньев рассуждения, например, при решении мыслительных задач [166].

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 103

«мгновенного» восприятия вертикали все же лежит «свернутая» слуховая практика анализа ладовых функций. В связи с сказанным выше нельзя не оставить без ответа вопрос о восприятии современной гармонии, характерным признаком которой является диссонантность, полифункциональность, политональность, иногда полное отсутствие элементов ладовых связей тонов и аккордов, что казалось бы под силу лишь слуху пуантилистическому, абсолютному. Несмотря на многообразные метаморфозы классической гармонии в XX веке, ее законы в трансформированном виде используются крупнейшими представителями современной музыки (Д. Шостаковичем, И. Стравинским, А. Онеггером). Вот почему для облегчения восприятия современной гармонии педагоги-музыканты предлагают искать аналогии и параллели современной музыки с классической. Л. Маккиннон, например, такие параллели находит в музыке И. Баха и К. Дебюсси [190, с. 86]. Большую роль играет наличие опыта восприятия современной музыки. По наблюдению композитора А. Онеггера, у детей при отсутствии музыкального опыта легко сформировать навыки постижения современной музыки, которая не кажется им трудной [194]. Н. Д. Тавхелидзе [286], исследуя природу восприятия современной музыки, предлагала испытуемым три серии малодиссонирующих и консонирующих аккордов и резких диссонансов. После каждой серии звучал один и тот же критический диссонанс, который воспринимался по-разному в зависимости от того, какая последовательность предшествовала ему. На основе использования концептуального аппарата грузинской психологической школы установки автор убедительно экспериментально доказала наличие общего механизма в восприятии классической и современной музыки. И при восприятии современной гармонии опытный слушатель оценивает и прогнозирует логику ладоинтонационного и гармонического развития с помощью некоторого набора определенных эталонов, которые значительно

сложнее по сравнению с музыкой классической. Для восприятия современной гармонии нужен развитый музыкальный-мелодический слух, а не слух «настройщика» [134, 160, 431, 433, 437]. Таким образом, ладовое чувство является в преобладающем большинстве случаев основой мелодического и гармонического

104 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

слуха. Оно необходимо для восприятия и мелодии, и гармонии. Эту способность Б. М. Теплов назвал перцептивным, эмоциональным компонентом музыкального слуха. С одной стороны, глубина эмоционального переживания музыки зависит от слуховой культуры человека, с другой стороны, совершенствование, тонкость слуховой дифференцировки осуществляется успешнее под влиянием образно-эмоциональной стимуляции.

## 2.5. Восприятие времени в музыке

Ритмическая организация, наряду с интонационно-гармонической составляет важнейший пласт музыкального восприятия. Ритм характеризует организацию музыкального движения во времени и представляет собой «закономерное членение временной последовательности раздражения на группы, объединяемые вокруг выделяющихся в том или другом отношении акцентов» [296]. Закономерности восприятия «музыкального времени» при всей своей специфике являются отражением общепсихологических законов восприятия времени. Согласно одному из этих законов, время заполненное кажется коротким в переживании, длинным — в воспоминании, незаполненное — наоборот. То есть оценка времени зависит от его заполненности событиями, определенным содержанием. Чем больше событий, явлений, действий человек воспринимает и производит в единицу времени, тем быстрее оно течет в настоящем, тем меньше возможности человека обращать внимание на его течение. Если время, даже не продолжительное по длительности, было заполнено интенсивной деятельностью, человек оценивает его с позиции «свершившегося» как более длительное, по сравнению с тем же интервалом в прошлом, который был ничем не заполнен. Подтверждением этой закономерности на музыкальном материале служат эксперименты С. Н. Беляевой-Экземплярской: испытуемым было предложено оценить время звучания нескольких прелюдий Скрябина — ор. 15 № 1 и ор. 27 № 1. Оказалось, что эмоциональная однородность, незаполненность музыкальными действиями первой прелюдии вызывали у слушателей представление более длительного звучания по сравнению с ее объективной длительностью. Другая прелюдия — Основой же воспроизведения мелодии и гармонии являются музыкально-слуховые представления.

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 105

динамичная, стремительная оценивалась с наименьшим преувеличением. Подобные эксперименты еще на заре распространения радиомузыки проводил Б. Х. Яворский. Он предлагал оценить время звучания первой быстрой части (Allegro) и второй медленной части (Andante) Пятой симфонии Бетховена. Средние оценки слушателей были следующими: первая часть — 15 мин, вторая часть — 5—6 мин (реально звучащее время первой части — 5 мин, второй части — 12—13 мин). Неадекватность оценки, как и в первом случае, была связана с влиянием содержательных различий первой и второй части: «первая часть, как эмоционально разнообразная и насыщенная, оценивалась непосредственно по навязываемым музыкой частым эмоциональным реакциям. Вторая часть оценивалась ретроспективно по малому количеству изменений» [40, с. 318]. Эксперименты С. Н. Беляевой-Экземплярской и Б. Л. Яворского являются хорошей иллюстрацией на музыкальном материале одной из

известных в психологии закономерностей восприятия времени — закона заполненного временного отрезка. Другой закон — эмоционально детерминированной оценки времени проявляется в том, что оценка времени связана с эмоциональной окрашенностью воспринимаемых событий. Время, заполненное положительными эмоциями, нам кажется короче, время, заполненное отрицательными эмоциями, длиннее. Так, режущая слух какофония, музыка, не соответствующая нашему психическому состоянию, наконец, не нравящаяся нам интерпретация вызывает часто отрицательные эмоции — мы ждем с нетерпением окончания звучания, время тянется мучительно долго. Напротив, если музыка связана с приятными ассоциациями, воспоминаниями, чувствами, процесс музыкального переживания летит быстро и незаметно. «Время в музыке измеряется не пространственной напряженностью, — писал Б. В. Асафьев, — а качественной напряженностью. Минута жизни, в которой концентрируется эпоха жизни, переживается в музыкальном времени длительнее, чем на час растянутые схемы» [26, с. 242]. Эмоциональная выразительность временного хода музыкального движения составляет основу музыкального ритма. Переживание же этой выразительности является «ядром» музыкально-ритмического чувства как способности.

106 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

В музыкознании проблему восприятия ритмической организации музыки членят на три самостоятельные аспекта, связанные с восприятием ритмического рисунка, метра и темпа. Б. М. Теплов справедливо отметил, что в психологическом плане нецелесообразно выделять метр и ритмический рисунок, так как субъективное ритмизирование происходит и при восприятии равномерной последовательности звуков, которую одни люди превращают в вальс, другие — в марш. Он приводит данные разных авторов о границах ритмизирования — 38 ударов в минуту — нижняя граница, связанная с пределом медленных колебаний, 520 ударов в минуту — верхняя граница, связанная с пределом быстрых колебаний [296, с. 204—205]. Е. В. Назайкинский подчеркивает, что эти данные получены не на музыкальном материале, поэтому должны учитываться с поправкой на музыку, которая, «заполняет» метр звуком, имеющим свой «внутренний» ритм. Данные экспериментов Е. В. Назайкинского позволили изменить представления о границах ритмизирования. Эти границы составляют 5—10<sup>1</sup> и 720—960 ударов в минуту. В таких пределах человек способен оценивать и воспроизводить ритм [204, с. 209]. Адекватность ритмического восприятия тесно связана со способностями и умениями воспроизведения ритма. С другой стороны, в воспроизведении ритмометра всегда участвует внутренний камертон, связанный с оценкой времени. В психологии существуют специальные методики для диагностики перцептивной (связанной с восприятием) и репродуктивной (связанной с воспроизведением) сторон восприятия времени. В первом случае испытуемый оценивает длительность предъявленного интервала, во втором случае — сам воспроизводит предъявленный или названный экспериментатором интервал времени. В психологии существуют специальные методики для диагностики перцептивной (связанной с восприятием) и репродуктивной (связанной с воспроизведением) сторон восприятия

<sup>1</sup> Именно в таком темпе, подчеркивает автор, чередуются четырех, — восьми, — шестнадцатитактовые построения. Восприятие таких пространственных музыкальных отрезков музыки основано на представлениях о квадратности, пропорциональности в структуре музыкальной формы. Без музыки ритмизировать такие длинные временные последовательности практически невозможно [204, с. 195—196].

времени. В первом случае испытуемый оценивает длительность предъявленного интервала, во втором случае — сам воспроизводит предъявленный или названный экспериментатором интервал времени. Эксперименты свидетельствуют о том, что человек сокращает, уменьшает время, которое он сам отмеряет. С. Н. Беляева-Экземплярская объясняет этот факт опережающим двигательным предвосхищением. В том же случае, когда человек оценивает предъявленный ему интервал времени, его ожидание неопределенно: реакция зависит от действия звуков, отграничивающих заданный интервал времени. Восприятие ритма, как показали многочисленные исследования российских и зарубежных психологов, имеет моторную природу. «Ритм ни в коем случае не есть только факт восприятия, он, по самому существу своему заключает в себе активную установку со стороны воспринимающего субъекта... Последовательность слуховых стимулов, — подчеркивает Мак-Даугол, — вызывает параллельный аккомпанемент в форме сенсорных рефлексов, возникающих в той или другой части тела» [296, с. 206]. Моторный «аккомпанемент» часто проявляется открыто, например, в отстукивании ногой ритмической сетки или наиболее важных в ритмическом отношении акцентов музыкального произведения, в еле заметных ударах кончиком пальца по ладони и др. Основываясь на концепции А. Н. Леонтьева о формировании специфически человеческих способностей, Е. В. Назайкинский выдвинул и обосновал гипотезу о существовании системного слухомоторного анализатора, позволяющего настраиваться под контролем слухомоторной установки. Ритм восьмых соответствует темпу деятельности артикуляционно-речевого аппарата, половинные сопоставимы с ритмом ходьбы, целые ассоциируются с ритмами дыхания. Подобные анализаторные системы, включающие моторное звено, участвуют в дифференцированном восприятии других структурных составляющих музыкальной фактуры: высоты, громкости, тембра. Рассмотренные выше психологические особенности музыкально-слуховой деятельности, связанные с ощущением музыкального звука, восприятием мелодии и гармонии, характеризуют элементарный, первый уровень музыкального восприятия, выделенный Е. В. Назайкинским и условно названный им уровнем восприятия мотивов [204, с. 98].

108 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

Для осуществления музыкально-слуховой деятельности на этом уровне достаточным оказывается участие функциональных механизмов переживания, базирующихся на работе слухового анализатора. Второй уровень музыкально-слуховой деятельности, связанный с восприятием предложений, периодов, фраз, требует участия мотивационных и операционных механизмов, опирающихся на речевой и двигательный опыт человека, музыкально-слуховые представления и более сложные формы аналитико-синтетической деятельности. Наконец, третий уровень восприятия произведения в целом — требует гармоничного участия всех выделенных нами механизмов музыкального переживания: мотивационных, функциональных, операционных. Основой музыкально-слуховой деятельности на этом уровне является ассоциативно-эмоциональный опыт человека, память, эмоциональное восприятие, образное и логическое мышление. Прежде, чем перейти к рассмотрению более сложных форм музыкально-слуховой деятельности и проанализировать факторы, влияющие на адекватность процесса музыкального переживания, необходимо познакомиться с психологическими свойствами восприятия музыки, которые проявляются уже на первых его двух уровнях.

## 2.6. Психологические свойства восприятия музыки

### 2.6.1. Избирательность и предметность

Музыка является одним из очень информативных искусств, которое может предъявлять человеку огромное количество слуховых стимулов в единицу времени. Лишь некоторая часть музыкальной информации отчетливо воспринимается и осознается человеком при первом прослушивании музыки. Свойство восприятия, обеспечивающее выделение отдельных частей и сторон воспринимающего предмета, называется избирательностью. Избирательность восприятия связана с объемом внимания и зависит от установок, опыта человека, уровня его подготовленности. Избирательность в значительной степени детерминирована мотивационными факторами. Именно музыкальная потребность и отношение человека к музыке определяет направленность музыкально-слуховой деятельности и создает соответствующую установку уже в докоммуникативной фазе восприятия.

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 109

Так, малоподготовленный слушатель, пришедший на концерт с целью знакомства с современной музыкой, обратит внимание в первую очередь на неизвестное и непривычное для него в произведении, его привлекут контрасты и кульминации, «маршрут» его восприятия будет более образно-эмоциональным, чем аналитико-рассудочным. Напротив, музыковед-исследователь или музыкальный критик, хорошо знакомый с сочинением, станет следить за разворачиванием формы-процесса или будет оценивать интерпретацию для того, чтобы высказать о ней свое мнение в печати. Наконец, профессионала-исполнителя, слушающего игру коллеги, интерпретация может привлечь с узкотехнологической точки зрения — с позиции оценки техники, экономии движений, особенностей туше, характера педализации и даже аппликатурных принципов. По-разному композитор воспринимает и переживает собственную и чужую музыку, собственную музыку в момент ее создания и по окончании творческого процесса. В процессе сочинения музыки восприятие выполняет функции пробы, корректировки, после завершения работы над произведением доминирующими становятся функции оценки и переоценки [207]. Благодаря избирательности поле восприятия длится на предмет и фон. Предмет — это фокус, ядро воспринимаемого, фон — это окружение предмета. Человек всегда выделяет предмет из фона, избирательность прежде всего проявляется по отношению к предмету. Многие психологи рассматривают предметность как самостоятельное свойство, хотя предметность есть в какой-то степени проявление избирательности восприятия. По тому, как часто человек переключает свое внимание от предмета к фону, судят о его типологических особенностях высшей нервной деятельности. Выделение предмета из фона зависит не только от внутренних факторов, связанных с развитием культуры восприятия или подвижности протекания нервных процессов у человека. Существенную роль играет сама структурная организация воспринимаемого. Отношения между предметом и фоном могут способствовать или препятствовать быстроте слуховой ориентации, выделению главного в музыке. Предмет и фон могут быть очень контрастными — в таком случае от слушателя не требуется никаких специальных перцептивных действий по дифференцировке предмета от фона. Напротив, в случае динамического превращения предмета в фон, их слияния или отсутствия одного из них, слушатель должен напряженно следить за развитием музыкальной мысли.

Так, в «Болеро» Равеля мелодия, сразу привлекающая непровольное внимание слушателей и являющаяся самостоятельным компонентом музыкальной фактуры (предметом) на фоне аккордного сопровождения (фона), затем перерастает в аккордовую массу и сливается с фоном, ориентируя слушателей на интегрированное восприятие целого [204, с. 65]. Если в произведениях гомофонного склада, тема, будучи предметом, выделена отчетливо, не утруждая внимание слушателя задачей дифференцировки, то в полифонических произведениях предмет складывается из совокупности поочередно главенствующих линий. М. Старчеус назвала ведущий тематический голос полифонии «совокупным тематическим процессом». Диалогическая ведущая линия в полифонии не отмечена в нотном тексте. Она вырисовывается в поле восприятия слушателя с помощью усилий, умений и мастерства исполнителя. И в гомофонной фактуре ведущий мелодию тематический процесс представляется в виде своеобразного диалога темброво-контрастирующих инструментов [281]. Предмет или фон могут иногда совсем отсутствовать. Так, общие формы движения лишены предмета, напротив, сольные каденции в инструментальных концертах лишены фона. Закономерности взаимодействия предмета и фона интенсивно изучались представителями гештальтпсихологии.

### 2.6.2. Целостность

Целостность и предметность тесно взаимосвязаны друг с другом. Однако если предметность характеризует взаимосвязь между различными элементами внутри образа, целостность выражает отношение любого элемента образа к структуре как целому.

<sup>1</sup> В живописи примером картин без фона могут служить работы художников японской школы «нихонга»: зрителю предоставляется право трактовать предмет по-своему, дорисовывая в воображении недостающее пространство (например, «Олени» Догю Окумуры изображены в центре полотна вне всякого окружения).

<sup>2</sup> Несмотря на субъективно-идеалистическую направленность работ гештальтпсихологов и сторонников этой школы из числа музыкантов (М. Вертгаймер, К. Коффка, Э. Рубин, Э. Курт, А. Веллек, Х. Зеегер и др.), многие из них не потеряли своего значения до наших дней и представляют ценность для современной музыкальной психологии, обобщая эмпирический материал изучения целостности как свойства восприятия и целостности как свойства самой музыки.

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 111

Два кардинальных вопроса, интересовавшие исследователей в области гештальтпсихологии: принципы и способы структурирования частей в целое и механизмы его влияния на восприятие частей. Результаты экспериментальных исследований позволили вскрыть факторы группировки отдельных элементов в целостную структуру и сформулировать принципы ее организации. Среди факторов, интегрирующих отдельные элементы в целое, наибольшую известность получили следующие: фактор однородности, фактор близости, фактор коллективного движения и фактор хорошей формы. Остановимся подробнее на их характеристике применительно к музыкальному восприятию. Фактор однородности проявляется в общности пространственной или временной группировки отдельных элементов структуры, а также их качественном (модальном) сходстве. Однородность в музыке создается общностью ритма, тембра, динамики, ладо-интонационным родством музыкального материала. Фактор близости проявляется в том, что в целостную структуру объединяются элементы, расположенные на минимальном расстоянии друг от друга. В музыке расстояние, безусловно, определяется не величиной интервалов, а интонационно-тематическими соотношениями звуков. В полифонических произведениях, например, звуки одного

голоса ближе друг к другу, чем других голосов, даже если мелодия движется большими скачками, а расстояние между голосами — небольшой интервал. В произведениях гомофонного склада звуки мелодии объединяются в целостную структуру также на основе фактора интонационной, ладовой близости и выделяются на фоне аккомпанемента. Фактор близости в музыке неотделим от фактора коллективного движения. Известно, что несколько фигур, движущихся коллективно в пространстве и во времени (с одинаковой скоростью), воспринимаются как целое. В музыке, которая из всех искусств наилучшим образом приспособлена к отражению движения, метроритмическое движение звуков всегда способствует целостному восприятию. Коллективное движение в музыке — это не только звуковысотное движение, то есть перемещение звуков разных голосов в одном направлении или в одном темпе, но и однонаправленное изменение темпа, синхронное изменение динамики звучания разных голосов. Синхронность движения, симметричность в пространстве и во времени обеспечивает и «хорошую форму».

112 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

Симметрия — важнейший принцип структурной организации музыки. Она проявляется и на уровне целостного произведения, и на уровне отдельных построений. В тонально-гармоническом плане произведения при всей сложности отклонений и противоречивости процесса развития наблюдаются типичные сдвиги тональностей: T-D-S-T — в крупных формах и T-S-D-T — в небольших построениях. Симметрия проявляется в том, что произведение начинается и заканчивается в одной тональности. В циклических формах начальная и конечные части сходны не только в тональном плане, но часто и в тематическом, темповом отношении. Особенно ярко выражена симметрия в имитационной полифонии строгого стиля. Симметрия, гармония, целостность — понятия не только близкие, но и диалектически взаимосвязанные. Музыкальный логос как смысл музыки, по мнению Ю. Холопова, есть воплощение движущейся, структурированной, пропорционально-симметричной целостности [151]. Музыкознание на протяжении всей своей истории вырабатывало особые принципы и законы такой структурной организации музыки, которая удовлетворяла бы «требованиям» психологии восприятия. Так, принципы экспозиционности и репрезентативности [208], законы тождества и контраста [27] и много других частных закономерностей формообразования (например, концентричность кругов развития в сонатной форме, преломление в форме целого особенностей строения тем) способствуют объединению самых разнообразных элементов музыкальной ткани в однородную по одному или нескольким признакам целостную структуру. Как только воспринимаемая структура предстает перед слушателем в виде общности, целостности, единства взаимосвязанных элементов, она незамедлительно оказывает свое интегрирующее влияние на восприятие частей. Этот второй аспект изучения проблемы целостности наиболее исследован в психологии. Так, согласно широкоизвестной закономерности, один и тот же элемент, включенный в разные целостные структуры, воспринимается по-разному. Например, звук «до» во втором такте побочной партии «Патетической сонаты» Бетховена с гармоническим сопровождением воспринимается как VI ступень, без сопровождения — как основной тон [229]. Заторможенная, протяжная мелодия ми-минорной прелюдии Ф. Шопена (ор. 28, № 4), исполненная без сопровождения,

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 113

приобретает взволнованность благодаря пульсирующе тревожным аккордам в басах. Вот почему М. Папуш, рассматривая закономерности восприятия мелодии, предлагает отказаться от традиционного определения мелодии как музыкальной мысли,

выраженной в одном голосе, заменив его другим, более грамотным с точки зрения психологии восприятия. Действительно, в мелодии как элементе музыкальной структуры свертываются все функциональные отношения целого, мелодия воспринимается и осмысливается с точки зрения этих связей. Но ведь человек может представить и воссоздать в богатстве красок образ знакомой мелодии, даже если слышит ее без сопровождения. Достаточно начальных тактов ритмического фона, одной фразы, для того, чтобы представить процесс последующего развития и охватить в целостном виде законченную музыкальную мысль. В этом также проявляется одна из многих закономерностей влияния целого на восприятие частей: целостная структура сохраняется при «выпадении» или отсутствии некоторых ее элементов. При одном, однако, условии: отсутствующие элементы не должны быть существенными, «выпадение» частей не должно нарушать логику музыкального развития. «Выпадение частей» в некоторых случаях может совершенно деформировать структуру восприятия, привести к значительному или полному искажению слухового образа. Примеры такого искажения — эффект маскировки сильных звуков слабыми, влияние высокого уровня громкости звучания на восприятие высоты звуков или эффект постепенного удаления звучания. Свойство восприятия, которое противодействует таким отрицательным явлениям — константность.

### 2.6.3. Константность

Под константностью понимают способность воспринимать предметы и явления как относительно постоянные при меняющихся условиях восприятия. Константно предметы оцениваются лишь в определенных пределах, которые ограничивают так называемую «зону константности». В пределах этой зоны инвариантно воспринимаются основные пространственно-временные характеристики музыки: метрика (звуковысотные и ритмические отношения), модальность (тембровая окраска) и интенсивность

114 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

(громкость). За пределами зоны константности находится поле аконстантного восприятия, в котором нарушена степень адекватности отражения основных пространственно-временных характеристик объекта. Российские психологи [11] на материале зрения вскрыли динамику поэтапного «развертывания» образа при движении объекта из поля аконстантного восприятия в зону константности. Эта фазовая динамика представляет собой поэтапную последовательность становления максимально адекватного образа. На первой стадии различается лишь положение предмета и оцениваются его общие пропорции, на второй — воспринимается лишь «мерцание» формы, на третьей стадии отмечаются резкие перепады кривизны, на четвертой — форма представлена в целом еще без различия деталей, наконец, на пятой стадии форма отражается во всей полноте деталей, ее контура. Представим постепенно удаляющиеся звуки оркестра. При выходе за пределы зоны константного восприятия мы ощущаем в первую очередь «выпадение»<sup>2</sup> некоторых компонентов тембровой окраски звуков, деталей артикуляции, динамической нюансировки. Затем звучание искажается: «выпадают» целые куски музыки, мы фрагментарно то слышим, то не слышим ее. Наконец, при приближении к нижней границе аконстантного восприятия музыка превращается в свернутую аморфную ритмическую или звуковысотную структуру, в «мерцающие» звуки. Бесспорно, закономерности процессуальной динамики константного восприятия музыки гораздо сложнее, нежели механизмы становления немusикальных слуховых образов. Исследование проблемы константности в восприятии



музыки требует привлечения не только данных психологии, но и музыкальной социологии, эстетики, теории и истории музыки, так как кон-

<sup>1</sup> На материале зрения эта зона ограничена расстоянием 2-3 метра от глаза и углом поворота воспринимаемого предмета к линии взора в пределах  $10^\circ$  [276]. Слуховое восприятие в меньшей степени исследовано по сравнению со зрительным. Проблеме константности в восприятии музыки в отечественной литературе посвящена лишь единственная статья Е. В. Назайкинского [205], идеи которой развиты в его монографии [208], докторской диссертации А. Г. Костюка [160]. Исследование закономерностей становления константного слухового образа, в том числе восприятия музыки — дело будущего музыкальной психологии.

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 115

стантность связана с категориями постоянства и изменчивости, единства и многообразия, с механизмами ассоциативности, апперцепции и др. [205]. Анализу некоторых из названных выше проблем посвящены заключительные разделы настоящей главы. Константность восприятия играет очень важную роль в адекватности отражения мира человеком. Если бы восприятие не было константным, мы бы ежесекундно видели, слышали, ощущали новые свойства предметов при изменениях, например, положения тела, при перемещении линии взора или при изменении положения предметов. Константность является интегральным свойством восприятия, которое детерминировано в равной мере как свойствами самого воспринимаемого предмета, так и особенностями субъекта восприятия. Е. В. Назайкинский совершенно справедливо призывает к необходимости системного рассмотрения взаимосвязей объекта, среды и наблюдателя для оценки механизмов константности. Важную роль в оценке константности играет взаимодействие различных органов чувств в условиях контакта наблюдателя с предметом и средой. Так, сочетание зрительной оценки изменяющегося расстояния до источника звука с восприятием слышимой громкости обеспечивает константность восприятия громкости при удалении, например, источника звука от слушателей. Константность в приведенном примере может обеспечиваться и благодаря взаимодействию ощущений одной модальности — слуховой, так как слуховая оценка расстояния может осуществляться на основе тембрового критерия: при удалении источника звука тембр становится просветленным [205]. Именно на основе взаимодействия различных слуховых ощущений происходит оценка громкости в интересном тесте Д. Бекеша для диагностики исполнительского мастерства пианистов: в помещении, где проводился эксперимент, во время

<sup>1</sup> Представители теоретико-информационного подхода акцентировали внимание в большей степени на роли объективных факторов, связанных со свойствами самого предмета. Сторонники личностного подхода, напротив, придавали решающее значение внутренним факторам при анализе механизмов константности, например, в школе Д. Узнадзе константность восприятия связывают с проявлением установки личности.

116 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

исполнения меняли акустические условия, создавая различные уровни поглощения звука и по записи амплитуды колебаний деки рояля судили о том, насколько испытуемый-исполнитель адекватно мог приспособливаться к подвижной акустике, регулируя динамику своей игры, силу туше в соответствии с новыми условиями. Константное восприятие динамики испытуемым-пианистом основывалось на взаимодействии слуховой оценки громкости и оценки локализации отраженных звуков<sup>1</sup> по тембровому критерию. Для анализа ситуации и условий константного восприятия Е. В. Назайкинский предлагает использовать две диалектически взаимосвязанные

категории: константы и модуса. Константы выражают постоянные свойства воспринимаемого объекта или самого наблюдателя (субъекта). Константами объекта являются его неизменные устойчивые свойства, например, громкость, спектр звука. «Жесткая координация всех постоянных признаков объекта отражается в восприятии как одно из проявлений его целостности, прочности структуры, предметности», — подчеркивает Е. В. Назайкинский [205, с. 63]. Постоянство среды (окружающего мира) генетически отражаются в психологических константах самого объекта (в особенностях его сенсорно-перцептивно организации, в стабильности его слуховых представлений, установок и сенсорных эталонов). Модус же — величина переменная, это временное состояние объекта, зависящее от соотношения и взаимодействия всех структурных составляющих системы: объекта, среды, субъекта. Анализ многочисленных случаев константного и аконстантного восприятия свидетельствует о том, что именно благодаря модусам в условиях движения, изменения, взаимодействия объекта, среды и наблюдателя выделяются и оцениваются постоянные свойства объектов — константы. Константа всегда оценивается сквозь призму модуса. Так, если тембр одного инструмента на фоне тишины концертного зала отраженные звуки усиливают громкость исходного звука и сливаются с ним в случае хороших акустических условий. При нарушении акустического равновесия, обеспечиваемого обычно оптимальным соотношением между отражающей и поглощающей способностью стен, возникает эхо — эффект значительного запаздывания во времени отраженных звуков.

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 117

зала является константой, этот же тембр на фоне звучания многоголосной оркестровой ткани — модус. Константное восприятие звучания инструмента, ведущего заметную мелодическую линию на фоне оркестрового сопровождения, обеспечивается вариантным сопоставлением модусов в представлениях слушателя. В интересном психологическом исследовании Е. В. Назайкинского [205] глубоко обоснована возможность применения категории константности к анализу самого языка музыки, убедительно показано, что процесс развития в музыке есть целенаправленное движение, изменение и преобразование констант. Одной из важнейших констант в музыке является тема. Ее экспонирование, разработка, минорное или мажорное проведение — это модусы. Модус определяется как «целостное, конкретное по содержанию (то есть одно из множества возможных), художественно опосредованное состояние, объективируемое в музыке в различных формах, различными средствами и способами. По своему характеру и генезису модусы — состояния могут коренным образом отличаться друг от друга. Модус может быть, например, созерцательным или деятельным, спокойным и устойчивым или напряженным и противоречивым; целенаправленным, сконцентрированным или рассредоточенным, диффузным, неясным. Он есть сиюминутное содержание психики во всей полноте, хотя может быть повернут к осознанию либо гранью непосредственных чувствований, либо настроением, либо своеобразием мыслительного процесса. «Любое состояние... так или иначе переводится на язык психических переживаний, подчиняется требованию антропоморфизма. Модус мира становится строем души, погружается в глубины психического» [208, с. 239]. Таким образом, модус — понятие универсальное, которое может быть использовано при анализе как элементарных музыкальных явлений, так и при рассмотрении сложнейших содержательных аспектов музыкальной образности. Та или иная сторона действительности, будучи предметом музыкального отражения, становится одним из возможных модусов в музыке. Музыкальное искусство располагает огромным количеством примеров произведений, написанных разными композиторами на одну тему,

каждое из которых является одним из модусов действительности. Так проблема константности смыкается с извечно волновавшей философов, психологов и музыкантов проблемой отражения

действительности в музыке и адекватности восприятия картины мира в слушательском восприятии.

## 2.7. Адекватность восприятия музыки

Категория «адекватность», на первый взгляд, шире категории «константность»: адекватность есть соответствие, эквивалентность образа воспринимаемому объекту, константность же, как отмечалось выше, есть лишь сохранение адекватности при меняющихся условиях восприятия. Однако константность, как существенное свойство восприятия, выражает адекватность отражения человеком окружающей действительности. Таким образом, константность и адекватность как категории теории отражения и психологии диалектически взаимосвязаны — вот почему в некоторых работах они фигурируют в неразрывном единстве [89, 205, 208]. Но все же при анализе высших уровней музыкального восприятия, связанных с постижением художественной сущности, содержания, смысла музыкальных явлений целесообразно использовать категорию «адекватность». Бесспорно, можно говорить и о константном — инвариантном<sup>1</sup> восприятии содержания, например, одного и того же произведения в исторически меняющихся условиях, однако, в таком случае категория константность приобретает социально-психологический оттенок вопреки утвердившемуся в мировой психологии общепсихологическому ее звучанию. Прежде, чем охарактеризовать проблему адекватности восприятия в музыкально-психологическом контексте, следует ответить на вопрос, имеющий важное методологическое значение: чему адекватно восприятие музыки. Напрашивается ответ — авторскому замыслу. Однако это не совсем верно. Обратимся к

<sup>1</sup> Даже для характеристики постоянства на уровне жанра, который проходит сложный путь исторической эволюции, Е. В. Назайкинский предлагает воздерживаться от употребления категории «константность». Е. В. Назайкинский использует категорию константность для характеристики эволюции средств музыкальной выразительности не только с целью решения собственно психологических проблем, но и специфически теоретических проблем — в последнем случае категория константность совершенно обоснованно приобретает социальный смысл, оправданный самой логикой и задачами музыковедческого исследования [208].

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 119

примеру. В Российском Институте культурологии и Киевской консерватории было проведено исследование, посвященное изучению факторов, влияющих на степень адекватности музыкального восприятия. Композиторам разных стран было предложено написать программные произведения на заданные темы, отражающие различные эмоции и психические состояния человека: «меланхолию», «отчаяние», «восторг», «тревогу», «размышление» и др. Испытуемым-слушателям и экспертам-музыковедам предлагалось определить программу произведений, предьявлявшихся в определенной последовательности, пользуясь шкалой с набором из 50 наименований различных эмоций и психических состояний. Из предложенного списка необходимо было выбрать 2—4 определения, соответствующих эмоциональному содержанию предьявляемого произведения и выделить кружком то, которое, по их мнению, наиболее адекватно отражает программу. Оказалось: многим композиторам не удалось адекватно воплотить

заданную экспериментатором программу: по мнению большинства слушателей и экспертов-музыковедов, в их произведениях были воплощены не те эмоции, которые фигурировали в названии. В данном случае неадекватные композиторскому замыслу оценки содержания сочинения слушателями не следует расценивать как проявление неадекватности слушательского восприятия. Неадекватным, напротив, было воплощение замысла некоторыми композиторами. Как совершенно справедливо утверждает В. В. Медушевский [192], предметом адекватного восприятия может быть лишь само музыкальное произведение. Однако в музыкальном произведении содержание воплощено в очень обобщенной форме, кроме того оно вариативно функционирует в рамках множественных исполнительских трактовок, каждая из которых обладает значительной степенью самостоятельности. Все это создает трудности адекватного восприятия музыки, даже если предметом оценки оказывается лишь само произведение, безотносительно к композиторскому замыслу, воплощенному в названии или программе. Вот почему проблема адекватности восприятия музыки долгое время была краеугольным камнем не только музыкальной психологии, но и музыкальной эстетики, музыкознания.

<sup>1</sup> В современную эпоху эти трудности связаны с увеличением вариативности восприятия благодаря действию средств массовой коммуникации, интенсивно распространяющих и тиражирующих музыку разных народов.

120 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

Почти все исследователи проблемы музыкального восприятия считают эмоциональную сторону постижения содержания музыки главенствующей [40, 8, 193, 204, 296-297]<sup>1</sup>. И. Гегель назвал музыку «искусством чувства, которое непосредственно обращается к чувству» [98, ст. 279]. На адекватность эмоционального переживания музыки указывали Авдеев В. М. [8], Беляева-Экземплярская С. Н. [40], Бингхман В., Дауней Н. [365], Джильмен В. [373], Костюк А. Г. [160], Остроменский В. Д. [227], Тарасов Г. С. [290], Теп-лов Б. М. [296], Уэльд Г. [419], Феррари Г. [367] и др. «Выразительный язык эмоций, чувств, переживаний..., — подчеркивает В. М. Злотников, — и есть тот волшебный ключик, при помощи которого художник проникает в человеческое сердце и при помощи которого он это сердце показывает другим людям в понятной для каждого форме экспрессии» [67]. Образую неперемнную и важную составляющую всех искусств, эмоциональность в музыке выражается непосредственно, «прямо отражая отношения в их живом становлении, развитии, столкновениях, переходах» [256, с. 140]. Подчеркивая особую функцию эмоций в музыкальном искусстве и музыкальной деятельности, С. Х. Раппопорт совершенно справедливо отмечает, что эмоциональная сторона в то же время не является ни единственной, ни самой главной.<sup>1</sup> Однако многие исследователи не только не выявили значительные различия в трактовках слушателями образного содержания музыки, но и не считали возможным адекватное ее восприятие. Музыка, по их мнению, ничего не содержит, кроме движущихся звуковых форм. Такой позиции придерживался Э. Ганслик, утверждавший, что музыка не может передать чувства, а лишь образы воспоминаний о них, открывая перед слушателем зеркало внутреннего мира, поверхностно щекоча слух человека. Споры о природе и сущности музыки продолжаются [309], представители реакционных концепций отрицают гносеологические возможности музыки, называя ее «звуковым пейзажем» или «дизайном в звуковом пространстве». Раскрытие в психологии гносеологической специфики эмоций как формы отражения действительности позволило на современном научном уровне понять сущность музыки, правильно понять эмоциональную природу ее языка [165, 256, 208, 292, 400 и др.].

Самым массовым за всю историю музыкальной психологии было исследование В. Бингхмана, подвергнувшего опросу 20000 слушателей (см. об этом в книге М. Шена) [415].

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 121

Музыка, как и любое другое искусство, в первую очередь глубоко воздействует на человека, но и «на вершине самого верхнего пласта идейное содержание музыкальных произведений передается не прямо, а опосредованно — через логически организованный поток настроений, идей, «чувствуемых мыслей»... [256,с.141]. Контуры теоретического решения проблемы эмоционального познания намечены в работах Б. М. Теплова, Е. В. Назайкинского, С. Х. Раппопорта, Г. С. Тарасова, В. Д. Остроменского, В. В. Медушевского, Э. А. Орловой. Однако неизученных вопросов гораздо больше, чем исследованных: не вскрыты законы восприятия динамики эмоциональных явлений в музыке, не раскрыты в сравнительном плане эмоционально-психологические и соматические возможности различных музыкальных стилей, музыкальных языков различных культур, недостаточно известны индивидуальные особенности и условия адекватности восприятия музыки. Некоторые из этих вопросов явились предметом наших экспериментальных исследований, частично представленных в настоящей главе. Каковы же психологические предпосылки адекватности восприятия и переживания музыки? Все факторы, влияющие на процесс адекватного развертывания музыкально-слуховой деятельности, можно разделить на две группы: внешние и внутренние. Первые связаны с особенностями музыкального языка, характером интерпретации, самой ситуацией восприятия, вторые обусловлены личностными особенностями и психическими состояниями слушателей. Остановимся вначале на анализе внешних факторов, важнейшим среди которых является сложность музыкального языка.

### *2.7.1. Сложность музыкального языка*

Понятие «сложность» психологи расчленяют на две категории: сложность как объективная характеристика самого музыкального материала и трудность как субъективное проявление сложности восприятия для конкретного слушателя. Однако не следует резко противопоставлять субъективность и объективность как абстрактные противоположности. Обе вполне диалектичны. Если трудность перестает быть характеристикой индивидуального восприятия, общим критерием, проявляющимся в многочисленных случаях восприятия, можно говорить о сложности

122 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

музыкального сочинения. Психологи установили: сложность связана с количеством информации, содержащейся в материале. Причем, чем больше упорядочен, предсказуем материал, тем меньше информации (в среднем) несет каждый его элемент. Предсказуемость каждого следующего элемента обусловлена наличием в материале закономерностей. То есть, чем их больше, тем меньше единиц информации, а следовательно, тем легче материал для восприятия и осмысления. Большинство музыкантов считает: классическая музыка легче воспринимается и запоминается. Закономерности интонационно-мелодического, ладо-гармонического развития в музыке классического стиля более предсказуемы. Классическое музыкальное искусство сформировало и принципы, облегчающие слушателю предугадывание дальнейшего развития музыкальной мысли, например, упомянутые выше принципы экспозиционности и репрезентативности. Фактором, облегчающим восприятие классической музыки, является ее ладовая организация. Как отмечалось, ладовое чувство имеет эмоциональную природу, эмоционально окрашенная информация более ярко воспринимается и запоминается. Эмоционально-выразительные особенности музыки оказывают огромное

влияние на характер пред слышания. Высокая степень предслышания и эмоционального предвосхищения наблюдается при восприятии народной музыки, канонических форм (культового пения), стиля венских классиков. Меньше возможностей для эмоционального предслышания предоставляют слушателю ярко индивидуализированные стили: барокко, романтизм, экспрессионизм, музыка новых средств. Анализируя музыкальное мышление с информационной точки зрения, А. Моль [195] показал, что любое «музыкальное сообщение» несет одновременно информацию двух видов: семантическую и эстетическую, связанную с процессом исполнения и восприятия. Человек может воспринять лишь среднюю норму одновременно поступающей информации. Если эта норма превышает (например, мелодия или гармония слишком сложна, очень изысканные или слишком быстрые меняющиеся тембры), слушатель не сможет адекватно воспринять музыку. Наличие слушательского опыта помогает разобраться в музыке, оценить с эстетической точки зрения произведение и его интерпретацию. Слушательский опыт включает в себя знание некоторого набора «стереотипов», «алгоритмов», которые по-

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 123

могут лучше понять логику мелодического движения, интонационного развития, предвидеть изменения в ладогармонической организации произведения. На основе такого предвидения строятся интонационно-гармонические гипотезы слушателя — вероятностные по своей природе. С помощью внутренних перцептивных действий, связанных с анализом, синтезом, прогнозированием, обобщением, слушатель превращает интонационно-гармонические гипотезы в целостное адекватное представление о процессуально разворачивающейся музыкальной структуре. Существенный показатель степени адекватности музыкального восприятия, по данным А. Г. Костюка, — качество слышания тематического строения произведения. У испытуемых с низким уровнем музыкальной культуры оценка тематического содержания сводится лишь к его сопоставлению с популярными песенными и танцевальными мотивами, к нахождению знакомых ритмоинтонаций. Слушатель не ориентируется на тематические «зерна», их сопоставления, анализ носит очень приблизительный характер, поэтому возникает противоречие между познавательными возможностями такого восприятия и закономерностями образно-эмоционального развития в музыке. Испытуемые с низким уровнем культуры тяготеют к зрительным ассоциациям, угадыванию сюжетно-предметного содержания. При возрастании перцептивной культуры слушателя язык музыки, напротив, не требует дополнительного перевода, фрагментарное восприятие превращается в восприятие структурно-целостное. Таким образом, сложность нельзя рассматривать изолированно от прошлого опыта воспринимающего субъекта: чем выше подготовленность слушателя до знакомства с музыкальным произведением, тем оно оказывается более доступным для него.

### *2.7.2. Влияние особенностей интерпретации на адекватность восприятия музыки*

Сложность музыкального языка всегда опосредована характером интерпретации. История исполнительства знает немало примеров гениального прочтения труднодоступных произведений, которые благодаря таланту интерпретатора становились сразу любимыми и «легкими» для восприятия. Индивидуальное исполнительское прочтение музыки оказывает огромное влияние на процесс постижения слушателями

124 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

композиторского замысла. С одной стороны, исполнитель, адекватно раскрывающий смысл произведения, может в значительной степени помочь слушателю

понять содержание музыки, с другой стороны, выйдя за рамки «дозволенного», исполнитель может настолько исказить логику музыкального развития, что слушательское восприятие станет неадекватным. Проблема влияния индивидуальности исполнительского стиля на характер восприятия является актуальной для всех исполнительских искусств. Представители музыкальной эстетики, психологии, теории и истории искусства с разных сторон освещают эту проблему, споря о границах творческой свободы интерпретатора, анализируя закономерности общения исполнителя с публикой, трактуя механизмы катарсического действия искусства, рассматривая условия восприятия искусства в эпоху НТР [117, 157, 304, 386, 387]. Индивидуальность исполнителя проявляется в особенностях прочтения художественного замысла, специфике художественного мышления, артикуляционных, динамических, темпо-ритмических особенностях интерпретации, манере игры, а также в своеобразии внешне выраженных эмоционально-экспрессивных реакций исполнителя, его способностях и эмоциональному сопереживанию. Экспериментальному изучению влияния исполнительской интерпретации на степень адекватности восприятия музыки в отечественном музыкознании и музыкальной психологии посвящено сравнительно небольшое количество работ [8, 10, 254-255]. Так, О. М. Агаркова [10] интересовал лишь один важный аспект в интерпретации и восприятии музыки — метроритм. Испытуемым с различным уровнем подготовки предлагалось после трехкратного прослушивания 20 отрывков из различных музыкальных произведений, записанных на пленку, выставить воспринимаемый ими размер и поставить тактовые черты в соответствии со своим восприятием сильной доли. Проанализировав результаты исследования, автор убедительно показал на многочисленных интересных примерах, насколько исполнительская свобода в ритме мешает слушателям адекватно воспринимать метричность. На экспериментальных бланках примеры были записаны условно и сокращенно (без тактовых черт, указания размера, иногда — без штилей).

#### Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 125

Так, певец Ф. Корелли, исполняя арию Каварадоси из III акта оперы Д. Пуччини «Тоска», сделал две длинные ферматы в 1 и 4 тактах, что значительно затруднило для слушателей задачу определения тактов, этому способствовало и отсутствие у Д. Пуччини регулярно ритмизированной фактуры в сопровождении. Ни один из испытуемых О. М. Агаркова не воспринял метро-ритм адекватно композиторскому замыслу, 24 человека не ответили совсем, 30 человек ответили неопределенно или необоснованно. Однако удручающие, на первый взгляд, результаты восприятия метрики данного фрагмента, автор правильно психологически интерпретирует с точки зрения главного-музыкально-смыслового начала, подчеркивая, что различные метрические варианты восприятия этой музыки в целом не снижает качества воздействия выразительной мелодии, красоты и эмоциональности голоса певца. В этом же акте оперы Д. Пуччини можно найти и другие метрические варианты изложения этой мелодии. Комплексному экспериментальному изучению степени влияния неспецифических-музыкально-исполнительских средств (темпа, динамики, штрихов) на структурно-динамические характеристики восприятия посвящено диссертационное исследование В. М. Авдеева [8]. Подход к музыкальному восприятию как к полиструктурному психологическому образованию, включающему эмоциональный, мыслительный и двигательный компоненты, позволил автору на экспериментальном материале выявить причины различий в переживаниях слушателей в зависимости от характера интерпретации. Исследователь показал эффект целостного воздействия выразительных средств на эмоциональный и мыслительный компоненты восприятия при слушании классической музыки, отметив в то же время незначительное

влияние исполнительской интерпретации на структурные компоненты восприятия при слушании джазовой музыки. Выразительные исполнительские средства служат «включателем» эмоционально-ассоциативных процессов, способствуя возникновению адекватных художественных образов и переживаний у слушателей. Они не только «проясняют» смысловое значение и специфику музыкальных средств, но и выполняют формообразующие, композиционные функции: темп, динамика, штрихи активно участвуют в формировании пространственно-

<sup>1</sup> Этот вывод, бесспорно, следует проверить на большем музыкальном материале.

126 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

временных представлений слушателя о связанности, слитности, расчлененности частей произведения и формы в целом. Именно на этом вопросе заостряет внимание автор. Так, в исполнении С. Рихтером финала Первого фортепианного концерта П. И. Чайковского форма представляется перед слушателями в виде вариационного цикла: главная партия звучит очень лирично, разделы, связанные с разработочным типом изложения, представлены выпукло, рельефно, с большим количеством темповых отклонений — слушательское внимание приковывает множественность впечатлений. Напротив, в интерпретации этой же музыки В. Клиберна можно услышать черты рондо: в главной партии подчеркивается скерцозное начало мелодии, экспозиционный раздел звучит более укрупненно, по сравнению с разработкой. В концепции С. Рихтера ярко выражено стремление отразить полярные эмоциональные состояния, подчеркнуть многообразие эмоционально-контрастных моментов, для В. Кливберна, напротив, характерно стремление к устойчивости образов, их варьированию, повторности. Автор обнаружил различия и в психофизиологических реакциях испытуемых при восприятии разных исполнительских трактовок.

### *2.7.3. Роль эмоциональной экспрессии*

Целью экспериментов, проведенных в Киевской консерватории [65], было исследование эффекта влияния внешне выраженных форм эмоциональной экспрессии музыканта-исполнителя на адекватность восприятия слушателями композиторского замысла. Если в искусстве актера, артиста балета внешне выраженная эмоциональная экспрессия как проявление способностей к перевоплощению наряду с другими профессиональными умениями и способностями играет роль в раскрытии образа, в музыкально-исполнительском искусстве внешние проявления эмоциональных переживаний интерпретатора не являются специфическими формами воздействия на слушателей, так как музыка обращается в первую очередь к слуху человека<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> В некоторых вокально-инструментальных жанрах внешние эмоционально-экспрессивные реакции исполнителей играют более важную роль, чем в инструментальном исполнительстве. Так, в опере не только слушают музыку, но и воспринимают сценические действия, режиссеру, балетные вставки. Однако, доминирующую роль в ней, как и в любом музыкальном жанре, играет образность, заключенная

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 127

Талантливые исполнители не чувства выражают в музыке, а музыку превращают в чувство, так как в самой структуре музыкальной интонации, близкой человеческой речи, сконцентрированы целые пласты человеческих переживаний. Музыка настолько эмоциональна, что не требует, казалось бы, никакой дополнительной экспрессивной трактовки со стороны исполнителя. Представители некоторых исполнительских школ очень скупы на внешнее выражение эмоций средствами мимики, пантомимики, считая



последние проявлением антимзыкальности. Однако данные музыкальной практики и материалы специальных исследований свидетельствуют о том, что восприятие слушателями внешних экспрессивных реакций исполнителей существенно влияет на процесс постижения композиторского замысла и интерпретации исполнителя. Вот почему восприятие музыки в условиях непосредственного (концерт) и опосредованного (телевидение, кино) общения с исполнителем отличается рядом специфических особенностей по сравнению со слушанием музыки по радио (в записи). Экспрессия исполнителя, его жесты. Поведение, внешняя эмоциональная выразительность и заразительность интерпретации значительно может повлиять на процесс музыкальной коммуникации. В отличие от концерта телетрансляция музыки позволяет слушателям крупным планом увидеть экспрессию, руки дирижера, лицо исполнителя, максимально приближая музыкантов. Однако обратный отрицательный эффект такого восприятия — возможность переключения центра внимания со слухового на зрительный ряд. Как известно, гораздо больше информации человек способен воспринимать по зрительному каналу, нежели по слуховому. Вот почему некоторые специалисты-музыканты считают, что в телевидении нет места музыкальному искусству, так как изображение препятствует адекватному слуховому восприятию (Г. Андерс, А. Дилижан, Б. Троруэль). Этот вопрос до настоящего времени является в музыке. Законы сценических действий оперных певцов, особенности их эмоциональных переживаний подчинены в первую очередь задачам образно-музыкальным.

<sup>1</sup> Сторонники телемузыки, напротив, ратуют за оптимизацию зрительной и слуховой информации, отдавая дань телевизионной технологии с ее крупным планом.

128 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

предметом дискуссий, результаты которых обобщены в работах Н. П. Корыхаловой, З. Г. Казанджиевой-Велиновой. Одна из частных задач нашего исследования — экспериментальное изучение степени влияния внешне выраженных форм экспрессии музыканта-исполнителя на адекватность распознавания слушателями эмоционально-образного содержания музыки в условиях опосредованного общения (средствами телевидения). Специально был создан конфликт между зрительной и слуховой информацией с тем, чтобы исследовать уровень эмоциональной значимости зрительной программы и степень ее участия в формировании музыкального образа. Использовались миниатюры, специально написанные композиторами на предложенные экспериментатором темы (см. с. 139, 190 настоящей книги), а также программные произведения Х. Асакавы, Б. Бартока, Д. Доуленда, Ф. Шопена. В настоящей главе описаны лишь материалы восприятия слушателями Прелюдии Ми минор (№ 4, ор. 28) Ф. Шопена и экспозиционной части Ноктюрна До минор (№ 13, соч. 48) Ф. Шопена. В обоих произведениях выражены в яркой форме два контрастных эмоциональных состояния: просветленно-элегическое и меланхолически-скорбное. Так, в экспозиционной части Ноктюрна (Largo, 24 такта) просветленную, элегическую мелодию оттеняют «свинцовые басы и аккорды аккомпанемента». На этом фоне «происходит изнемогающее падение мелодии, попытки которой подняться только оттеняют последнее, самое глубокое, беспощадное ее низвержение — как будто руки опустились от беспредельного отчаяния», — отмечает Ю. Н. Тюлин [305, с. 33]. Полутонные нисходящие интонации стоны, начальное *portamento*, «придыхающие» паузы и синкопы, «горестные» интонации в III такте на аккорде, обрыв мелодии, напряженные изгибы и разгон к кульминации «с оттенком отчаяния, протеста, негодования» при движении через «суровую» неаполитанскую субдоминанту на расширенном дыхании, по мнению Ю. Н. Тюлина, создают не только атмосферу ожидания, но и наполняют музыку «образом

тяжелого переживания» [305, с. 34]. Тревожный аккомпанемент также наполняет созерцательную, полную томления мелодию Прелюдии чувством безысходности. Исполнители (преподаватель консерватории — А и студентка консерватории — Б), принимавшие участие в эксперименте, несколько раз прослушивали интерпретацию, после чего под фонограмму исполняли музыку на фортепиано (синх-

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 129

ронно звучанию пластинки), в одном случае усиливая внешнее выражение положительных эмоций, отразив на лице возвышенные, просветленные, лирические чувства, содержащиеся в музыке (вариант «Просветленность (созерцательность)»), в другом случае — усиливая внешнее выражение отрицательных эмоций: грусти, отчаяния, скорби (вариант «Отчаяние»). В обоих вариантах («П» и «О») внешне выраженные экспрессивные реакции исполнителей были связаны с различным индивидуальным переживанием музыки. Согласно заданию экспериментатора, они не должны были противоречить замыслу композитора, не нарушать целостности музыкального образа, но быть контрастными. В обоих вариантах была отражена целая гамма чувств, связанных с драматургией произведения. Обобщенные названия вариантов условно отражают две полярные экспрессивные трактовки. Бесспорно, вариант «П» в меньшей степени воплощал содержание музыки — он был для экспериментатора своеобразной «лакмусовой бумажкой» в решении основной задачи<sup>1</sup>. Именно в этом варианте был создан конфликт между зрительной и слуховой информацией, провоцирующий слушателей на не совсем адекватное восприятие музыки, поскольку в видеоизображении было значительно больше оттенков лирических, просветленных чувств по сравнению с наличием их в самой музыке. Эмоционально-экспрессивные реакции исполнителей записывались на видеомagneтофон в сочетании с звучанием интерпретаций выдающихся исполнителей. Высокая техника монтажа обеспечила синхронность соединения зрительного и слухового рядов (см. фото 39-53). В I серии испытуемые — студенты II курса всех специальностей консерватории и преподаватели музыкальных училищ (всего 98 чел.) оценивали без звучания музыки динамику внешне выраженных эмоционально-экспрессивных реакций, записанных на видеомagneтофон, пользуясь модифицированной методикой семантического дифференциала. В отличие от известных в социальной психологии экспериментов по опознанию

<sup>1</sup> Экспертами автора был докт. искусств., проф. А. Д. Алексеев, докт. искусств., проф. Медушевский, докт. иск., проф. Н. А. Горюхина, В. В. Медушевский предложил назвать экспериментальный вариант с преобладанием положительных эмоций — «Просветленность», Н. А. Горюхина — «Созерцательность» (Элегичность), А. Д. Алексеев — «Лиричность».

130 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

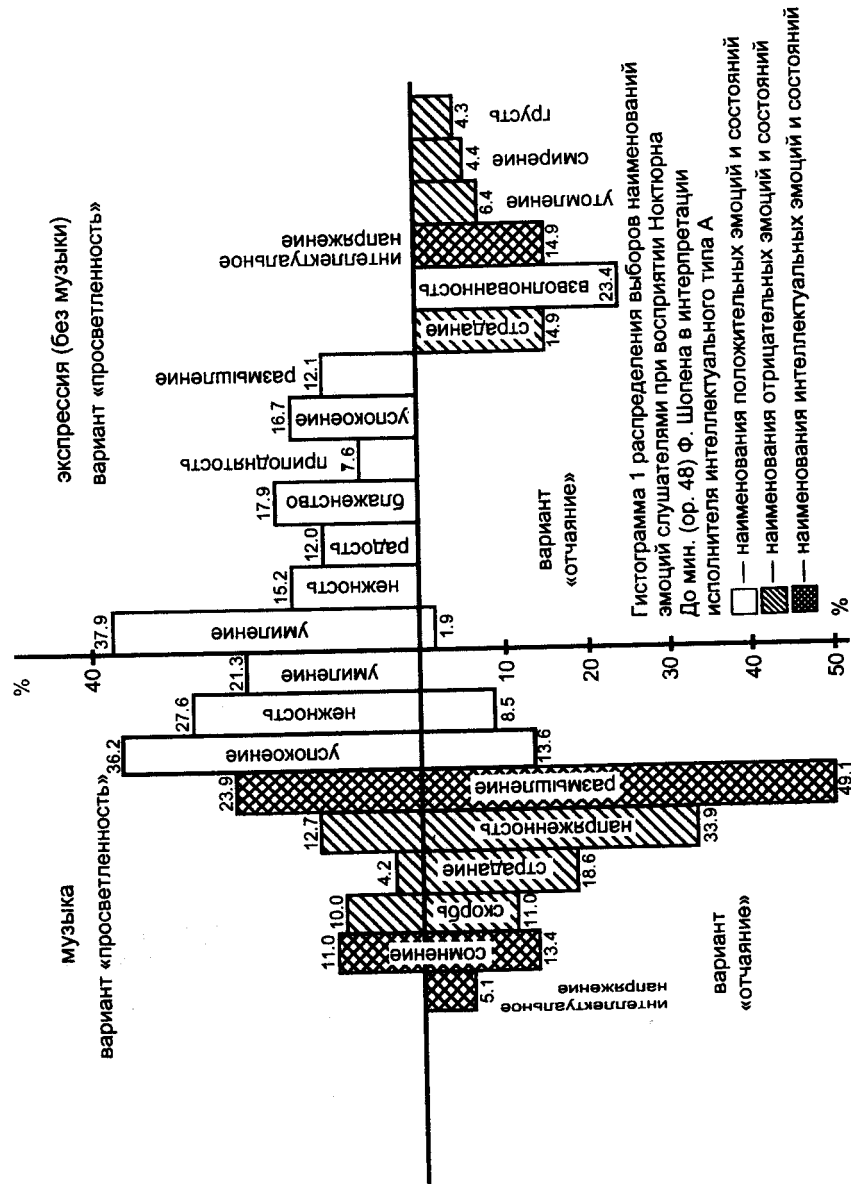
эмоциональных состояний по выражению лица, испытуемые-зрители не только были информированы о ситуации опознания, но и опознавали экспрессию именно в ситуации профессиональной (исполнительской) деятельности, не слыша, однако, музыки. Задача этой серии — отбор для основных экспериментов наиболее контрастных и ярких в эмоциональном отношении вариантов, а также сравнение оценок экспрессии при наличии и отсутствии музыкального сопровождения. Во второй серии одна и та же звукозапись Ноктюрна — в интерпретации М. Воскресенского и Прелюдии — в интерпретации Н. Аюпян предъявлялась слушателям поочередно с разными вариантами эмоционально-экспрессивных реакций исполнителей («П» и «О»). Испытуемые оценивали по описанной выше методике содержание предъявляемой интерпретации музыки. Экспрессивные реакции исполнителей оценивались как одна из составляющих

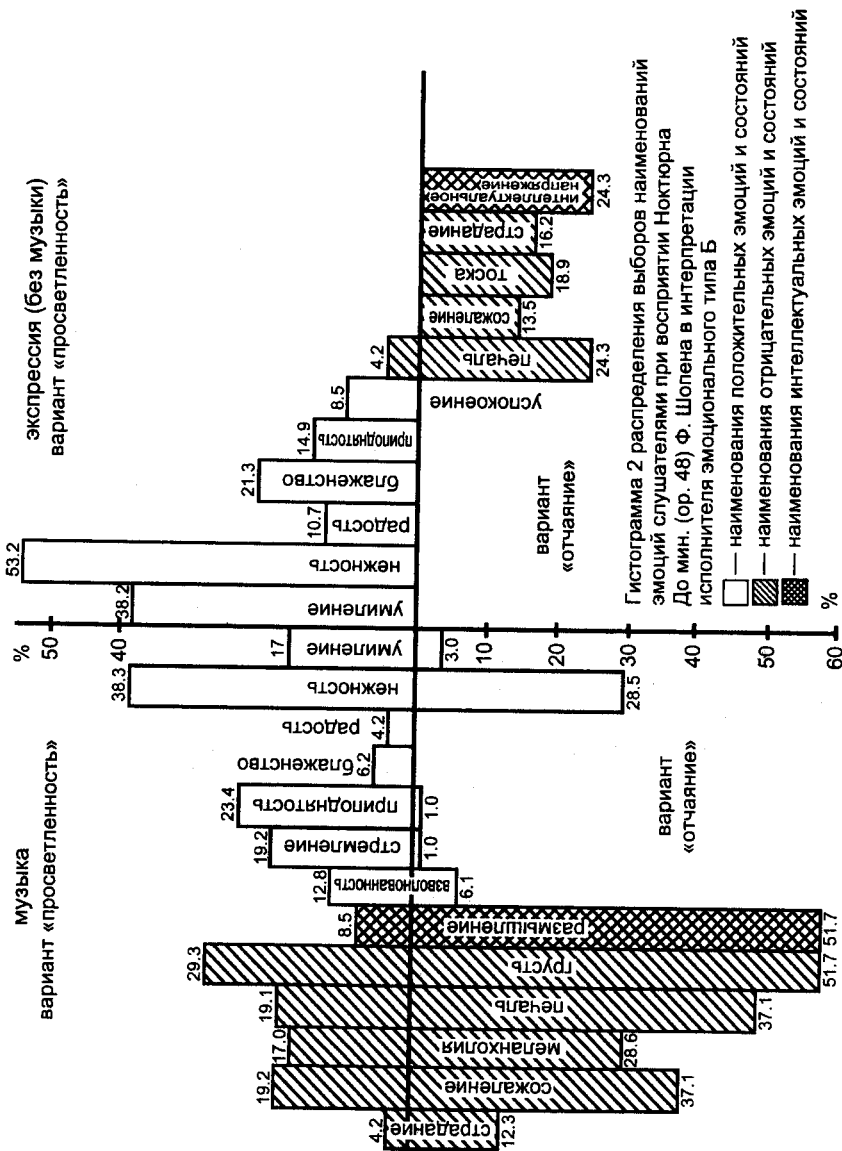
эмоциональности исполнения. По 7-бальной шкале (-3, -2, -1, 0, +1, +2, +3) оценивались также уровень исполнения, уровень профессионального мастерства, степень эстетической привлекательности внешности и экспрессии исполнителей. В III серии разные трактовки музыки сопровождали одну видеозапись. В IV серии испытуемые, слушая музыку без видеоряда, должны были сравнить интерпретацию с ранее воспринятыми вариантами, назвав исполнителя. Восприятие внешне выраженной экспрессии исполнителя (без музыки). Обеим исполнительницам удалось успешно выполнить задание экспериментатора — отобразить преимущественно положительные эмоции в варианте «Просветленность» и преимущественно отрицательные эмоции в варианте «Отчаяние». В оценках слушателей доминировали наименования положительных эмоций при восприятии варианта «Просветленность», наименования отрицательных эмоций — при восприятии варианта «Отчаяние». На гистограммах 1—2 обращает внимание почти абсолютное преобладание выборов отрицательных эмоций при восприятии варианта «Отчаяние» и почти полное преобладание выборов положительных эмоций при восприятии варианта «Просветленность». Так, при восприятии экспрессии исполнителя Б (вариант «Просветленность») 53,2% испытуемых увидели на лице нежность, 38,3% — умиление, 21,3% — блаженство, 14,9% — приподнятость, лишь 4,2% — печаль, 8,5% — меланхолию. В оценках варианта «Отчаяние» ни у

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 131

одного испытуемого не фигурирует наименования положительных эмоций. 24,3% испытуемых увидели печаль, 18,9% — тоску, 13,5% — сожаление, 24,3% — интеллектуальное напряжение, 16,2% — страдание. Аналогичная, несколько менее выраженная тенденция представлена в распределении оценок экспрессии исполнителя А. Сравнительный анализ видеogramм экспрессии обоих исполнителей свидетельствует о том, что исполнитель Б более интенсивно выражает эмоции средствами мимики, пантоми-мики — испытуемые выбрали значительно больше наименований эмоций для оценки его экспрессии. Более высоко испытуемые зрители оценили эстетические качества экспрессии этого исполнителя: 86,7% испытуемых поставили положительные оценки. Лишь 42,8% испытуемых оценили положительно экспрессию исполнителя А, таков же процент отрицательных эмоций. По мнению испытуемых, эмоции исполнителя Б были «теплыми», «согретыми богатыми внутренними переживаниями» по сравнению со «сдержанно-холодной, рассудочной» экспрессией исполнителя А. Исполнительский стиль Б (по оценкам экспертов) можно охарактеризовать как эмоционально-субъективный по сравнению с интеллектуальным типом творческого процесса исполнителя А. (по классификации Токиной Н. Н.). Влияние внешне выраженной экспрессии на восприятие слушателями музыки. Если в I серии предметом внимания испытуемых была лишь экспрессия исполнителей, во второй серии оно распределилось между слуховой (основной) и зрительной (дополнительной) информацией. Сравнение оценок одного и того же произведения и интерпретации одного исполнителя при различных вариантах экспрессии дает возможность показать влияние эмоционального содержания внешне выраженной экспрессии на восприятие музыки. Во всех «музыкальных» вариантах, по сравнению с «немзыкальными», резко уменьшается количество выборов наименований положительных эмоций и увеличивается количество выборов наименований отрицательных эмоций, что, бесспорно, связано с влиянием эмоционального содержания минорной музыки. Так, при восприятии музыкального варианта «Просветленность» в исполнении Б 29,3% слушателей назвали грусть, 19,1% — печаль, 19,2% — сожаление, 17% — меланхолию, 4,2% — страдание; при восприятии экспрессии без музыки

общий процент отрицательных эмоций составил лишь 12,7% (см. верхние квадранты гистограммы 2). Однако и в музыкальных вариантах оценки слушателей при восприятии вариантов «Просветленность» и «Отчаяние» резко контрастируют, что связано с влиянием внешне выраженной экспрессии на восприятие содержания музыки. Так, в левом верхнем квадранте гистограммы 2 преобладают наименования положительных эмоций (нежность — 38,3%, приподнятость — 23,4%, стремление — 19,2%, умиление — 17%, взволнованность — 12,8%, блаженство — 6,2%, радость — 4,2%), в нижнем — наименования отрицательных эмоций (грусть — 57,1%, печаль — 48,4%, меланхолия - 28,6%, сожаление — 37,1%, страдание — 12,3%). Все студенты консерватории и 91,6% преподавателей училищ при восприятии одной и той же звукозаписи с разными вариантами экспрессии отметили, что слышат другую интерпретацию, пытаясь найти в ней новые, несуществующие черты. Приводим фрагменты самоотчетов нескольких слушателей: испытуемая Л. К., 21 г., студентка. Прелюдия с экспрессией испол. Б. вариант «Отчаяние» «Исполнительница довольно точно почувствовала настроение и образную сферу музыки». Прелюдия с экспрессией испол. Б. вариант «Просветленность» «Мне кажется, что прелюдию можно играть и в таком стиле. В звучании слышится богатство внутреннего переживания этой музыки — совсем другая интерпретация». Ноктюрн с экспрессией испол. А. вариант «Отчаяние» «Хотелось, чтобы звук был более мягким, фразировка — более тонкой, динамика — более отчетливой». Ноктюрн с экспрессией испол. А. вариант «Просветленность» «Очень заметно изменение темпа в сторону оживления, исполнение более свободное. Здесь все лучше: и характер звучания, и выражение чувств». Особенно заметно влияние установки при восприятии одной и той же звукозаписи с экспрессивным сопровождением разных исполнителей.





Гистограмма 2 распределения выборов наименований эмоций слушателями при восприятии Ноктюрна До мин. (ор. 48) Ф. Шопена в интерпретации исполнителя эмоционального типа Б

□ — наименования положительных эмоций и состояний  
 ▨ — наименования отрицательных эмоций и состояний  
 ▩ — наименования интеллектуальных эмоций и состояний

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 135

Испытуемый Г. К., 42 г., преподаватель по классу скрипки Харьковского музыкального училища. Ноктюрн с экспрессией испол. В. вариант «Отчаяние» «Исполнитель представляет себе мир без особых волнений и тревог, он еще ничего не пережил в жизни». Ноктюрн с экспрессией испол. А. вариант «Отчаяние» «Б этом исполнении ярче слышны, кульминации, четче выстроено произведение. Звучит более зрело, интересно, свежо». Испытуемая К. Н., 20 л., студентка историко-теоретического факультета. Ноктюрн с экспрессией испол. А. вариант «Отчаяние» «Исполнение несколько вялое, излишне меланхолично». Ноктюрн с экспрессией испол. Б. вариант «Отчаяние» «По-моему, хорошо чувствуется Шопен. Ясно прослушиваются регистры, каждый звук продуман, приятное впечатление оставляет манера игры, само выражение лица (открытость, непосредственность), особенно в сравнении с первой исполнительницей. Все эмоции выражены на лице — это хорошо, потому что музыка «звучит» и в руках, и на лице, заставляя слушателя сопереживать исполнителю». Испытуемый К. Р., 33 г., преподаватель Херсонского музыкального училища. Ноктюрн с экспрессией испол. Б. вариант «Отчаяние» «Звучит недостаточно рельефно, плохо интонирует мелодию, недостаточно убедительны кульминации. Качество звука — среднее». Ноктюрн с экспрессией испол. А. вариант «Отчаяние» «Исполняет концертирующий педагог. Хорошее развитие, ощущение кульминаций вполне

устраивает, звукоизвлечение ясное, хорошее интонирование». Как свидетельствуют приведенные выше самоотчеты, большинство испытуемых при восприятии одной и той же звукозаписи с разными вариантами экспрессии «услышали» несуществующие нюансы, погрешности в интерпретации (артикуляции, фразировке, педализации). Однако при повторном восприятии этой серии 85% испытуемых в процессе третьего (повторного) прослушивания адекватно восприняли музыку, отметив, что звучит одна и та же

136 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

звукозапись с разными вариантами экспрессии (интерпретация этого эффекта приводится выше). При восприятии одного и того же варианта экспрессии с разными вариантами интерпретации (III серия) 70% студентов и 55% преподавателей отметили, что слышат разные интерпретации, однако, дав им более сходные в эмоциональном плане оценки по сравнению с II серией. Отсутствие видеоряда способствовало еще большей оптимизации восприятия: в IV серии 95,5% преподавателей, 55,6% студентов-музыковедов и 77,8% студентов-пианистов услышали и адекватно оценили действительно новую звукозапись, ранее не использовавшуюся в экспериментах. Большинству студентов во II и в III сериях понравилась «игра» и экспрессия исполнительницы-однокурсницы по сравнению с «игрой» преподавателя кафедры специального фортепиано: 88,9% слушателей положительно оценили «интерпретацию» и 78,1% — экспрессию исполнителя Б, процент отрицательных оценок составил лишь 4,4. Только 57,4% студентов положительно оценили «игру» преподавателя А и 45,8% — его экспрессию; проценты отрицательных оценок распределились, соответственно: 21,3 и 25,7. Эти данные согласуются с результатами исследований в области социальной психологии: люди продуктивнее оценивают и распознают экспрессию преподавателей своей возрастной группы. Сравнение оценок эмоционального содержания интерпретации исполнителей эмоционального и интеллектуального типа свидетельствует о том, что степень интенсивности внешнего выражения эмоций значительно влияет на оценку эмоционального содержания музыки. В интерпретации исполнителя с интенсивными формами экспрессии (Б) испытуемые услышали гораздо больше нюансов, оттенков эмоций. Однако менее яркая, менее динамичная экспрессия исполнителя А позволила слушателям глубже погрузиться в музыку. Так, в экспрессивной трактовке Ноктюрна (исполнит. А — вариант «Отчаяние») преобладают интеллектуальные эмоции; спокойным, сосредоточенным, чуть просветленным было лицо этого исполнителя в варианте «Просветленность» — вот почему отрицательные эмоции, выраженные в музыке Ноктюрна, «поглотили» в слушательском восприятии неинтенсивно выраженные на лице исполнителя положительные эмоции в варианте «Отчаяние». В интерпретации Ноктюрна исполнителем с неинтенсивными формами экспрессии слушателям больше понравился вариант

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 137

«Отчаяние», у исполнителя с интенсивными формами экспрессии — вариант «Просветленность». Слушателям предлагалось конкретизировать оценки, раскрыв программу музыки и собственную исполнительскую концепцию. Некоторые испытуемые были не согласны с предложенными трактовками. Испытуемая Н. С., 20 лет, студентка оркестрового факультета. Прелюдия, вариант «Просветленность» в исполнении А «Зачем такое умиление и легкая улыбка на лице? Мне кажется, что здесь наоборот грусть, сожаление, томление, безнадежность. Исполнитель неверно трактует музыку». Испытуемый М. Н., 21 г., студент оркестрового факультета. Прелюдия, вариант «Просветленность» в исполнении А «Интерпретация мне очень нравится. Исполнитель

хорошо передает состояние умиления, наслаждения, жизнеутверждения. Прелюдия передает, на мой взгляд, то состояние умиления, может быть даже блаженства, которое характерно для минут приятных воспоминаний». Несмотря на индивидуальные различия в оценках, оба варианта оказались приемлемыми для слушателей, отражая драматургические особенности музыки, которая, по выражению одной из испытуемых, несет одновременно «горькие» и «просветленные» чувства. По мнению Ю. Тюлина [305], многие пианисты ошибочно трактуют экспозиционную часть Ноктюрна До минор Ф. Шопена как созерцательную, наполняя ее лирическим настроением. Музыка I части, на его взгляд, должна быть связана с огромным внутренним напряжением, тяжестью страданий обессиленного, измученного человека. Именно так музыка Шопена представлена в трактовке В. Софроницкого, звукозапись исполнения которого была использована нами в заключительной серии эксперимента (без видеоряда). Большинство слушателей, характеризуя его эмоциональную концепцию, выбрали такие наименования эмоций, как разочарование, тоска, печаль, меланхолия. М. Поллини и Г. Черны-Стефаньска, в отличие от В. Софроницкого, не выделяют скорбную поступь басов, их характеризует поэтическое интонирование мелодии — поэтому слушатели отметили в их игре успокоенность, светлую грусть, сожаление, умиление. Эксперименты свидетельствуют о значительном влиянии экспрессии исполнителя на адекватность восприятия слушателями

эмоционального содержания музыки. Неестественная, вычурная, несоответствующая музыке передача эмоций на языке I мимики, пантомимики может деформировать эстетическую структуру слушательского образа, нарушить адекватность музыкального восприятия. Напротив, полноценная в художественном отношении эмоционально-экспрессивная интерпретация может обогатить процесс постижения музыки и помочь неподготовленному слушателю правильно ориентироваться в программном содержании музыки. Как справедливо отмечает Е. Николов, «передача концерта или спектакля в зависимости от таланта телевизионной интерпретации — сама может стать художественным произведением, которое откроет нам в музыке новые, доселе неизвестные горизонты» [386].

#### *2.7.4. Предкоммуникативная установка*

При рассмотрении приведенных выше результатов наших экспериментов акцентировалось внимание на анализе, в основном, внешних факторов. Однако, как отмечалось выше, они тесно связаны с факторами внутренними, которые также оказывают влияние на степень адекватности восприятия внешних воздействий. Эффект нарушения адекватности восприятия у 91,6% «обманутых» в III серии эксперимента слушателей, бесспорно, обусловлен действием установки. В процессе длительного профессионального опыта восприятия музыки (при адекватном соотношении изменений в зрительном и слуховом рядах) у слушателей была фиксирована соответствующая установка, которая проявилась и в критическом опыте с демонстрацией одного варианта звукозаписи с разными вариантами экспрессии. Благодаря прочности и стабильности сформированной до эксперимента слушательской установки ее «разрушение» в неадекватных условиях опыта произошло очень быстро: как отмечалось на с. 135, уже после третьего повторного предъявления «конфликтного» варианта большинство испытуемых обнаружили провокацию. Этот факт соответствует классическим представлениям Д. Н. Узнадзе о скорости угасания установки, фиксированной на качественной основе. Однако процесс восприятия музыки и особенностей ее исполнения



в критическом опыте можно интерпретировать сквозь призму действия другого частного механизма — «целевых» установок, фиксирующихся и проявляющихся в собственном движении лишь в процессе выполнения деятельности. Конструирование содержательной структуры образа в «критичес-

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 139

ком» первом опыте III серии осуществлялось не с помощью когнитивно заданной до начала осуществления деятельности программы, «смысловой установки» по А. Г. Асмолову, как, например, в экспериментах Г. Н. Кечхуашвили, И. Е. Герсамии, М. Рига, В. Пробста, З. Г. Казанджиевой-Велиновой, а на эмоциональной основе. В условиях динамической смены музыкально-слуховых установок, связанных с восприятием музыки, более статичные «зрительные» установки, связанные с восприятием внешне выраженной экспрессии исполнителя, оказывали тормозящее инерционное влияние на процесс развертывания идентифицирующих, прогностических действий. Внешне выраженная экспрессия создавала мощную «целевую» установку, в некоторых случаях неподконтрольную сознанию. В отличие от описанных выше собственных экспериментов, в некоторых исследованиях «смысловая» установка специально целенаправленно формировалась «извне». В экспериментах Г. Н. Кечхуашвили [142] установка способствовала активизации слушательского восприятия и правильному раскрытию образа. До исполнения «Форели» Шуберта-Листа экспериментатором читался текст известной песни Шуберта. Поэтическая программа стимулировала соответствующие музыке зрительные представления и в значительной степени повысила адекватность восприятия. Несколько меньший эффект вызвало ознакомление слушателей с программным названием произведения. В экспериментах, проведенных в Российской Академии музыки им. Гнесиных и Киевской консерватории [67] до экспозиции миниатюр, отражающих различные эмоции и психические состояния человека, вниманию слушателей также предлагалось специальное сообщение музыковеда о возможностях и способах выражения эмоций и состояний в музыке, после чего произведения звучали вторично. Сообщение-установка положительно повлияло на степень адекватности оценки содержания миниатюр. Так, в предварительной серии миниатюру

<sup>1</sup> Разработанная методика может служить диагностическим средством для оценки уровня музыкальной культуры слушателей. Результаты экспериментов свидетельствуют о необходимости более целенаправленного формирования у будущих исполнителей, педагогов, членов жюри музыкальных конкурсов слуховых умений и навыков сравнительной оценки содержания и характера интерпретации.

140 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

«размышление» адекватно оценило лишь 37,5% испытуемых, после сообщения-установки процент адекватных оценок увеличился до 66,6. Такая тенденция наблюдалась и при прослушивании «Меланхолии» [27,8 и 47% соответственно]. Целью другого эксперимента было исследование эффекта влияния уровня обобщенности предкоммуникативного сообщения-установки на степень адекватности музыкального восприятия. Для этой цели использовалась оратория Л. Дычко «И на-рекоша имя Киев». В этом произведении для солистов, хора, струнных и ударных инструментов, арфы и органа отражены важнейшие вехи истории Киевской Руси от «начала земли Русской» (I ч.) до правления Ярослава Мудрого (VI ч.) «Заложил Ярослав город великий»). Используемые в оратории подлинные старославянские тексты «Повести временных лет», «Новгородской летописи старшего и младшего изводов», «Слова о полку Игореве» создают трудность в адекватности восприятия сюжета. Это обстоятельство побудило

композитора написать либретто совместно с доктором архитектуры, профессором Ю. С. Асеевым. В I серии эксперимента слушателям ничего не говорилось о программе произведения, во II серии сообщалось, что в произведении отражена история Киева и оно посвящено 1500-летию юбилею, в III серии слушателям сообщались программные названия частей и название всего произведения, в IV серии до прослушивания музыки зачитывался полностью текст либретто. После прослушивания испытуемые должны были охарактеризовать программное содержание музыки и ответить на вопросы анкеты, связанные с психологическим анализом особенностей процесса музыкального переживания. Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что степень адекватности восприятия музыки и конкретизации ее программного содержания были пропорциональны степени обобщенности фиксированной установки, сформированной до прослушивания. В случае полного отсутствия у испытуемых информации о программе было получено наибольшее количество вариативных ответов, в том числе и неадекватных действительному содержанию музыки. По мере раскрытия экспериментатором программного содержания слушательские оценки наполнялись конкретными образами, процесс музыкального переживания становился более углубленным. Принимавшим участие в экспериментах студентам и преподавателям Киевского художественного института предлага-

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 141

лось в каждой серии отразить свои музыкальные переживания и представления о программе в форме рисунка. Приведенные на фото 54-61 репродукции ярко отражают описанную тенденцию увеличения степени адекватности восприятия программного содержания произведения по мере перехода от I серии экспериментов к IV. Автор рисунка (фотография 54) «Связь времен», монгольский студент О. услышал и увидел в I серии эксперимента Киевскую Русь глазами современности. Колокола на переднем плане картины символизируют главную, по его мнению, идею музыкального произведения — «связи времен», «напоминания человечеству об уроках истории». Действительно, отмеченная О. «Связь времен» в произведении Л. Дычко ярко раскрыта как на макроуровне — драматургии, так и на макроуровне — языка. Все части произведения связаны лейтмотивом Киева, историей которого пронизана каждая часть. Как гимн великому и в то же время вечно юному городу звучит лейтмотив Киева на фоне колоколов Софии в финале. Музыкальный язык произведения очень динамичен в тембровом отношении: наряду с использованием в подлинно цитатной форме интонационных истоков различных пластов фольклора и Знаменного распева образное содержание текста раскрывается современными средствами с активным применением алеаторики и сонористики. Рисунки (фотографии 55 и 57) также связаны с I серией экспериментов. Автор рисунка Г. В. «почувствовал в музыке рождение чего-то нового». Младенец в центре картины, согласно его замыслу, лишь символ процесса рождения. Изображенные справа от матери женские фигуры символизируют услышанные им плачи и причитания «жен русских над погибшими воинами» (последние изображены в левой верхней части картины). Хотя автор озаглавил свою картину «Рождение нового человека», он подчеркнул, что в его сознании музыка связана обобщенно с процессом новообразования, рождения. Напротив, автор рисунка (фотография 57) К. В., студент живописного факультета художественного института, в прошлом окончивший архитектурный факультет инженерно-строительного института, обобщенно озаглавивший свое произведение «Трудный путь рождения», связал его с конкретными образами «трудного рождения христианства в борьбе с язычеством». В центре картины изображена фигура тупого и примитивного

языческого «духа», за которым «люди идут в неизвестное». Действительно, в кульминационной IV части оратории резко противопоставлены язычество и христианство, монументально и впечатляюще воссоздана картина рождения христианства на Руси. «В год 64 96... Владимир... вернулся в Киев. И когда пришел, повелел опрокинуть идола — одних изрубить, а других сжечь. Перуна же приказал привязать к хвосту коня и волочить его с горы по Боричеву взвозу к Ручью и приставил двенадцать мужей колотить его жезлами... Когда влекли Перуна по Ручью к Днепру, оплакивали его неверные...»<sup>1</sup>. На рисунке (фотография 56) этого же автора (К. В.) отражена программа оратории после получения художником информации о тематике частей (III серия). Предназначение своего оригинального рисунка автор видел в качестве иллюстраций для титульного листа партитуры произведения. В центре картины — аллегорическая фигура Киева — «матери городов русских, вскормившей и взрастившей многие княжества». Голова матери изображена в виде Софийского Собора. Справа внизу — сломанный меч и останки князей, сложивших головы в борьбе с врагами (иллюстрация гибели Аскольда во II части оратории). Слева — скорбная фигура женщины («Уже нам своих милых, любимых ни мыслию не смыслить, ни думаю не сдумать, ни глазами не повидать»), символизирующей поэтические вставки оратории — III и V части, написанные на текст «Слова о полку Игореве». Горящая свеча служит символом вечности. На рисунке (фотография 58) студентки художественного института Е. К. также обобщенно отражена тема рождения Киева — матери городов русских (II серия), рисунки (фотографии 59—61) написаны преподавателем института В. К. после детального знакомства с либретто (IV серия экспериментов). Собранные нами рисунки (всего 150) вместе с картинами известных художников на исторические темы, в том числе не связанные с содержанием произведения Л. Дычко, экспонировались в ходе заключительных экспериментов слушателям. Описанные выше серии были повторены в других аудиториях, однако слушателям вместо вербальной конкретизации программы предлагалось выбрать картины в соответствии с содержанием

<sup>1</sup> Наиболее адекватным изображением программного содержания этой части является картина преподавателя художественного института В. К., см. левую сторону триптиха на фотографии 59.

#### Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 143

каждой части и произведения в целом. И в этом случае степень адекватности восприятия (выбора картин) была пропорционально связана с характером сформированной до слушания музыки установки. Неадекватные выборы или выборы обобщенных картин, типа изображенных на фотографии 54, в основном были характерны для I и II серий, в которых слушателям ничего не говорилось о программе или программа раскрывалась очень обобщенно. Использование картин, не связанных с содержанием оратории, в заключительном эксперименте направило процесс восприятия некоторых испытуемых в ложное русло. То есть установка послужила средством деформации художественного образа. Некоторые ученые интересовались этим вопросом специально, изучая экспериментальным путем эффект влияния «ложной установки». Так, И. Е. Герсамя [101] предлагала слушателям ложные названия произведений, не соответствующие их содержанию. Например, шумановским «Бабочкам» были предпосланы названия «Кокетка», «Грубьянка», «Арлекин», «Кузнечик», «Меланхолик». Прелюдия № 4, использовавшая в нашем эксперименте с видеоманитофоном (см. выше), была названа в одном случае «Свадьбой», в другом — «На могиле». Эксперименты выявили довольно большую группу лиц, у которых процесс музыкально-

го восприятия полностью протекал под воздействием навязанной установки. Испытуемые этой группы обнаружили поразительные способности «интерпретировать» содержание музыки в соответствии с навязанной установкой. Так, «Свадьба» — прелюдия Шопена одному слушателю предвещала, что брак будет «несчастливый», а другому представлялось, что «это свадьба без любви». Ложную установку формировал в своих экспериментах и немецкий исследователь В. Пробст [406], сообщавший своим испытуемым до демонстрации музыки, что они услышат музыкальный отрывок в скрипичном или фортепианном исполнении, исполнении на флейте, однако всегда, вопреки данной информации, звучали другие инструменты. Ложная установка создавала у слушателей «состояние ожидания», которое становилось центром восприятия, нарушая его адекватность. Автор дифференцирует понятия «ожидание» и «готовность». Готовность рассматривается как состояние, направленное в будущее, на процесс музыкального переживания. Ожидание

144 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

может затухнуть, если нет необходимого подкрепления, и, напротив, в случае наступления ожидаемого актуализируется новая готовность у музыкальному переживанию. Если ожидание рассматривается как одно из средств постижения того содержания, навстречу которому открывается сознание переживающего, готовность есть проявление общепсихологической диффузной предрасположенности субъекта к предстоящему процессу музыкального переживания. [406, с. 283]. Ожидание В. Пробста близко понятию фиксированной установки Д. Н. Узнадзе, «готовность» созвучна понятию первичной, унитарной установки. Ценным в исследовании В. Пробста является попытка рассмотрения процесса музыкального восприятия сквозь призму психических состояний, предшествующих и сопутствующих слушательской деятельности. Однако стремление автора дифференцировать в теоретическом плане различные состояния слушателей не завершилось экспериментальным изучением проблемы зависимости адекватности восприятия от особенностей психических состояний слушателей. Между тем различия в направленности и динамике музыкального восприятия во многом определяются не только установкой, но и психическими состояниями и личностными особенностями слушателей.

#### *2.7.5. Зависимость восприятия музыки от психических состояний и личностных особенностей слушателей*

Установка, будучи отражением готовности человека к восприятию и музыкальному переживанию, уже воплощает в себе оптимальное для конкретной музыкально-слуховой деятельности психическое состояние. Между тем палитра психических состояний человека чрезвычайно многообразна. Человек может находиться в отрицательных состояниях (подавленности, тревоги, фрустрации — см. об этом подробнее в IV главе), которые не только не благоприятствуют формированию установки, но и препятствуют этому. Более того, благодаря личностно-эмоциональной предрасположенности у некоторых людей такие состояния являются доминирующими в течение определенного периода времени. Как совершенно справедливо отмечает А. Г. Костюк, многие авторы, игнорируя личностный аспект проблемы музыкального восприятия, «совершенно не занимаются психологи-

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 145

Оческой диагностикой эмоциональных качеств слушателей, не дифференцируют испытуемых по степени их эмоциональной возбудимости, преобладанию тех или иных эмоциональных состояний» [159, с. 340]. Одной из задач нашего исследования было

выявление характера взаимосвязи между степенью адекватности музыкального восприятия и психическими состояниями слушателей. Для диагностики психических состояний слушателей были использованы фрагменты методики А. Уэссмана и Д. Рикса [247, с. 197]. Испытуемые оценивали свое психическое состояние до и после прослушивания музыки; пользуясь шкалами «спокойствие-тревожность», «энергичность-усталость», «приподнятость-подавленность», они отмечали в нем те изменения, которые произошли под воздействием музыки. Учитывались и личностные особенности, которые выявлялись с помощью методик Г. Айзенка, Дж. Тейлор и др. Анализ полученных данных свидетельствует, что психические состояния испытуемых, предшествующие слушанию музыки, оказали существенное влияние на степень адекватности восприятия музыкальных эмоций и их динамики. Показатели состояний «тревожности-спокойствия», «подавленности-приподнятости» оказались статистически значимо связаны с адекватностью восприятия эмоций в музыке. Испытуемые, находившиеся в подавленном, тревожном состоянии до эксперимента, слышали тревогу в миниатюрах «Размышление», «Юмор», отчаяние — «Меланхолии», «Умилении», скорбь — в I ч. до-минорного нокturna Шопена. Напротив, слушатели, находящиеся в оптимальном психическом состоянии, адекватно воспринимали музыкальные эмоции в миниатюрах, оценивали I ч. нокturna как «размышление», «успокоенность», «умиление». Тревожность как состояние высоко коррелирует с тревожностью, как свойством личности и находится в обратной зависимости от показателей экстраверсии. Можно предположить, что лица с повышенной тревожностью и склонные к самоанализу более чувствительны к восприятию отрицательных эмоций в музыке. Данные эксперимента свидетельствуют также о неоднозначном влиянии, которое оказывает музыка на психические состояния слушателей. У 53,8% испытуемых после прослушивания нокturna Ф. Шопена психическое состояние изменилось в положительную сторону, у 46,2% — в отрицательную. И в этом случае также выявилась связь качества воздействия

146 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

музыки на психические состояния слушателей с их личностными особенностями (см. выше). Наблюдавшийся в эксперименте эффект воздействия музыки на психические состояния, а также влияние этих состояний на степень адекватности последующего восприятия «музыкальных эмоций» можно объяснить явлениями ретроактивного и проактивного последствия. Ретроактивное (обратно направленное) последствие выражается в том, что эмоции, вызванные интонацией, звучащей в настоящий момент, влияют на состояния слушателей, связанные с предшествующими фрагментами произведения. Эти состояния усиливаются, если новая (доминирующая) эмоция одного знака с предшествующей и ослабляются в противоположном случае. Проактивное (вперед направленное) последствие — влияние эмоций, связанных с предшествующим фрагментом, на динамику последующего переживания слушателей. Ретроактивное и Проактивное последствие сказываются на степени адекватности восприятия и оценки музыкального материала. Так, «Размышление» в паре<sup>2</sup> с «Умилением» адекватно оценило лишь 38,9% испытуемых, на фоне «Отчаяния» все испытуемые неадекватно восприняли «Размышление» [61]. Аналогичные явления, связанные с восприятием стиля, Н. Д. Тавхе-лидзе объясняет, используя концептуальный аппарат теории установки [285].

### 2.7.6. Ассоциации и коннотации

Психические состояния слушателей всегда опосредованы личностными особенностями человека, его ассоциациями, прошлым опытом. С одной стороны,

отрицательные психические состояния провоцируют возникновение соответствующих ассоциаций, иногда не только неадекватных, но и прямо против

<sup>1</sup> Неоднозначность воздействия связана и с драматургическими особенностями ноктурна: смысл трагической коды (заключения) определяется лишь в самые последние моменты его звучания, что поддерживает у многих слушателей динамику положительных эмоций на очень высоком уровне (по данным нашей дипломантки, ныне канд. искусств Л. С. Черкашиной).

<sup>2</sup> В специальной серии испытуемые слушали четыре миниатюры (без перерывов для оценки), затем сообщалось, что в предъявленных пьесах отражены два состояния. Необходимо было выбрать пары одинаковых по содержанию миниатюр.

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 147

положных музыке. С другой стороны, музыка, вызывающая конкретные ассоциации, связанные с прошлым опытом человека, может изменить в определенную сторону психическое состояние человека. Так, самая прекрасная мелодия, сопровождавшая человека в минуты скорби, горя, страдания, может вызвать впоследствии яркие отрицательные эмоции, которые в ней не воплощены в той степени, в какой их переживает слушатель. У человека, слышавшего в концентрационном лагере музыку Р. Вагнера, любимую Гитлером, она на протяжении всей жизни может вызывать мучительно-тягостные ассоциации и воспоминания, чувство ненависти к войне, фашизму<sup>1</sup>. Ассоциации являются, по мнению психологов, пусковым механизмом эмоций, выражая «личностный смысл», сущность искусства для человека. Закрепленные в коллективном опыте общественных отношений ассоциации обуславливают социальную зависимость восприятия от прошлого опыта человека. Искусство выражает обобщенный, концентрированный опыт человечества: оно «никогда не может быть объяснено до конца из малого круга личной жизни, но непременно требует объяснения из большого круга жизни социальной» [93, с. 113]. Вот почему несмотря на огромные различия в индивидуальном опыте людей их ассоциации во многом схожи и питаются единым социальным источником — опытом человеческих отношений. Общие для многих людей ассоциации, связанные с восприятием музыки, музыковед Л. Мейер [400] предлагает назвать коннотациями. Коннотация — это такая ассоциация, которая объединяет группу слушателей в определенном содержательном направлении в рамках данной культуры. Наиболее ярким примером коннотации является изображение смерти и передача соответствующих ей эмоций в музыке. Так, смерть у европейских народов выражается в музыке с помощью медленного темпа, в низком регистре, у некоторых же африканских племен, напротив — в быстром темпе и в высоком регистре.

<sup>1</sup> Примеры влияния экстраординарных состояний на адекватность восприятия приводятся далее [см. с. 150].

<sup>2</sup> Эту зависимость содержания и направленности восприятия от особенностей прошлого опыта человека называют апперцепцией.

148 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А.

Орган у европейского слушателя связан часто с представлением о религии, гонг ассоциируется с экзотикой Востока. Однако у жителей Востока гонг не только не возбуждает экзотики, но вызывает целую гамму самых разнообразных эмоций. Как справедливо отмечает Маргарет Картоми [385], музыка экстаза не является самостоятельной эстетической категорией не только для европейского слушателя, но даже и для слушателя Явы: периодически повторяющиеся тональные модели в музыке экстаза Центральной Явы для местных жителей полностью сливаются с ритуалом благодаря действию ассоциативного механизма. Многочисленные примеры подобных

коннотаций и ассоциаций приводит Е. В. Назайкинский [204]. Например, для европейского слушателя увеличенная секунда, орнаментированная мелизмами, выражает обобщенный восточный колорит, для жителей же Востока эта интонация в контексте привычных, родных восточных мелодий несет гораздо больший смысл. Точно так же человек, владеющий несколькими языками, богаче воспринимает оттенки диалекта родного языка, музыкант-исполнитель легче распознает и тоньше воспринимает нюансировку собственного инструмента. Основу сходства ассоциаций, вызываемых музыкой, Г. С. Тарасов совершенно справедливо видит прежде всего в близости чувств людей разных времен и народностей: ведь музыкальный язык — это прежде всего язык человеческих эмоций. В книге Зыбковца В. Ф. «Дорелигиозная эпоха» содержится интересный материал, свидетельствующий об общности эмоционального отношения к музыке представителей разных народностей. «Тасманийские песни во время «корробо́ри» могли быть выслушаны европейцами с наслаждением и ...голоса певцов были приятными, а мелодии выразительными», «возгласы бурного одобрения тасманийцев не оставляли никакого сомнения в том, что тасманийцам очень понравилась мелодия «Марсельезы». Один из них — юноша — свой восторг выражал тем, что обеими руками схватился за свою голову и, раскачиваясь всем телом в такт, напевал заключительные ноты французского национального гимна» [133, с. 185—186].

### 2.7.7. Жизненные и художественные эмоции в структуре переживания

Благодаря ассоциациям слушатель в процессе переживания испытывает не только так называемые «эстетические» («художественные»)

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 149

эмоции и чувства, и «жизненные», выходящие за рамки эстетически направленной музыкально-слуховой деятельности. В приведенном ранее примере человек, слышавший музыку Р. Вагнера в концентрационном лагере, не только не испытывал эстетических эмоций при ее повторном восприятии в новой ситуации, но, напротив, пережил отрицательные чувства. В данном случае пусковым механизмом возникновения отрицательных эмоций была музыка не как искусство, а — как «раздражитель». Читатель может задать вопрос: а следует ли рассматривать в контексте музыкальной психологии такие случаи восприятия вообще? Может быть это исключение, отклонение от художественной нормы: ведь музыкальное восприятие, как и художественное восприятие в целом, должно быть в первую очередь эстетическим, а эмоции, связанные с процессом эстетического переживания, согласно традиционным эстетическим представлениям, должны быть лишь положительными. Позволим себе несколько отойти от магистрали, связанной с музыкальной проблематикой, и привести несколько неординарных примеров из исследований, проведенных нами на материале восприятия киномузыки, киноискусства<sup>2</sup>, которое очень конкретно раскрывает и изображает содержательную сторону действительности. У одной из наших испытуемых Л. П. некоторые произведения киноискусства не только вызвали ярко выраженные отрицательные эмоции, но и сопровождались резким ухудшением физического самочувствия: Л. П. — 40 лет, по образованию — историк, работает преподавателем в средней школе, в

<sup>1</sup> В эстетической литературе обычно употребляется выражение «эстетические чувства» применительно ко всему их многообразию в процессах восприятия и творчества. А. Г. Васадзе [79] развел понятия «эстетическое» и «художественное чувство», считая целесообразным эстетическим называть чувство, связанное с процессом

восприятия, художественным — чувство, которое движет творцом в процессе реализации замысла.

<sup>2</sup> Некоторые специалисты в области эстетики, например, С. Х. Рап-попорт, совершенно справедливо делят все виды искусств на две группы: 1) отражающие и моделирующие жизнь изобразительным путем и 2) отражающие и моделирующие жизнь музыкальным путем. Ярким представителем первой группы является кино, второй — музыка.

150 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

течение длительного времени находилась на руководящей работе. Никаких отклонений в нервно-психической сфере не обнаруживает. Очень впечатлительна, ранима, интровертированная личность. Увлекается всеми видами искусства, принимает участие в «домашних» вечерах искусства, организуемых известными поэтами, художниками Москвы, Киева. В югославском фильме «Девятый круг (режиссера Ф. Штиглица, 1960) бурную аффективную реакцию, сопровождаемую сдержанной попыткой вскрикнуть, вызвали сцены насилия над девушками (Л. П. в то время было 17 лет). «Фильм «Наваждение» всколыхнул во мне все материнское. Издевательства над матерью с ребенком, магнитофонная запись детского плача убили во мне все эстетические эмоции. Я поздно родила дочку — может быть в связи с этим болезненно реагирую на чужое материнское горе, даже «ненастоящее», которое переживаю как свое. Я «распрощалась» с фильмом после этой ужасной сцены». После просмотра фильма «Спартак» американского режиссера С. Кубрика (1960 г.) у нее повысилась даже температура. На вопрос о том, что в фильме вызвало такую реакцию, Л. П. ответила: «Кровь». Примечательно, что «жизненные» эмоции у Л. П. не достигают такой силы, как некоторые «художественные». Так, Л. П. однажды вынуждена была ассистировать матери в операционной. «Руки, облитые теплой человеческой кровью, не вызвали такую реакцию, как вид крови в кино, — рассказывает она. — Если бы нужно было спасти человеческую жизнь, я, ни на минуту не задумываясь, была бы в роли медицинской сестры столько, сколько нужно, хотя по натуре не склонна к медицинской деятельности». А вот другое, совершенно противоположное впечатление от просмотра фильма «Спартак» доктора искусствоведения, профессора Московского института театрального искусства Б. В.: «Смотрел этот фильм в тяжелое для меня время — после похорон отца в Донецке. Хотелось как-то отвлечься от личного горя, хотя может быть содержание фильма не благоприятствовало этому. Впрочем, должен сказать, что смотрю фильмы всегда как киновед и вызывают они во мне в первую очередь профессиональные эмоции: «как это сделано», «как это сыграно». Я был во многих местах, показанных в фильме: в Болгарии — на месте, где купили «Спартака», в Италии, в Греции — эти кадры вызвали личные ассоциации, бесспорно, на фоне общего состояния, связанного с похоронами отца. Кровь я не воспринимал,

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 151

понимая, что это условность. Кажется, даже у меня был свой мир ассоциаций, далекий от сюжета фильма. Но помню, состояние изменилось в положительную сторону после просмотра фильма: идеи о вечности жизни, вечности бытия, которые рождались у меня при восприятии картины, притупили остроту негативных моментов и гасили в какой-то степени личную боль». Безусловно, оптимистическое восприятие фильма в момент тяжелого личного горя в данном случае можно объяснить не только высоким уровнем гражданской зрелости, профессиональной подготовки, но и наличием развитых эмоционально-регуляторных способностей, проявляющихся в умении побороть самые горькие и порой самые неуправляемые жизненные эмоции. Как известно, у многих



нормальных людей потеря близкого человека вызывает ситуационные патологические эмоции, так называемые реактивные состояния, сопровождающиеся депрессией, концентрацией всех переживаний на обстоятельствах, вызвавших психотравму. Некоторые люди в этот период не переносят яркий свет, звуки, избегают общения с искусством. Так, испытуемый Л. С., 30 лет, преподаватель вуза рассказывает: «После смерти матери первый месяц не переносил никаких звуков, даже отрицательно реагировал на улыбку собственного ребенка. Не слушал радио и не смотрел ни одной передачи по телевидению. Постепенно болезненное состояние прошло, но и теперь не могу слышать ни одной песни со словами о матери. Любимая раньше песня А. Пахмутовой «Добрая сказка» вызывает слезы. Любая сцена в кино, театре с изображением смерти или больной пожилой женщины напоминает о невозвратимой потере — ни о каком катарсисе не может быть и речи. Даже любимые исполнители матери М. Магомаев, К. Шульженко, А. Митронов иногда вызывают слезы. Мой любимый вид спорта — фигурное катание вызывает теперь тоже не совсем обычные эмоции — с привкусом горечи и грусти, так как этот вид спорта любила мать. Родственники теперь оберегают меня от отрицательных эмоций, в случае возможности заранее просматривая фильмы с тем, чтобы узнать: можно ли мне смотреть. Недавно повторно смотрел фильм «Сладкая женщина». В ответ на вопрос главной героини «почему ребенок такой неухоженный?» ее пожилая мать ответила: «Я свое отходила», заплакав. У меня полились слезы, то ли при виде плохого отношения дочери к матери, то ли из-за того, что я знал содержание фильма (мать должна была умереть). Мгновенно выключил телевизор».

752 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

А. С. сообщил, что отрицательные психические состояния, связанные с переживанием смерти матери, продолжались около трех лет, после чего к Л. С. вернулось «чувство жизни», он стал по-прежнему наслаждаться искусством, острые эмоциональные реакции при восприятии изображения смерти исчезли. Психические состояния, неблагоприятные для восприятия определенного художественного сюжета и связанные с ним отрицательные ассоциации, могут совсем деформировать структуру эстетического переживания. Содержание кинофильма, казалось бы не допускающее двойной трактовки, предстает перед зрителем в искаженном виде. Так, один из наших испытуемых Р. М., рабочий, 25 лет, условно осужденный за автодорожное происшествие, испытав тяжелую психическую травму, связанную с процедурой следствия, суда, рассказал о необычном восприятии фильма «Тот самый Мюнхгаузен»: «Я не воспринимал в то время никакого юмора. Когда Павел, сын барона, театрально воскликнул «Мы убили его, убийцы», у меня из глаз брызнули слезы, я вышел угнетенный из зала. Через некоторое время, вернувшись, на экране увидел сцену «судебного эксперимента», до сих пор помню слова, которые произвели на меня ужасное впечатление: «У меня был друг — он меня предал, у меня была любимая — она отреклась» — словно тяжелым камнем падали они в мою душу. Я забыл о фильме, личное поглотило меня. Должен признаться, сюжет я не помнил, хотя в детстве читал смешного «Мюнхгаузена», но мне все казалось серьезным, хотя слышал вокруг смех. Недавно, спустя два года, вновь смотрел этот фильм, смеялся от души и вспоминал свои горькие в прошлом эмоции». Аналогично может быть искажено и содержание музыкальных произведений. Отечественные психологи О. Н. Кузнецов и В. И. Лебедев [169], использовавшие музыкально-проективную пробу в качестве индикатора изменений в психическом состоянии испытуемых в экстраординарных условиях сенсорной изоляции, отмечают, что ассоциации, связанные с восприятием музыки, носят преимущественно

«минорно-бесперспективный характер». Приведем извлечение из протокола испытуемого, которому представлялись три музыкальных фрагмента из концерта С. Рахманинова, «Аппассионаты» Л. ван Бетховена и «Фантазии-экспромта» Ф. Шопена: «Первый отрывок вызвал во мне такое ощущение, будто бы на самом деле расстаешься с чем-то близким тебе и дорогим и причем расстаешься навсегда. Поя-

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 153

вились ассоциации примерно такого порядка — какой-то товарищ собрался куда-то, покидает свой родной край, своих друзей. Ему так грустно, и он садится за рояль и то, что он не может выразить словами, передает своей музыкой. Мелодия второго отрывка печально торжественная. Каких-либо ассоциаций не было. Третий отрывок показался мне грустным-грустным, но вместе с тем приятным. Человек сидит за пианино, выражая свои чувства. Третий отрывок очень показался похожим на первый. Грустная и немного торжественная обстановка создается при их восприятии» [169, с. 230]. Бесспорно, психические состояния, связанные с потерей близкого человека, сенсорной изоляцией, заключением и ассоциации, связанные с этими состояниями, — экстраординарные. Но даже самые незначительные изменения в психическом состоянии, предшествующем акту восприятия, могут привести к деформации художественного образа. Испытуемая А. А., 28 лет, психолог, на вопрос о том, как ее психические состояния влияют на эстетическое переживание произведений искусства, ответила следующим образом: «Если я не настроена смотреть драму или трагедию, слушать определенную музыку, если у меня нет внутренней готовности к этому или стрелка моего психического состояния в незначительной степени отклонена от нормы, я не воспринимаю полноценно искусство. Как-то по телевидению смотрела наш фильм «Таня». Была до этого «не в духе». Первые десять минут фильма вызвали раздражение. Главная героиня мне очень не понравилась. Ее неестественные, не соответствующие возрасту «детские» манеры, качество игры в сочетании с виолончельной музыкой, похожей на звучание человеческого голоса, предвещавшего драматический исход, вызывали гамму отрицательных эмоций. Попробовала переключить на другой канал телевизор — оказалось: содержание другой программы совершенно не соответствует моему состоянию. Вернулась к «Тане», на экране показывали кусочек ее счастья, который у меня вызвал новый прилив отрицательных эмоций, вероятно, потому, что у меня такого счастья не было. В дальнейшем фильм так увлек меня содержанием, проникновенной игрой главной героини, что забыла о своем пер-

' На это обращалось внимание при анализе результатов нашего эксперимента (см. с. 145 настоящей книги).

154 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

воначальном нежелании смотреть фильм. Все «мелочи» стали казаться значительными: и рассогласование состояния героев с эмоциями, выраженными в музыке, и ворон, названный Семеном Семеновичем... Чувство недовольства от начала было скрашено. Анализируя это недовольство, могу сказать, что в большей степени оно было связано с моим состоянием. В целом фильм вызвал положительные эмоции, даже почувствовала какое-то успокоение». Отвечая на вопрос о том, в какой степени незначительные изменения в психическом состоянии могут влиять на восприятие музыки, испытуемая подчеркнула, что, в печальном или тревожном состоянии предпочитает воздержаться от прослушивания радостной музыки, которая вызывает у нее лишь отрицательные эмоции. Ее ответ согласуется с данными экспериментальных исследований в области музыкотерапии, обзор которых представлен Е. И. Красниковой [162]. Д. Бюллер, П. Олсон и Т. Брин [359], показали, например, что радостная музыка не

снижает состояния тревожности, напротив, такой способностью обладает печальная музыка. Многие исследователи констатируют, что радостная музыка даже может значительно повысить состояние тревоги [435]. Таким образом, данные исследований как в области восприятия музыки с ее в высокой степени обобщенным языком, так и на материале восприятия произведений киноискусства с их предельной конкретизацией изображаемого содержания свидетельствуют о том, что человек испытывает в процессе художественного переживания не только особые — эстетические эмоции, но и эмоции обычные — жизненные. Бесспорно, плохо, если человек далеко отходит от художественного содержания, когда его собственные эмоциональные переживания уводят от основной эстетической магистрали, затрудняя процесс постижения художественного замысла. Так, испытуемая А. Г., 22 г., пианистка, рассказала о том, что «проплакала две серии фильма «Романс о влюбленных»: «Я не могла остановиться, плакала про себя, чтобы никому не было слышно. Фильм произвел положительное впечатление, а эмоции были отрицательные. Это фильм обо мне, плакала я над своей судьбой». Испытуемая А. Г. утверждает, что ее реакцию никак нельзя расценивать как катарсис. Психическое состояние испытуемой до фильма было нормальным, никаких отклонений в психической сфере у А. Г. нет.

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 155

И в приведенных выше самоотчетах испытуемых можно найти немало примеров разрушительного влияния отрицательных эмоций, вызванных ассоциациями, на процесс эстетического переживания. Причем «выход» житейских эмоций более облегчен в случае наличия отрицательного фона — неблагоприятных психических состояний, предшествующих акту восприятия. Безусловно, слезы, о которых говорят испытуемые, не всегда есть показатель отрицательных эмоций: ведь бывают слезы умиления, слезы радости, слезы облегчения (катарсиса). Однако в случаях, о которых шла речь выше, у всех испытуемых были зарегистрированы обычные отрицательные эмоции. По мнению автора [67], а также Н. Б. Берхина [41], процесс художественного восприятия всегда включает в себя сопереживание воображаемому<sup>1</sup> — воспринимаемому герою. Слушатель, зритель как бы перевоплощается в воображаемого (видимого) героя, чувствует и воспринимает от его имени. Благодаря личным ассоциациям в этот процесс включаются фрагментарно житейские эмоции, которые стимулируются ситуацией, аналогичной воспринимаемой. Эти личные эмоции преобразуют чувство сопереживания воображаемому герою в чувство сопереживания самому себе. Свое же — личное, с другой стороны, переживается как чувство другого. На основе взаимодействия этих двух чувств (сопереживания воображаемому герою и сопереживания самому себе) «житейское» переживание как бы погашается — «очищается»: «из горнила взаимодействия чувств житейские эмоции и личность, как переживающая, выходят преобразованными, «перепаханнми», «обновленными» [41, с. 48]. В этом «очищении» и обновлении и есть смысл эстетического переживания — катарсической реакции. Чем выше уровень художественного развития личности, тем в большей степени человек способен к художественному сопереживанию. Может произойти так, что художественное сопереживание превратится в процесс простого сопереживания самому себе, как в приведенных выше примерах.

<sup>1</sup> Н. Б. Берхин иллюстрирует свои теоретические воззрения примерами из литературы, в процессе восприятия которой у читателя возникает сопереживание воображаемому герою; для восприятия живописи, балета, произведений музыкально-театральных жанров характерно сопереживание не воображаемому, а воспринимаемому герою.

Такое случается не только в личности малохудожественной, неподготовленной или у которой отсутствуют эмоционально-регулятивные способности. Как было показано выше, иногда причина заключается в действии очень сильных ассоциаций, связанных с опытом воспринимающего, а также в ситуативных или долговременных изменениях в его психическом состоянии. Безусловно, важную роль играет возрастной фактор. Как показал Н. Б. Берхин, основываясь на анализе результатов собственных экспериментальных исследований, способность к художественному сопереживанию формируется поэтапно в процессе развития личности. Один из важнейших механизмов художественного сопереживания — эмпатия — воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого и структурирование мира по его образу. В процессе эмпатии осуществляется идентификация — переживание своей тождественности с воспринимаемым, представляемым, воображаемым объектом и заражение его чувствами, переживаниями. Проявлением идентификации являются интроекция («принятие» чужих установок, перенесение другого «я» в свое «я»<sup>1</sup>) и проекция (приписывание своих установок, эмоций другим людям, перенесение своего «я» в «я» другого). Понятие эмпатии давно используется в отечественной и зарубежной психологии и эстетике. Наиболее широкое воплощение эта категория получила в теории вчувствования Т. Липпса, раскритикованной в свое время Л. С. Выготским и М. М. Бахтиным. Согласно теории вчувствования, при восприятии художественных явлений мы вкладываем в него свои чувства, проецируем, творческий же процесс, связанный с созданием художественных произведений, в большей степени связан с интроекцией — субъективированном чужих переживаний. Большинство западных приверженцев теории вчувствования придерживается позиций феноменологизма, иррационализма, идеализма, психоанализа [93, 273, 371].

<sup>1</sup> Майевтический подход, воплощающий идею о диалогичности человеческого сознания, ориентирует на изучение механизмов интроекции в новом контексте [4].

<sup>2</sup> Майевтика позволяет преодолеть узость субъективистского подхода, предлагая рассматривать в деятельностном ключе механизмы проекции-интроекции как сущностных составляющих акта коммуникации (как его «вдох»-«выдох»).

#### Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 157

Ошибкой многих сторонников теории вчувствования, как справедливо подчеркивал Л. С. Выготский, является неучет специфики художественной деятельности (вчувствование — не только спутник эстетического восприятия, но и обычного — житейского). Этот недостаток многие современные западные специалисты в области эстетики, психологии пытаются преодолеть путем введения категории «эстетического дистанцирования» для обозначения некоторой отстраненности воспринимающего от произведения и автора в процессе идентификации [273]. Однако теория вчувствования, по мнению Л. С. Выготского, является чрезвычайно ценной для психологии искусства. Не случаен интерес к проблеме эмпатии и в наши дни. Применима ли теория эмпатии к практике музыкального восприятия? Безусловно, применима. Н. И. Сарджвеладзе, например, рассматривает эмпатию как разновидность эмоциональных явлений: как эмоциональное состояние, возникающее у человека при виде или представлении переживаний другого. Это определение можно дополнить существенной для музыкальной практики поправкой — при восприятии, представлении и переживании эмоционального состояния, выраженного той или иной музыкальной интонацией, связанного с тем или иным музыкальным образом.

## 2.8. Психологические механизмы музыкального переживания

Как отмечалось ранее, значение музыкального сообщения является производным от выразительности музыкального образа, которую слушатель в первую очередь должен почувствовать и пережить. Приведем пример из неопубликованного исследования В. М. Теплова, посвященного теоретическому анализу сущности музыкального переживания. В сцене «Петербургского бала» оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин» в момент обращения Гремينا к Онегину («Мой друг, позволь тебе представить») в оркестре звучит трогательная интонация девичьей любви Татьяны, которая повторяется как лейтмотив во второй картине, в сцене письма, в момент первой встречи Татьяны с Онегиным. Безусловно, для тонкого слушателя эта мелодия имеет конкретное «значение». Но специфика музыкального переживания заключается совсем не в том, что слушатель должен обобщить все слышанные ранее варианты этой мелодии, раскрыть адекватно ее значение и, наконец, понять, что ее появление в новом контексте связано с нахлынувшим на Татьяну воспоминанием о своей любви.

158 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

Сущность музыкального переживания заключается в другом. Слушатель должен прежде всего почувствовать выразительную силу этой мелодии, на основе эмпатии «заразиться» не только чувством Татьяны, но и его музыкальным воплощением. Понимание «значения» музыкального образа прежде всего связано с переживанием и сопереживанием эмоционального характера интонации. Поэтому недостаточно при восприятии музыки «угадать», понять ее «значение» аналитическим путем, или, слушая программную инструментальную музыку, вспоминать, например, литературный источник. Такое переживание не будет музыкальным. «Угадывание программы — занятие праздное и, в сущности, антимузыкальное, так как в основе его лежит стремление подойти к музыке не как к искусству выражения, а как к искусству изображения или обозначения» [297, с. 444—445]. Угадывание программы Б. М. Теплов связывает с задачей расшифровки ребуса. Слушатель, не знакомый с драмой «Эгмонт» или трагедией Шекспира «Ромео и Джульетта», с помощью одной лишь музыки не узнает об этом содержании. Если же он не знает и заглавия произведения, то совсем не сможет догадаться о том, что хотел выразить композитор в произведении. Глубина и философская направленность творчества Бетховена не может быть адекватно понята на основе знакомства лишь с музыкой композитора — необходимо знание окружающей его обстановки, исторического фона. В каждом музыкальном произведении выражено не только эмоциональное содержание, но и определенные философские идеи, которые помогают тому, чтобы «только головное», может быть несколько внешнее знание превратилось в эмоциональное знание, в глубокое переживание их» [297, с. 446]. Музыка, по мнению Б. М. Теплова, не может дать новых фактических или идейных знаний, она насыщает эти знания эмоциональным содержанием, углубляет их. Результаты экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что музыкальное переживание есть переживание эмоциональное. «Переживание музыки должно быть эмоциональным, но оно не должно быть только эмоциональным. Восприятие музыки идет через эмоцию, но оно эмоцией не кончается. В музыке мы через эмоцию познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание» [297, с. 447]. Ядром музыкального переживания являются эмоциональные образы музыкальной интонации. Музыкальная интонация способна воплотить глубокие человеческие переживания и

Музыкально-слуховая деятельность \_\_\_\_\_ 159

вызвать пристрастный эмоциональный отклик в сознании воспринимающего. Процесс переживания музыкальной интонации — глубоко личностный. Эмоциональные

образы музыкальной интонации являются результатом диалектического взаимодействия внешнего, воплощенного в произведении и его интерпретации, и внутреннего, связанного с индивидуально-типологическими особенностями личности, его опытом, музыкальной культурой слушателя. Типичные, закономерные черты, характерные для 'интонационного словаря каждой эпохи, для конкретной социальной и национальной среды, творчески переосмысливаются слушателем в процессе восприятия и переживания музыки. Изменение в структуре и характере переживания обусловлены закономерностями музыкального развития личности и эволюцией строения ее деятельности. На начальных этапах слушательского восприятия первичным механизмом музыкального переживания является эмоциональная оценка произведения. Музыка выступает в своей гедонистической функции, субъект главным образом ориентирован на ее сенсорные качества, свойства, обращенные к слуху. По мере развития операционных механизмов интонационно-образное обобщение, будучи связанным с предметно-эмоциональными, художественными ассоциациями, позволяет постичь содержание музыки, открывающееся перед слушателем в одной из ее главных функций — познавательной. Наконец, на самом высоком уровне развития музыкальное переживание приобретает черты «надситуативности», приобщая субъекта к музыкальному опыту человечества. Гармоничное участие функциональных, операционных, мотивационных механизмов обеспечивает идентификацию целостного музыкального образа с межкультурными, исторически детерминированными музыкальными эталонами, сложившимися в художественной практике человечества, что до необъятных пределов расширяет возможности индивидуального музыкального опыта, открывая человеку новые социально-ценные чувства и идеалы, выраженные в музыке. Выступая на данном уровне — катарсического переживания прежде всего в своей воспитательной и психостатической функциях, музыка воздействует на человека во всем многообразии художественных средств и возможностей как эмерджентность (М. Каган), целокупность, тотальность [67].

## ГЛАВА III КОМПОЗИТОРСКОЕ ТВОРЧЕСТВО

### *3.1. Социальная обусловленность композиторского творчества*

Комплекс психологических проблем, возникающих при изучении композиторского творчества так сложен и многообразен, что, бесспорно, не может быть освещен в рамках одной главы. Вопросам психологии композиторского творчества посвящены специальные монографии [43, 147, 201]. Анализируя всесторонне многообразные ракурсы исследования художественно-творческого процесса, Г. И. Панкевич обращает пристальное внимание на проблему единства форм мышления творца, подчеркивая, что решение этой проблемы открывает возможности анализировать механизмы субъективного сознания и объективированной его формы. Действительно, вопрос о единстве форм мышления является междисциплинарным, позволяя в эстетико-психологическом и социально-историческом планах исследовать диалектику объективного-субъективного в структуре замыслов творца и их реализации в художественно-творческом процессе, эстетико-психологическую обусловленность художественно-творческих устремлений композитора законами художественной логики, с одной стороны, и социально-опосредованными внутренними переживаниями, вдохновившими и побудившими к творческому акту, с другой стороны. Именно этот вопрос является одним из главных в настоящей главе. По необходимости психологический анализ в нем ограничен самыми общими психологическими

закономерностями композиторского творчества, связанными с его процессуальностью, стадиальностью, динамичностью. Обсуждаются в первую очередь проблемы, являющиеся до настоящего времени предметом острых полемических дискуссий: детерминированность творчества композитора законами протекания человеческой деятельности и мышления, соотношение логического и интуитивного, аналитического и образного начала, роль неосознаваемых моментов в творческом процессе композитора.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 161

Настоящий творец, подобно тонкому барометру, остро реагирует на социальные явления действительности, волнующие умы современников и отражает их в музыкальной картине мира. Музыкальная картина мира, как и художественная картина мира в целом [321], социально опосредована. Эта социальная опосредованность проявляется уже в выборе объекта отражения. История свидетельствует о том, что композитор не всегда свободен в выборе объекта [161]. Так, на ранних этапах развития музыкального искусства, в эпоху античности и средневековья композитор был мало самостоятелен в отношении к предмету своего творчества. Музыка рассматривалась в то время лишь как средство отражения законов идеализированного космоса или как канал передачи определенных идей. Космос как всеобъемлющая категория включала и человека, и окружающую его действительность, и искусство. Музыка, по мнению Пифагора, существует во всем, ее лишь нужно услышать. Являясь служанкой богословия в эпоху средневековья, церковная музыка была ориентирована на высшее духовное начало, культ, слово божье. Космологический пантеизм и теологический антропоморфизм обуславливали жесткую зависимость творцов от социально-заданных художественных норм. В XVII-XIX в. в., когда музыка выделилась из синкретического единства искусств, на смену беспристрастного отражения внеличной объективной или субъективной данности (космоса или высшего духовного начала) пришло стремление к индивидуализированному эмоционально пристрастному отражению внутреннего мира человека. Начавшийся с эпохи Возрождения процесс «очеловечивания» музыки привел к тому, что центром музыкальной картины мира стал человек, его переживания, чувства, побуждения, его отношения с окружающей действительностью. Именно в этот период сформировалось представление о музыке как о виде творческой деятельности человека. Чем более объективированным и наиндивидуализированным является мироощущение композитора» тем более социально значимым оказывается выбор объектов творческого отражения. Народность, демократичность, художественная правда, ставшие эстетическими принципами реалистической музыкальной эстетики, питаются социально-ценными мировоззренческими установками и чувствами композиторов. Именно социальные чувства и их индивидуальный личностный смысл, находящие

162 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

воплощение в мироощущении художника, являются главными детерминантами творчества [250]. Мировоззрение играет решающую роль не только в формировании творческих установок, но и определяет движение мысли композитора к поиску средств музыкальной выразительности, детерминирует его избирательное отношение к музыкально-эстетической проблематике и господствующей системе музыкального мышления. Последняя же создает своеобразный музыкальный «фильтр предпочтений» [22], также влияя и на выбор объектов музыкального отражения. Система музыкального мышления, как и мировоззренческие установки композитора, социально детерминирована. Ныне всемирно признано положение Б. В. Асафьева об интонациях как комплексе характерных признаков музыки эпохи. Интонационный словарь эпохи как продукт общественного интонационного отбора является питательной средой творчества

композитора, тезаурусом его музыкальной памяти. Пользуясь этим словарем, композитор, с одной стороны, применяет традиционные, исторически сложившиеся лексические, синтаксические уровни музыкального языка, с другой стороны, новаторски их преобразует, меняя, развивая языковые нормы. Мышление и фантазия композитора, диалектически взаимодействуя с системой общественно заданных художественных норм, осуществляют интонационный отбор второго уровня — индивидуальный отбор в отборе<sup>1</sup>, по терминологии Д. Христова [318]. Индивидуальный отбор второго уровня, как показывают исследования Б. В. Асафьева, Н. А. Горюхиной, И. А. Кот-ляревского, Л. А. Мазеля, В. В. Медушевского, Е. В. Назай-кинскогo, В. В. Протопопова, С. С. Скребкова, Ю. Н. Тюлина, Д. Христова, В. А. Цуккермана, проявляется неравномерно. В эпоху античности и средневековья композитор был полностью во власти интонационного словаря эпохи. В музыке строгого стиля индивидуальный тематизм также не сформировался. «Его искусство (Палестрины — Л. Б.) добивается всеобщности... в раскрытии и реализации законов. Экспериментальное обогащение выразительных средств ему чуждо» [382, с. 17]. Усиление роли индивидуализированного интонационного отбора в отборе связано, по мнению большинства музыковедов,

<sup>1</sup> Именно благодаря интонационному отбору второго уровня рождается новый стиль, новая эпоха в музыке.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 163

с переходом от полифонии к гомофонии. Индивидуализация мелодического начала, бесспорно, обусловлена выделением мелодии из одновременно движущихся линий. Эта индивидуализация достигает высот в музыке XVII—XVIII в. в., когда господство принципа централизующего единства привело к обособлению музыки в качестве самостоятельного вида искусства. Подлинной революцией в интонационном отборе второго уровня стало рождение в XVIII в. оперы, с появлением которой мелодия в пении-дыхании стала самостоятельным искусством-отражением [27]. Оперный музыкальный тематизм подготовил почву для новых реформ как в сфере интонационной, так и в сфере формообразования. Однако индивидуализированность стиля барокко, развитая и обобщенная до стандартов и шаблонов вокальной типизации, привела к кризису музыкального мышления (ярким примером могут служить оперы Генделя). В отличие от скачка в музыкальном мышлении эпохи барокко переход к классическому стилю осуществлялся постепенно. Музыка Моцарта была подготовлена реформой Глюка, исканиями Ф. Э. Баха, И. Гайдна, мангеймцев, итальянской комедийной оперой. Музыкальное мышление В. Моцарта дало музыке контрастную полифонию индивидуализированных музыкальных образов, которая была блестяще развита в разных направлениях Бетховенем (от ярко индивидуализированных инструментальных речитативов до монументальных симфонических полотен). Творчество Бетховена надолго предвосхитило пути развития музыкального искусства. Постоянству принципов интонирования классицизма романтический стиль противопоставил широчайшую свободу интонационного выражения с диалектикой интонационных взаимопревращений, подвижной относительностью, индивидуализацией «общих форм движения». Эта интонационная свобода получает ярчайшее развитие и утверждение в реалистической музыке. Хоровая культура Руси, народная песня явились интонационной почвой революции в реалистическом стиле русской музыки (в творчестве Глинки, Мусоргского). Наконец индивидуальный интонационный отбор в отборе в музыке XX века [318] превзошел все ожидания: мелодика



<sup>1</sup> Глубокий обстоятельный анализ историко-стилистических процессов в европейской музыке дан в исследовании С. С. Скребкова [275], материалы которого используются здесь.

164 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л. современной, стилистически противоречивой музыки питается и фольклорной образностью (В. Барток, Г. Свиридов, Р. Щедрин), и свободой безграничного применения выразительного арсенала современной техники (П. Хиндемит, С. Стравинский, К. Пендерецкий), и глубоко пристрастной изобразительностью по отношению к средствам отражения образов огромной социальной значимости (Д. Шостакович, Т. Хренников и др.). Краткий исторический экскурс не может дать даже поверхностного представления об эволюции музыкального мышления. Исследованию его закономерностей посвящены фундаментальные труды видных ученых [27, 107, 161, 164, 193, 197, 208]. Сравнительно-социологическое, этнопсихологическое изучение этой проблемы — дело будущего не только музыковедения, но и социальной психологии музыки. Отметим лишь, что категория музыкального мышления не в достаточной степени разработана. Исследователей-музыковедов эта категория интересует в первую очередь с точки зрения анализа историко-теоретических проблем самого музыкального искусства: гносеологическая специфика музыкального мышления, традиции и новаторство в музыкальной культуре, различия в характере музыкального мышления разных эпох истории музыки, особенности музыкальной морфологии, синтаксиса, композиции и др. Однако психологию эти же проблемы интересуют в несколько ином ракурсе, с точки зрения проявления общечеловеческих законов мышления, социально-психологических особенностей личности творца. Как справедливо отмечал Л. Яначек, «законы музыкальных произведений не являются исключительными, они совпадают с законами человеческого мышления вообще» [228, с. 52]. Знание закономерностей создания музыкальных произведений, особенностей мыслительной деятельности композиторов может помочь музыковедам правильно и глубоко анализировать идейно-содержательные и технологические особенности музыки, семантические возможности музыкального языка, который, несмотря на специфику, является продуктом человеческого мышления. С другой стороны, на основе психологического анализа самого языка мы можем проникнуть в тайники творчества, проследить эволюцию рождения композиторского замысла. Особенно важным исследование психологических особенностей мышления композитора представляется для музыкальной педагогики, которая изучает пути и способы воспитания будущих композиторов.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 165

Многие музыканты сегодня еще недооценивают роли объективных методов для исследования творческой деятельности композитора, руководствуясь принципом «наука — это мы, искусство — это я», называя область творчества таинственной. Процесс композиторского творчества, в отличие от творчества научного, технического, литературного, по их мнению, протекает спонтанно, в нем невозможно найти никаких закономерностей, выделить какие-либо стадии. Так ли это на самом деле?

### *3.2. Стадиальность творческого процесса композитора*

Обратимся в первую очередь к высказываниям самих композиторов. Неоценимое значение для музыкальной психологии представляет анализ собственного творческого процесса, данный П. И. Чайковским. Позволим себе полно привести его психологическую характеристику собственной работы, поскольку она содержит одну из возможных и наиболее типичных моделей творческого процесса композитора. «Хотите

знать процесс моего сочинения? На это отвечать обстоятельно довольно трудно, ибо до крайности разнообразны обстоятельства, среди которых появляется на свет то или другое сочинение... Прежде всего я должен сделать очень важное для разъяснения процесса сочинения подразделение моих работ на два вида: 1) сочинения, которые я пишу по собственной инициативе, вследствие непосредственного влечения и неотразимой внутренней потребности; 2) сочинения, которые я пишу вследствие внешнего толчка, по просьбе друга или издателя, по заказу, как, например, случилось, когда для открытия политехнической выставки мне заказали кантату и т. п. Спешу оговориться. Я уже по опыту знаю, что качество сочинения не находится в зависимости от принадлежности к тому или другому отделу. Очень часто случалось, что вещь, принадлежащая ко второму разряду, несмотря на то, что первоначальный толчок к ее появлению на свет получался извне, выходила вполне удачной, и, наоборот, вещь задуманная мной самим, вследствие побочных обстоятельств удавалась менее... Для сочинений, принадлежащих к первому разряду, не требуется никакого, хотя бы малейшего усилия воли. Остается <sup>1</sup> Известно, что художественное творчество, в том числе музыкальное, успешно изучается в психологии, равно как и в сфере многих других наук.

166 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. повиноваться внутреннему голосу... забываешь все, душа трепещет от какого-то совершенно непостижимого и невыразимо сладкого волнения, решительно не успеваешь следовать за ее порывом куда-то, время проходит буквально незаметно. Для сочинения второго разряда иногда приходится себя настраивать. Тут часто приходится побеждать лень, неохоту. ...Каждый эпизод избранной программы вызывает соответствующую музыкальную иллюстрацию. Этот период работы, т. е. скицирование, чрезвычайно приятен, интересен, подчас доставляет совершенно неожиданные наслаждения, но вместе с тем сопровождается беспокойством, какою-то нервной возбужденностью... Зато приведение проекта в исполнение совершается очень мирно и покойно. Я могу сказать, что сочиняю всегда, в каждую минуту дня и при всякой обстановке. Иногда это бывает какая-то подготовительная работа, т. е. отделяются подробности голосоведения какого-нибудь перед тем проектированного кусочка, а в другой раз является совершенно новая, самостоятельная музыкальная мысль и стараешься удержать ее в памяти. Откуда это является? Непроницаемая тайна. Пишу я свои эскизы на первом попавшемся листе, а иногда и на лоскутке нотной бумаги. Пишу весьма сокращенно. Мелодия никогда не может явиться в мысли иначе, как с гармонией вместе. Вообще оба эти элемента музыки вместе с ритмом никогда не могут отделиться друг от друга, т. е. всякая мелодическая мысль носит в себе подразумеваемую к ней гармонию и непременно снабжена ритмическим делением. Если гармония очень сложная, случается тут же при скицировании отметить и подробности хода голосов, если гармония очень проста, то иногда отмечаю гене-рал-басные цифры, а в иных случаях и вовсе не намечаю баса, он остается в моей памяти. Никогда слова не могут быть написаны после музыки, ибо как только музыка пишется на текст, то этот текст вызывает подходящее музыкальное выражение. Инструментовать уже вполне созревшее и в голове до мельчайших подробностей отделанное сочинение очень весело. Нельзя того же сказать про переписку начисто сочинений для фортепиано, для одного голоса, вообще небольших вещей. Это скучно иногда. Держусь ли я установленных форм? И да, и нет. Есть такого рода сочинения, которые подразумевают соблюдение известной формы, например, симфония. Здесь в общих чертах, я придерживаюсь установившейся по традициям

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 167 формы, но именно только в общих чертах, т. е. в последовании частей сочинения. В подробностях можно сколько

угодно уклоняться, если этого потребует развитие данной мысли. Говоря о процессе сочинения, я недостаточно ясно выразился насчет того фазиса работы, когда эскиз приводится в исполнение. Фазис этот имеет капитальное значение. То, что написано сгоряча, должно быть потом проверено критически, исправлено, дополнено и в особенности сокращено в виду требований формы. Иногда приходится делать над собой насилие, быть к себе безжалостным и жестоким, т. е. совершенно урезывать места, задуманные с любовью и вдохновением... Итак, я недостаточно выразился, говоря, что переписываю сочинения прямо с эскиза. Это не только переписка, но обстоятельное, критическое рассмотрение проектированного, сопряженное с исправлениями, изредка дополнениями и весьма часто сокращениями. Как только набросан у меня эскиз, я не могу успокоиться до тех пор, пока не исполню его. А как только готово сочинение, я тотчас же испытываю непреодолимую потребность приняться за новое. Для меня труд необходим как воздух» [332, с. 90-92]. Две разновидности творческого процесса, о которых говорит П. И. Чайковский, порождают разные установки и различные типы деятельности. В первом случае творческий процесс стимулируется собственным замыслом, вдохновением, влечением, неотразимой внутренней потребностью, во втором случае деятельность композитора детерминирована внешним стимулом — заказом. Однако и в первом, и во втором случае процесс творчества не является стихийным. П. И. Чайковский сообщает о закономерностях, обуславливающих работу на каждом из этапов. За периодом зарождения, формирования замысла, идеи следует период скицирования — перевода вне-музыкальных стимулов, «навязанных» заданной программой или почерпнутых по вдохновению, в музыкальные образы. Затем следует стадия технологической работы над музыкальным материалом, который становится предметом деятельности. Последняя стадия связана с доработкой, шлифовкой. Безусловно, творческий процесс в каждом конкретном случае неповторим, он обусловлен стечением самых разных обстоятельств, которые могли превратить творчество по заказу в творчество по вдохновению, когда композитор, повинувшись «внутреннему голосу», следует за его порывами, минуя строгую этапную последовательность. Но даже в этом случае, подчеркивает

Бочкарев А. Л. П. И. Чайковский, все, что написано «сгоряча», в «фазисе» исполнения должно быть тщательно проверено, исправлено, подвергнуто интеллектуальному анализу и синтезу. Подобная стадийность характерна для творческого процесса Баха, Генделя, Гайдна, Моцарта и др. В известном письме Моцарт сообщает, что на начальной стадии отбирает музыкальный материал, приготавливая из него «хорошее блюдо», на второй стадии этот материал обрабатывается в соответствии с законами контрапункта. Усилиями воли рождается концепция и далее весь процесс подчинен ее совершенствованию (см. с. 192 настоящей книги). Н. А. Римский-Корсаков называет начальную стадию творчества периодом «острого вдохновения», когда откристиллизовывается сюжет, план сочинения, вторую — главную стадию творчества — периодом «хронического вдохновения» — это непрерывная технологическая работа, когда эскизы, наброски заменяются «черняком», и, наконец, третья стадия — этап завершения, создания партитуры. Советский композитор и ученый А. А. Чернов, посвятивший специальную работу анализу творческого процесса композитора, акцентирует внимание на начальной стадии творчества, определяющей весь последующий процесс сочинения: «Можно доказать, что начало творческого процесса имеет исходным пунктом момент самозадания. Самозаданием может быть не только: «хочу выразить определенное настроение, хочу выразить музыкальными средствами такой-то сюжет», но и: «хочу попробовать написать инструментальный

концерт, одностанный, с тем, чтобы исключить из музыки концерта все традиционные фортепианные пассажи», «хочу написать фугу на русскую тему в медленном темпе». Примечательно, что автор говорит не только о первичной цели, связанной с идейно-содержательными, образными моментами, но и первичных технологических задачах, справедливо названными Л. А. Мазелем «задачами второго рода [189]. А. А. Чернов подчеркивает, что такой тип «технологического» самозадания весьма распространен: высокий удельный вес в современной музыке занимают произведения, утверждающие новые приемы, средства, конструкции, новые композиционные схемы. Самозадание может питаться глубокой созревшей установкой, реализация которой требует от композитора поиска конкретных средств — в таком случае работа протекает стадийно.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 169 По-другому протекает творческий процесс, когда первичная творческая установка развивается в процессе импровизации. Импровизация имеет в своей основе особые «правила движения», отличные от «правил» творчества «по плану», при котором возможно последовательное, интенсивное обдумывание всевозможных вариантов. А. А. Чернов описывает различные типы творческого процесса и в зависимости от жанровой специфики сочиняемого произведения: в одних случаях сочинение музыки подобно созданию поэтических, литературных образов (например, работа над вокальными произведениями), в других случаях творческий процесс подчинен задачам изображения, выражения (например, при сочинении танцевальной музыки, музыки к кинофильмам), наконец, создание монументальных произведений сравнимо со строительством «согласно плану композиции». Каждый тип творческого процесса опирается на свою технологию. Обобщая огромный фактический материал, связанный с психологией композиторского творчества, в том числе высказывания самих композиторов, отечественные ученые с позиции деятельностного подхода на современном научном уровне анализируют работу композитора как целостный динамический процесс, состоящий из системы взаимосвязанных звеньев. Композитор и музыковед А. И. Муха, применяя плодотворно развиваемую в настоящее время в психологии концепцию целеобразования [201], рассматривает музыкальное произведение как систему целей-образно-интонационных, конструктивных, коммуникационных, направленных на слушательское восприятие. Эти цели в зачаточном виде даются уже на предварительной стадии творчества, связанной с восприятием каких-либо внешних впечатлений. На основной же стадии, которую А. И. Муха связывает с появлением индивидуальной творческой установки, цели становятся ориентиром и регулятором творческого акта, программой деятельности композитора. Индивидуальная стратегия реализации целей зависит от множества внешних и внутренних факторов, анализируемых автором. Исследуя творческий процесс с физиологической точки зрения, М. П. Блинова выделяет три основных этапа: накопления материала, его обработки и окончательного оформления результатов, показывая изменение природы осознаваемых и неосознаваемых целевых установок, регулирующих творческий процесс на различных его стадиях.

170 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Специальная глава монографии М. П. Блиновой посвящена анализу активности, целеустремленности и осознанности в творческой деятельности. Автор раскрывает динамику движения творческой мысли композитора в процессе создания «идеального образа» и его материализации, рассматривая цели, средства и методы работы композитора в зависимости от его типологических особенностей высшей нервной деятельности. Беседы, проведенные нами с видными российскими композиторами, также позволяют выявить общие для различных случаев творчества психологические закономерности,

связанные с стадийностью его процессуальной динамики. Композитор Т. Н. Хренников так характеризует свой творческий процесс: «Если я сочиняю по заказу, например, музыку к кинофильму, сначала разрабатываю сюжет, сценарий, драматургию и ищу их музыкальное выражение. По-другому протекает работа над инструментальными сочинениями. Сначала рождаются эмбрионы тем, иногда даже их ритмическая основа, которая формируется в определенную интонацию. На следующем этапе начинается напряженная внутренняя разработка материала, который становится основой части. Если это балет — вначале разрабатывается хореография, по минутам расписываются танцы, в процессе переживания образов рождается тематический материал, который, безусловно, в дальнейшем трансформируется, видоизменяется. В опере внемузыкальной канвой служит либретто, которое определяет последовательность работы. Хотя каждый из жанров диктует свои законы, есть общие закономерности нашего труда, общие стадии: возникновение замысла, его реализации в «муках творчества» и отделка (инструментовка, нюансировка, детализация)». А. Н. Холминов выделяет стадию обдумывания и стадию фиксации, подчеркивая, что это лишь «грубая формула композиторского творчества» со множеством оттенков и поправок, отмечая, что все без исключения особенности творческого процесса неподвластны обдумыванию, а в процессе фиксации многое из задуманного видоизменяется. Данные наших экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что наиболее типичными для творческого процесса композиторов являются следующие стадии: 1) возникновения замысла, 2) перевода внемузыкальной идеи в интонационно-образную сферу музыки, 3) формирования целостного образа произведения, 4) развития основных идей, художественного и технологического воплощения, 5) доработки, шлифовки.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 171 Вариантность стадий творческого процесса зависит от содержания, масштаба замысла композитора. Для некоторых композиторов работа над созданием осуществляется как целостный импровизационный процесс. Однако и в этом случае процесс сочинения не является бессистемным: стадии формирования замысла и его воплощения (реализации) присутствуют и в «импровизационном» типе творчества. Неоценимый фактический материал, позволяющий судить о процессуальной динамике творческого процесса композиторов, содержится в музыковедческих трудах Арзаманова Ф. Г., Климовицкого А. И., Милки А. П., Тараканова М. Е. (к анализу их работ мы специально вернемся при рассмотрении закономерностей композиторского мышления). Примечательно, что даже исследователи, трактующие психологические детерминанты композиторского творчества, например, с позиции феноменологии, иррационализма, психоанализа, также стремятся вскрыть стадийность процесса создания сочинения. Так, М. Граф в разделе о бессознательном выделяет три фазы творчества: 1) предварительная «работа бессознательных сил»; 2) основная стадия комбинаторного синтеза бессознательного и сознательного; 3) сознательная заключительная фаза отделки формы. В коллективном сборнике «Творческий процесс» [371], содержащем самонаблюдения крупных деятелей искусства и науки, приводится характеристика стадийности процесса создания сочинения композитором: 1) стадия — вдохновения, импульса, толчка; 2) стадия — формирования представления (идеи), видения произведения в целом; 3) стадия — мастерства, на которой творец «слушает» про себя музыку по мере того, как она изменяет свою форму, следуя вдохновению, так и представлению (идее), «куда бы они ни вели». При всей методологической ошибочности последних двух классификаций, в которых бессознательное управляет творческим процессом, ведет творца «в неизвестном направлении», и в этих схемах прослеживается трехчастная формула композиторского

творчества: экспозиция — рождение замысла, разработка — перевод немusыкальной идеи в интонационно-образную сферу музыки и реприза — доработка, шлифовка. Приведенные выше свидетельства вовсе не означают, что стадильность является абсолютным законом композиторского творчества. Некоторые ученые [22, 147], анализирующие структуру творческого процесса, подчеркивают условность его

172

Бочкарев А. Л. деления на фазы, говоря о нецелесообразности механического перенесения в область композиторского творчества известных моделей творчества научного, технического, приводя многочисленные примеры творческих метаморфоз. Действительно, часто творческая мысль уводит композитора далеко от исходной магистральной, в процессе импровизации многое рождается по вдохновению. Однако несмотря на огромную роль интуитивного, эмоционального начала, композиторское творчество как разновидность художественного творчества, не является исключением и подчинено общим закономерностям человеческой деятельности, описанным в первой главе. Приведенная в этой главе обобщенная характеристика структуры человеческой деятельности В. Н. Сагатовского, включающая три основных блока (программу, реализацию, результат), вполне применима к анализу деятельности композитора и соответствует выделенным большинством ученых этапам протекания творческого процесса. На стадии возникновения замысла формируется общая программа деятельности, ее смысл, цели, планы. Программа может быть значительно видоизменена в процессе перевода немusыкальной идеи в интонационно-образную сферу музыки. Однако уже на самых ранних стадиях творчества программа выступает в виде «идеи», «образа» (Бетховен), «плана целого» (Глинка), «проекта» (Чайковский), «колорита» (Верди), «эвристической модели» [270, с. 588]. Стадии развития соответствует блок реализации. На этом этапе доминируют операционные механизмы деятельности: композитор выступает прежде всего как субъект высокотворческого труда с присущей ему системой музыкального мышления, опирающейся на художественно-нормативные уровни жанра, композиции, языка, взаимодействуя с орудиями труда — знаковыми системами в сочетании с определенными видами техники. Наконец, на стадии доработки, шлифовки завершается создание результата художественного продукта. В. Н. Сагатовский совершенно справедливо дополнил последний блок деятельности двумя новыми подструктурами — «сверхпродуктом» и «отходом» [270, см. с. 284]. Сверхпродукт — это творческая прибыль, то есть, то, чего не было предусмотрено программой, отход — напротив, нежелательное последствие, нереализация или частичная реализация намеченного. Сверхпродукт и отход

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 173

Смогут быть следствием пролонгации деятельности, образуя ее ^ новую фазу — переработки завершеного художественного продукта. О наличии этой дополнительной фазы в композиторском творчестве свидетельствуют многочисленные примеры. Композитор М. Таривердиев рассказал автору этих строк, что после завершения творческого процесса у него возникают три новые «стадии творческих мук»: стадия «восторга», непосредственно следующая за окончанием работы над произведением, стадия «отвращения» с ярко выраженным желанием «переделать, исправить, изменить что-то» и, наконец, стадия «эмоционального равновесия», стадия окончательной оценки сочиненного, наступающая через 2—3 месяца после завершения работы, когда у композитора возникает ощущение, что произведение удалось. Композитор подчеркивает, что именно на стадии «отвращения» в большинстве случаев рождается «сверхпродукт». Источником творческих преобразований на стадии переработки может быть мнение художественного

критика или интерпретатора. Так, при исполнении Второй симфонии Р. Щедрина дирижер Ю. Темирканов «изъял» шесть прелюдий<sup>1</sup> из ее заключительного раздела, что, по его мнению, придало симфонии большую стройность, цельность. Купюра была утверждена композитором. Таким образом, исполнитель стал в какой-то мере сотворцом композитора, заставив его по-новому взглянуть на свое сочинение и пересмотреть первоначальное решение. Очень показателен в психологическом отношении и другой пример, приводимый М. Е. Таракановым — об истории создания С. С. Прокофьевым Третьей симфонии [289]. Композитор задумал вначале написать диатонический «Белый квартет» — струнный квартет, «который, если бы его сыграть на рояле, «ограничивался белыми клавишами». Темы этого квартета стали затем лейтмотивом оперы «Огненный ангел» на сюжет В. Брюсова. Не добившись постановки оперы, С. С. Прокофьев создает на ее основе инструментальную сюиту, позже находит в ее тематическом материале зерно будущей симфонии. При создании оперы «Огненный ангел» С. С. Прокофьев значительно переработал материалы «Белого квартета», симфония же возникла с помощью монтажа готовой музыки.<sup>1</sup> Симфония, состоящая из 25 прелюдий, по замыслу композитора, являлась образцом классического цикла.

Бочкарев Л. Л. Дошедшие до нас свидетельства С. С. Прокофьева о своем творческом процессе говорят о полном видоизменении первоначального замысла («отходе», по терминологии В. Н. Сагатовского). Можно выделить в данном случае три самостоятельные программы и три отличные друг от друга способа деятельности. При написании диатонического квартета весь творческий процесс был подчинен решению технологической задачи. Операциональная сторона была главной на основном этапе творчества, хотя процесс сочинения остался незаконченным — без продукта. При создании оперы «Огненный ангел» основным двигателем и источником рождения музыкальных образов был литературный сюжет. Сочинение симфонии было опять подчинено решению технологической задачи: исключая легкие связки, ни один сколько-нибудь существенный фрагмент Третьей симфонии не был сочинен заново. В отдельных случаях композитор заимствовал из оперы весьма пространные музыкальные куски, в других объединял мелкие фрагменты, порой не превышающие двух тактов» [289, с.128]. Парадоксально, на первый взгляд, что сам композитор говорит об отсутствии программных связей тематического материала симфонии с оперой: «Главнейший тематический материал был сочинен независимо от «Огненного ангела». Войдя в оперу, он, естественно, принял окраску от сюжета, но, выйдя из оперы в симфонию, он, на мой взгляд, вновь потерял эту окраску, и потому я хотел бы, чтобы слушатель воспринимал Третью симфонию просто как симфонию без какого-либо сюжета». Действительно, тематический материал «Огненного ангела» — это материал «Белого квартета». Он не только «принял окраску» от сюжета, но и подбирался в соответствии с сюжетом оперы. Потерять же окраску в «бессюжетной» симфонии он не мог, как справедливо замечает М. Е. Тараканов. Высказывание С. С. Прокофьева очень показательно в психологическом отношении: композитор может до конца не осознавать свои творческие установки и задачи идейно-эстетического порядка, заботясь о задачах второго рода — технологических: написать диатонический квартет, написать симфонию «без какого-либо сюжета» и др. В дефиците творческого времени композитор не до конца может осознать и стратегию поисков, которая, несмотря на свою сложность и кажущуюся непредсказуемость, управляется всеобщими законами творческого мышления.

закономерностей мыслительной деятельности композитора, связанной с решением частных задач на разных стадиях творчества, и посвящен следующий раздел книги.

### 3.3. Мышление и воображение в композиторском творчестве

Мышление является главной детерминантой и операциональной составляющей способа реализации программы деятельности. Как отмечалось в предыдущем разделе, уже на самых ранних стадиях творчества в сознании композитора формируется обобщенный образ будущего сочинения — его «эвристическая модель», по терминологии М. Г. Арановского. Являясь плодом творческого воображения, эвристическая модель на протяжении всего процесса сочинения служит системообразующим ориентиром мыслительных действий и операций композитора. Как свидетельствуют данные наших экспериментальных исследований [67], такая модель на начальных стадиях творческого акта не обязательно должна быть воплощена в звуковой форме. Моделью может быть эмоциональный образ будущей композиции, обобщенное представление еще не оформленной в звуковысотном (ритмическом) отношении интонации. Процесс воплощения модели в звуковой форме существенным образом зависит от направленности и содержания мыслительной деятельности композитора. «Два типа целого и характер эскизной работы» — так названа одна из глав монографии А. И. Климовицкого, посвященной анализу творческого процесса Л. ван Бетховена. Открывается эта глава высказыванием самого композитора: «Так как я сознаю, чего хочу, то основная идея не покидает меня никогда; она поднимается, она вырастает, и я вижу и слышу образ во всем его объеме, стоящим перед моим внутренним взором как бы в отлитом виде» [147, с. 79]. На основе расшифровки бетховенских рукописей А. И. Климовицкому удалось вскрыть существенные с психологической точки зрения различия в характере мышления композитора, обусловленные содержанием и структурой исходного целого. В одном случае целое было прототипом, «копией» известных мировой музыкальной культуре моделей, в другом случае целое представляло программу бетховенских новообразований. Рассмотрим с психологической точки зрения некоторые материалы, содержащиеся в работе А. И. Климовицкого. В качестве примеров «целого», несущего черты известных моделей,

176

Бочкарев Л. А. приводятся Ариетта для голоса в сопровождении фортепиано (op. 82, № 1), песня «Довольный» (на слова Хр. Рейсига) — op. 75, № 6, первый вариант Adagio Шестого квартета (op. 18). Образцы бетховенского целого, несущего черты новаторства — его Седьмая симфония. Adagio Сонаты op. 106, второго варианта Adagio Шестого квартета. Песня «Довольный» из цикла «Шесть песен» (op. 75) написана в традиционном бытовом песенном стиле, созвучна немецким народным мелодиям. А. И. Климовицкий отмечает, что Бетховен в данном случае строго следовал нормам типовой жанровой модели, рукопись похожа на беловик, процесс сочинения протекал очень легко, без творческих метаморфоз, изменения и поправки были внесены лишь в последних текстах. Ариетта также создана на основе типовой модели целого, обусловленной влиянием итальянской кантилены, итальянской манеры письма, которую осваивал в то время Бетховен. Жанровый прототип Ариетты — оперная ария как заключительный раздел сцены (в первом обычно звучит речитатив). У Бетховена нет речитатива, но в эскизе есть моменты, например, декламационные квартовые ходы-восклицания, которые позволяют А. И. Климовицкому утверждать, что композитор ориентировался на тип арии с предваряющим речитативом. Однако многое «бетховенское», содержащееся в эскизах, исчезло в окончательном



варианте, который стал более итальянским: ликвидированы напряженные императивные обороты, смягчены типично бетховенские тональные сдвиги и т. д. В эскизах «Довольного» и «Ариетты» преобладает запись «подряд». Именно такой тип творчества был характерен для композитора добетховенского времени: записывать сочинение «подряд» и «подряд» его сочинять (от детали к целому)<sup>2</sup>. Процесс же работы над созданием творений бетховенского гения существенно отличался от творчества на основе типовой модели. Эскизы бетховенских шедевров представляют собой плоды неустанного поиска вариантов, связаны с ломкой традиций, в<sup>1</sup> Бах, по выражению Р. Маршалла, «сочинял со скоростью записывающей руки», у Генделя, Гайдна «процесс сочинения и запись почти совпадали». Стоило Моцарту найти верное решение, как он был убежден в правильном развитии и завершении произведения [147, с. 32, 39, 40].

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 177 отличие от записи «подряд» в них нет фиксации типичных деталей мелодии, гармонии. Даже в одном автографе — эскизе Седьмой симфонии содержатся все признаки бетховенской мысли: красочность и богатство гармонического языка, контрастные динамические сопоставления, органически взаимосвязанные зародыши различных тем симфоний, над которыми композитор работал одновременно. Эскизы Adagio Шестого квартета, Adagio Сонаты ор. 106 являются не только свидетельством поиска оптимального варианта медленной части, но и доказательством художественного открытия: Бетховен а этот период творчества успешно отстаивал свою драматургию контрастов, отказавшись от принципов экспонирования, утверждая собственные, логически оправданные принципы сонатного развития, которые стали одним из самых ярких признаков его стиля. Характеризуя описанные выше два типа целого, Б. В. Асафьев подчеркивает, что в первом случае первотолчком творчества является не «момент изобретения, а моменты ...отбора и нового художественного синтеза, но на основе... уже данных предпосылок», во втором случае целое как уникальное, неповторимое, индивидуализированное новообразование продиктовано стремлением подчинить звучащее вещество суровым наказом композиторского воображения» [147, с. 38].

#### *3.4.1. Анализ и синтез как механизм открытия и создания нового*

Исследуя проблемы преемственности и новаторства в мышлении, психологи различают «открытие нового», то есть познание объективно существующих закономерностей, скрытых, неизвестных ученым временно и «создание нового», то есть изобретение, конструирование того, чего еще нет, постановка принципиально новой проблемы. Хотя научное и художественное творчество значительно отличаются друг от друга, можно с известными ограничениями асафьевскую характеристику двух типов целого интерпретировать как проявление разных уровней интеллектуального творчества. Творчество на основе индивидуализированной, принципиально неповторимой модели — это «создание нового». <sup>1</sup> Adagio 6 квартета написано в нетрадиционной трехчастной форме.

778 \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Д. Б. Богоявленская [47], исследовавшая экспериментальным путем интеллектуальное творчество на материале разных видов деятельности — научной, художественной, в том числе музыкальной, считает, что каждому уровню творчества соответствует определенный уровень интеллектуальной активности — такого свойства личности, которое обеспечивает человеку возможность выйти за пределы заданной ситуации, осуществлять целеполагание, то есть ставить новые проблемы. На наш взгляд, выделенные ею уровни интеллектуальной активности также могут быть использованы для объяснения

психологических механизмов различных типов композиторского творчества. Эвристический уровень интеллектуальной активности (по Д. Б. Богоявленской) соответствует художественному открытию, высший уровень интеллектуальной активности — креативный связан с созданием нового — индивидуализированной художественной концепции. Несмотря на различия между уровнями интеллектуальной активности, между репродуктивным и творческим мышлением<sup>1</sup> в целом, общий психологический механизм их един — анализ через синтез [72]. В ходе мышления анализируемый предмет всегда фиксируется в новых свойствах, качествах, характеристиках, обобщается и осмысливается по отношению к известному: «...выделение (анализ) новых свойств в объекте совершается через соотнесение (синтез) исследуемого объекта с другими предметами, т. е. через включение его в новые связи с другими предметами» [72, с. 55]. Новое всегда рождается через сопоставление со старым. Интонационный словарь эпохи, типовые модели целого (старое), как было показано выше, являются теми «другими предметами», через соотнесение с которыми создается новое. Введенный в концептуальный аппарат российской психологии А. В. Брушлинским механизм «анализа через синтез» проявляется не только на уровне рождения эпохи, стиля, направления в музыке, не только на уровне создания произведения в целом, но и на уровне решения частных задач.<sup>1</sup> А. В. Брушлинский [72] совершенно справедливо, на наш взгляд, считает нецелесообразным деление мышления на репродуктивное (воспроизводящее лишь прежние знания) и творческое (ведущее к открытию), подчеркивая, что все виды и уровни человеческого мышления являются творческими.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 179 Проанализируем действие этого механизма на конкретном примере — работы П. И. Чайковского над Интродукцией к опере «Пиковая дама», обратившись к материалам музыковедческого исследования А. П. Милки [197], выполненного на основе изучения рукописей композитора. Огромное количество ремарок, исправлений в эскизах, варианты решения дают возможность ученому детально проследить за ходом композиторской мысли. Прообразом и толчком для главной темы Интродукции явилось интонационное ядро «Баллады Томского», написанной в форме традиционного квадратного периода, состоящего из двух предложений и четырех фраз. «Трудно было придумать более неподходящее построение, — отмечает А. П. Милка, — ибо для той цели, которую преследовал композитор (написание части оперы в форме, называемой «сонатное аллегро»), необходимо было разомкнутое построение» [196, с. 580,]. Вот почему основной задачей П. И. Чайковского, решение которой представлено в эскизах, было стремление преодолеть традиционную квадратность ритмической структуры. Первый этап решения этой задачи не закончился успехом с точки зрения реализации поставленной цели — остановки после первой и второй фраз не разомкнули построение, третья и четвертая фразы, составляя второе предложение, образовали традиционное тяготение. Второй этап поисков созвучен в психологическом отношении первому: прием, который использует композитор во второй «попытке» тот же — остановка, которая перемещается лишь во второе предложение. Структура остается прежней, лишь более рассредоточенной. Дальнейшая попытка, связанная с стремлением развить структуру после замыкания периода, также не привела к нарушению квадратное<sup>TM</sup>. Новое (остановка или дополнения), которое могло, по замыслу композитора, быть использовано как носитель искомой системы связей, выступило на первых этапах решения задачи вне анализа с заданной системой отношений. На основе выявления вариантных взаимосвязей «нового» с искомой моделью целого, рассмотрения этого нового с разных сторон и в

разных отношениях к имеющемуся материалу композитор приходит к выводу о том, что сам носитель нового не удовлетворяет требованиям задачи.

180 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А. Как свидетельствуют данные психологических исследований, лишь по меру глубокого анализа структурных связей и отношений, в которые включен предмет мышления, человек способен фиксировать, обнаруживать новые его признаки. Новое может быть найдено и до анализа, однако предварительный или сопутствующий ему анализ благоприятствует, стимулирует нахождение искомого «нового», находящегося в логически и художественно оправданных отношениях с заданным. Первые два этапа решения «задачи» П. И. Чайковским связаны с системой внутриуровневого анализа и внутриуровневых преобразований. Последующие же этапы связаны с другой системой поисков. П. И. Чайковский находит другой носитель искомого нового — вне структурно-ритмических отношений. Этим носителем стало новое тяготение — текстовое, возникшее из секвенционного развития одного трехаккордового мотива. Истоки этого замысла видны в последних тактах предыдущего варианта. Однако «старое» вновь вступило в борьбу с «новым»: после секвенционного развития трехаккордового мотива, структурной модуляции через общий элемент композитор, временно разомкнув период, опять возвратился к принципу первоначальной попытки. Но новое построение явилось все же шагом вперед на пути к решению поставленной задачи в сравнении с первым вариантом. Следующие этапы поисков связаны с попыткой нарушить метрическое равновесие путем трехкратного проведения трехаккордового мотива с отсутствующей первой долей, однако по-прежнему в функциональных рамках каданса. Новаторское же решение было связано с отказом от каданса при сохранении его мелодики. Трехаккордовый мотив из фона превращается в предметно-структурную организацию, связывая конец построения с прежним развитием. Гармоническое движение вопреки законам приходит к субдоминанте, полностью размыкая период и нарушая квадратность.<sup>1</sup> Как свидетельствуют результаты экспериментальных исследований мышления, поиски необходимого (скрытого) носителя искомой модели ведутся в большинстве случаев на поздних этапах мыслительного процесса. Именно на последних этапах человек приходит к окончательному синтезу на основе предшествующих обобщений. Гениальное решение («инсайт») всегда обусловлено всем ходом предыдущего поиска.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 181 Как очевидно из фрагментарно приведенных выше материалов, новое рождалось не путем поэтапного выделения, последовательного анализа и синтеза — в ходе «творческих мук» мыслительная деятельность композитора наполнялась новым предметным содержанием. Анализ через синтез присутствовал на каждом из этапов этого сложного, нелинейно протекающего творческого процесса<sup>1</sup>. Каждая его стадия характеризовалась качественно новым скачком в мышлении, так как материал выступал в новых связях и отношениях. Искомое «новое» постоянно анализировалось композитором в контексте с другими элементами<sup>1</sup> задачи, поиск, прогнозирование его осуществлялись в ориентации на эти отношения. Сказанное выше вовсе не означает, что творец ограничивается лишь чисто логическими формами мышления. Рассматривая процесс работы П. И. Чайковского над Интродукцией к «Пиковой даме» в контексте проблемы бессознательного, А. П. Милка совершенно справедливо акцентирует внимание на факторах неосознаваемых — в первую очередь проявившихся в постоянном тяготении композитора к исторически сложившейся стилевой функциональности периода, с которой он сознательно вел «борьбу». «На данном примере можно видеть, — констатирует А. П. Милка, — как в творческом процессе вступили в противоречие факторы стилевые, исторические, в виде

стилевой функциональности периода, которыми в силу их объективности, композитор управлять не может, с факторами конкретного музыкального текста в виде мотивной функциональности, которой композитор сознательно управляет, достигая полного подчинения замысла тематического материала и полной власти над ним» [196, с. 580-581]. Психологический анализ показал, что «управление» протекало не так гладко. Эмоциональные, неосознаваемые моменты накладывали существенный отпечаток на процесс композиторских поисков<sup>2</sup>. Однако при всей их значимости и важности не следует умалять роль аналитического начала, которое выполняет<sup>1</sup> Для обозначения этой нелинейности А. В. Брушлинский использует термин «неаддитивность» [72].<sup>2</sup> Рассмотрению этой проблемы посвящены заключительные разделы главы.

182

Бочкарев Л. А. функции

операционного механизма<sup>1</sup>, управляющего процессом решения художественной задачи. Именно этот аспект мы хотели показать, приводя чрезвычайно интересные в психологическом отношении материалы исследований российских музыковедов. Не меньшую ценность для анализа операционных механизмов композиторского мышления представляют результаты экспериментально-психологического изучения творческой деятельности композитора. Так, американский ученый У. Рейтман заключил с композитором соглашение о том, что он будет детально фиксировать и рассказывать все, что делает и процессе работы над фугой<sup>2</sup>. Все высказывания композитора, весь процесс сочинения, связанный с использованием фортепиано, записывался на магнитофонную ленту. Приведем некоторые фрагменты рассуждений испытуемого У. Рейтмана и рассмотрим с точки зрения выявления действия описанного выше закона мышления — «анализа через синтез». Композитор завершил переложение для второго голоса фуги и ищет требуемое продолжение для первого голоса: «Это должно делаться по вдохновению. Мне нужна сейчас идея, которая по своему рисунку и по интересным сочетаниям интервалов и ритмической структуры была бы почти столь же хороша, как и исходная (тема), и в то же время может служить либо противопоставлением исходной теме, либо просто хорошим контрапунктом. Поэтому мы не беспокоимся больше о начальной теме (проигрывает ее), она повторяется. Нам придется немного поработать..., а значит и немного поиграть (проигрывает заключительную часть темы). Тут есть пианистическая проблема (играет). М-да, нам следует добиться соответствия в напряженности соотношений интервалов между темой и новой мелодией (играет)... вот это ... о, не (играет). Вот это, пожалуй, подойдет (играет). А теперь посмотрим, что дает это (играет). Теперь мы имеем новый мотив, та-тиии... ' В среде композиторов, да и в высказываниях ученых подчас чувствуется несколько пренебрежительное отношение к роли рационального, аналитического не только в музыкальном, но и в художественном творчестве в целом. Фугу У. Рейтман относит к классу плохо определенных задач, у которых отсутствует формулировка необходимых и достаточных условий для решения [260, с. 205].

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 183 (напеваает и играет). Что нам делать с этим новым мотивом? Он еще ничего нам не дает (играет). Ритм должен быть отличным от исходной темы, но он должен заключать в себе некую идею, ритмическую идею (играет со счетом). Попробуем замедлить синкопирование.../играет). Это не подойдет, так как просто повторяет тему» [260, с. 227-228]. Основная задача, которую решает композитор на данном этапе — поиск противосложения. Мысленное прогнозирование и предвосхищение, осуществляется в процессе анализа имеющегося материала с установкой на фортепианное звучание. Новые варианты соотносятся, синтезируются с искомым целым, связанной структурой. Различные варианты решения

последней задачи поставили перед композитором новые проблемы, натолкнув на новые поиски: «(Стирает запись). Я думаю, нам придется отказаться от идеи замедленного синкопирования, чтобы уйти от повторения темы... и попытаться получить что-то более мелодичное... Напрашивается идея о более сложной ритмической канве по отношению к теме, которая довольно жестка... У меня двойственное чувство (играет со счетом). Возможно, что-нибудь в виде контрмелодии в триолях... но это может оказаться чересчур сложным на этой стадии (стирает). Попробуем более быстрое синкопирование, чтобы получить пианистический эффект... Мы приходим к стилю больших интервалов, все более длинных интервалов в новой мелодии... (играет). А что, из этого может выйти мотив... похоже на то, что нужно... что-то вырисовывается... Теперь у нас есть мотив, с которым можно поработать (играет со счетом). Это уже представляет интерес, и к тому же более пианистично, чем отдельные ноты (играет). Теперь посмотрим, как это звучит вместе (играет первый и второй голоса совместно). Да, это хорошо сочетается с тем, что мы имеем в теме»[260, с. 228]. Основное требование задачи — сочинить фугу, являющееся главной детерминантой «системы ограничения», по терминологии У. Рейтмана, преобразуется в ряд частных целей: сочи-<sup>1</sup> В приведенном выше примере работы П. И. Чайковского над Интродукцией к «Пиковой даме» носитель нового появляется до анализа, не будучи включенным вначале в существующую систему отношений.

плюс развитие плюс заключение», сочинить «материал темы плюс материал противотемы», наконец, сочинить «мотив плюс развитие мотива». Именно эти частные цели становятся предметом мыслительной деятельности композитора, составляя операционную основу конкретных мыслительных действий и операций: сравнения, систематизации, абстрагирования, конкретизации, анализа и синтеза. Во втором отрывке композитор дважды напоминает себе о пианистичности, что, наряду с названным выше основным требованием задачи, ограничивает и направляет его систему поисков. Количество ограничений увеличивается в связи с постановкой новых задач (это очевидно из второго самоотчета). В процессе углубленной работы над материалом испытываемый У. Рейтмана тратит больше времени на анализ сочиненного, для того чтобы прийти к вторичному, окончательному синтезу («Я играю со счетом шесть, чтобы мой слух привык к этому виду материала»). Если вначале композитор не склонен к константному проведению темы, не будучи уверенным, станет ли его фуга строгой, к моменту вступления третьего голоса он принимает решение. Существенное совпадение записей голосов в связи с требованием однородности исключает другую альтернативу. Пространство задачи сужается под влиянием изменения первоначальных установок автора. После окончания работы над материалом контрапункта, связанным с третьим голосом, композитора волнуют уже более сложные вопросы структурной организации: «Хорошо бы иметь теперь возможность расширения экспозиции или вступления четвертого голоса, если это превращается в четырехголосную фугу» [260, с. 240]. Планы композитора меняются на основе результатов «обратной связи» с процессом решения, на основе выявления новых, ранее скрытых от него возможностей развития. У композитора появляются три новые альтернативы: фуга может быть трехголосной, четырехголосной «с немедленным вступлением четвертого голоса» или четырехголосной с промежуточной связующей частью. Какое же решение принимает композитор? Приведем дословный протокол У. Рейтмана, детально отражающий вариантность мыслительных поисков его испытуемого: «Один эпизод мне кажется подходящим».

Однако через девять страниц после того, как он разработал около двух тактов дополнительного материала, он делает большую паузу, а затем

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 185 довольно неожиданно замечает: «Здесь возможно вступление четвертого голоса». На стр. 51 он снова выражает серьезные сомнения: «Это, несомненно, никогда не станет фугой для трех (!) голосов..., если только случайно не возникнет необходимость во вступлении четвертого голоса». Затем, еще через семь страниц и после другого такта обнаруживает, что композитор снова разрабатывает тему для басов в виде «подчеркнуто двухголосного варианта темы, что кажется неплохой идеей. Четыре страницы спустя композитор делает временную остановку и описывает создавшуюся ситуацию: «Надо еще заполнить некоторые пробелы, но это уже вполне годится... Теперь как раз уместно выявить этот голос, который фактически является своеобразным вариантом идеи для четвертого голоса и прекрасно звучит в кульминации». Следующая часть начинается с нескольких ссылок на работу над четвертым голосом. Но к концу части, еще через три-четыре такта в словах композитора снова появляется какое-то сомнение: «В fugaх Баха, например, имеются четыре голоса, потому что они имеют четырехголосную структуру. Здесь же у нас четыре голоса являются просто своего рода уступкой предшествующему стилю» [260, с. 241]. Конечный вариант композитор называет «фуга-а-тре», которая, по мнению музыковеда-эксперта, не дает возможность строго однозначно классифицировать ее как фугу для трех или четырех голосов. Произведение представляет собой пример новой формы, которую изобрел композитор. Все приведенные выше примеры были связаны с ломкой традиций, с созданием принципиально нового — будь то гениальные бетховенские шедевры, творения великого П. И. Чайковского или новаторство испытуемого У. Рейтмана. Во всех случаях прослеживается и общий механизм творческого мышления — анализ через синтез. Вначале анализ всегда направлялся исходным целым — стилевой моделью, «звукоидеей» у Бетховена, «проектом» у П. И. Чайковского, «системой условных ограничений» — у испытуемого У. Рейтмана. Продуктом такого анализа является предварительное обобщение, неполный, фрагментарный первичный синтез. Далее, по мере более глубоко постижения искомого «целого», которое в процессе творческой работы структурируется, включается во все новые связи и отношения, приобретает черты осмысленной художественной структуры, выступая перед композитором во всем многообразии и богатстве познанных новых

186 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. j свойств, осуществляется окончательный синтез, приводящий к адекватному решению поставленной художественной задачи. «Благодаря этому всеобщему механизму прежние «старые» продукты творчества включаются в новые связи, и тем самым обеспечивается непрерывная преемственность всего творческого процесса в его историческом и онтогенетическом развитии... Эта преемственность образует неразрывную взаимосвязь новаторства и традиций» [260, с. 211].

### *3.4.2. Роль образного обобщения и пелагических компонентов мышления*

Однако «анализ через синтез» — не единственный механизм творческой деятельности композитора. Второй важнейший механизм композиторского творчества, как и художественного творчества в целом — образное обобщение, которое осуществляется, по мнению некоторых ученых, по особым законам образного мышления<sup>1</sup>, творческого воображения. В литературе широко распространена точка зрения, согласно которой образное мышление является основным орудием художественного творчества. Лишь образное мышление позволяет творцу передать всеобщее через отдельное,

единичное. Остановимся подробнее на теоретической стороне вопроса. Как же взаимосвязаны логические и образные компоненты мышления, какова действительная роль образного обобщения в творчестве? Одни ученые, придавая огромную роль нелогическим компонентам в творческом мышлении, связывают их с интуицией (например, Д. Брунер). Другие все нелогические процессы в мышлении рассматривают как воображение (например, А. И. Розов). Многие авторы отождествляют творческое воображение с образным мышлением или образное мышление с интуицией. Более того, творческое воображение, фантазия отождествляется с мышлением в целом: фантазия определяется как сложный психический процесс, заключающийся в создании новых <sup>1</sup> Специалисты говорят о специфическом визуальном (зрительном) или сонорном мышлении (воображении), связанном со способностью видеть мир сквозь призму красок или звуков. <sup>2</sup> Вопрос о воображении обсуждается в работах А. В. Брушлинского [72], О. И. Никифоровой [217], в которых детально представлены обсуждаемые здесь различные позиции ученых.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 187 представлений и даже мыслей на основе имеющегося опыта (Е. И. Игнатьев). Такое расширительное понимание воображения приводит к отрицанию необходимости существования мыслительной деятельности, функцией которой и является создание новых мыслей. В противоположность расширительному толкованию воображения в отечественной литературе есть и другое направление, отрицающее воображение совсем как психологическую категорию. Корни этого направления — в трудах С. Л. Рубинштейна [265], который считал, что воображение — необходимый компонент всех процессов чувственного познания. Новое не является лишь привилегией воображения, оно есть и в ощущениях, и в восприятии, и в представлениях. Итак, в чем же специфика воображения и образного мышления? Воображение в первую очередь направлено на создание образов желаемого, возможного будущего, а также на создание или воссоздание образов, которых нет в опыте человека. Воображение имеет всегда отношение к образам в отличие от мышления, которое оперирует не только образами, но и понятиями. Воображение, с одной стороны, уже образного мышления, так как с помощью образного мышления человек решает творческую задачу, воображение же лишь участвует в ее решении, направляя и корректируя ход мысли, давая пищу для обобщений, освещая путь мысли замыслом. В этом плане воображение и мышление соотносятся как действие и деятельность: воображение — операнд, «клеточка», структурно-функциональная составляющая мышления. С другой стороны, воображение шире образного мышления, так как человек может охватить с помощью воображения замысел, структуру, ядро еще до того, как мышление начнет выполнять свою работу. Образное мышление «включается» в творческий процесс с момента начала решения задачи. В этом почти все специалисты <sup>1</sup> Известный специалист в области психологии мышления и воображения, канадский психолог А. Пайвиоу подчеркивает, что воображение не является лишь статической составляющей мышления, «воображательное мышление», по сравнению с понятием, характеризуется исключительно точностью, скоростью и гибкостью информационных процессов. Воображение способствует обогащению содержания и гибкости мышления [299, с. 98].

видят главное отличие образного мышления от воображения: образное мышление, как и мышление в целом — это прежде всего решение задачи. Как показали исследования В. Н. Пушкина и Л. А. Гуровой [118], образная стратегия решения задачи осуществляется не по законам вербальной логики. Для интерпретации психологической специфики образного мышления уместно привести известный психологам пример. Двум людям предлагается ответить на вопрос: «Сколько времени будет через полчаса, если

сейчас три часа сорок минут?» Один человек эту задачу решает следующим образом: прибавляет 30 минут к сорока и получает на основе несложной математической операции искомый ответ: четыре часа десять минут. Другой же, не апеллируя к цифрам, представляет зрительно циферблат и мысленно передвигает стрелку на полчаса в точку на противоположной стороне циферблата, делящей диск пополам. Первый решил задачу, пользуясь логическими компонентами мышления, второй — образными. Приведем другие аналогичные примеры из музыкальной практики: учащиеся решают гармоническую или полифоническую задачу. Один пользуется законами гармонии или правилами контрапункта, строго применяя свои теоретические познания, другой, с хорошо развитым гармоническим слухом, не зная науки гармонии, руководствуется лишь эмоционально-образным критерием, слухом, установкой на «красивое» звучание. В конечном же итоге гармонизация обоих удовлетворяет требованиям задачи. Композитор в порыве творческого вдохновения пренебрегает иногда законами гармонии, решая творческие задачи по законам образной логики — позже его гармонические находки становятся художественной нормой, свидетельство чему — материалы, приведенные в первом разделе настоящей главы. В приведенных выше примерах основным орудием осуществления деятельности было образное мышление. Однако в процессе образного решения задачи, например, с часами, испытуемый использовал и элементы логического мышления: с помощью интеллектуальных операций анализа, сравнения и синтеза он перевел чувственные данные в количественные (полчаса — половина циферблата и т. д.). В творческом процессе композитора аналитические моменты тоже постоянно вторгаются в сферу компетенции образной логики. Вот почему такой сложной была борьба П. И. Чайковско

го с «сопротивляющимся материалом и формой» [196, с. 580] •при сочинении Интродукции к «Пиковой даме». Многочисленные исследования российских психологов по-казали, что образные и понятийные компоненты в мышлении ^находятся в неразрывном единстве [72, 116, 217, 224]. В исследованиях психологов ленинградской школы обнаружено, что использование образов при аналитическом решении ^ задач значительно улучшает продуктивность мыслительной 'деятельности. Воображение рассматривается ими как понятий-;ное управляемое образное мышление (Л. Меньшикова, Е. Тю-тюнник). Работы Грункина А. М., Холодной М. А., Мещеряковой С. И. позволили выделить типы понятийного мышления, один из которых — понятийное мышление с образным сопровождением [116]. В исследованиях психологов московской школы, выполненных под руководством О. И. Никифоровой, также выделены типы воображения в зависимости от преобладания понятийных или образных структур. При «интеллектуальнообразном» типе «ходы» воображения определяются и детерминируются понятием, при образнообобщенном — образом. Образнообобщенное воображение — произвольное, неосознанное, протекающее без логического рассуждения. О. И. Никифоровой убедительно продемонстрировала влияние образного обобщения на процесс перестройки понятий. Мышление, по ее мнению, есть всегда взаимодействие логических рассуждений с образным обобщением. Приведенные выше психологические анализы процесса решения различных творческих задач, стоящих перед композиторами, позволяют подтвердить на музыкальном материале некоторые гипотезы и выводы О. И. Никифоровой. Так, при сочинении диатонического «Белого квартета» тип мышления С. С. Прокофьева был интеллектуальнообразным, ориентированным в первую очередь на решение технологической задачи. При создании же оперы «Огненный ангел» ведущая роль стала принадлежать образным моментам — пользуясь терминологией О. И. Никифоровой, можно охарактеризовать процесс «омузыкаливания»



литературного сюжета как образ-нообобщенный (см. с. 173 настоящей книги). Наконец, при «монтаже» симфонии ведущую роль опять стали занимать интеллектуальные моменты, мышление в данном случае можно охарактеризовать как интеллектуальнообразное.

190

Бочкарев Л. Л. Безусловно, устойчиво сформированный тип мышления (интеллектуальнообразный или образнообобщенный) не меняется внезапно, однако структура и содержание мыслительного процесса существенно зависят от характера деятельности и от направленности поставленных задач. Будучи в целом интел-лектуальнообразным, например, у И. С. Баха, Л. ван Бетховена, образнообобщенным — у П. И. Чайковского, Н. А. Римс-кого-Корсакова, мышление как очень пластичный процесс способно приобретать различные типологические обличья в процессе творческого развития личности композитора<sup>1</sup>. С целью выявления типологических особенностей мыслительной деятельности композиторов мы провели специальное психологическое исследование [67]. Композиторам разных стран было предложено написать программные произведения на заданные темы, отражающие эмоциональные состояния человека. Процесс работы композиторов, связанный с использованием инструмента, записывался на магнитофон, о чем испытуемые не знали. Для исследования особенностей мышления были проведены 4 серии экспериментов. В I серии композиторы были ограничены образно-смысловой и жанровой установкой экспериментатора, самостоятельно выбирая тему для сочинения. Во II серии предъявлялась «нейтральная» в эмоциональном отношении тема, которую испытуемые должны были развить в соответствии с предложенной программой. В III серии композиторы использовали две заданные темы, контрастные по стилю и эмоциональному содержанию. В IV серии несколько композиторов коллективно развивали одну тему (поочередно). Особенности такого мышления в значительной степени обуславливали стратегию поисков композиторов в каждой серии.<sup>1</sup> Примечательно, что именно характеристики воображения и мышления наряду с эмоциональной направленностью служат для многих ученых системообразующими признаками классификации типов личности композиторов в целом. Так, например, Р. Мюллер-Фреенфельс [404] описывает пять типов творческой личности композиторов, из которых выделяются два полярных, в зависимости от степени преобладания образного или логического начала. Для представителей образного типа музыка предстает в виде «звуковой живописи», галереи образов, связанных с программой, для представителей логического типа музыка есть лишь логически-формальная система — «шарада», которую можно разложить аналитическим путем на элементы.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 191

Испытуемые с интеллектуальнообразным типом мышления, заботясь в первую очередь о логико-конструктивных закономерностях музыки, были ориентированы на построение «хорошей формы», правильное сочленение и развитие во II-III сериях, на адекватное стилевое продолжение уже начатого в IV серии. Произведения на их собственную тему (I серия) в большей степени были интеллектуальными по содержанию, нежели эмоциональными. Испытуемые с образнообобщенным типом мышления, не заботясь о «правильном» стилевом продолжении в IV серии, или соединении тем в III серии, разрушали заданную эмоциональную логику в соответствии с собственной образной драматургией. На более высоком креативном уровне, по сравнению с представителями интеллектуальнообразного типа мышления, они проявляли себя в I и II сериях. Примечательно, что представители обоих типов мышления наиболее адекватные «модели» эмоций представили в I серии, когда самостоятельно выбирали тему для

сочинения. Ограничения в выборе средств воплощения в большей степени затрудняли «поиски» композиторов с интеллектуальнообразным типом мышления. Особенности художественного обобщения в процессе образной типизации были детерминированы стилевой направленностью, мировоззрением и установками авторов, а также национальной спецификой музыкального мышления. Так эмоции финна были сдержанно-холодноватыми, композитор из Мальты «согрел» свои миниатюры не только радужным колоритом народных итальянских мелодий, но и собственным темпераментом. Многие музыканты дали программные названия миниатюрам в связи с характером ассоциаций, образов, стимулировавших рождение «музыкальных эмоций». Студентка с Кубы наполнила эмоции радости, ликования революционным содержанием («Гимн», «Песня рабочих»). У музыканта из Болгарии «Отчаяние» ассоциировалось с переживаниями своего народа во время турецкого ила, у финна «Меланхолия» вызвала образ любимой девушки («Маленькая серенада»). У представителей образнообобщенного типа мышления был обнаружен более высокий уровень развития воображения, для них характерно возникновение самых разнообразных ассоциаций (зрительных, двигательных, эмоциональных), связанных с содержанием сочиняемой музыки.

192 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Наши эксперименты позволили подтвердить на музыкальном материале мнение многих ученых о том, что образное мышление в «чистом» виде трудно выявить, обнаружить. Выявленные его типы: интеллектуальнообразный и образнообобщенный представляют собой неразрывный сплав аналитического, логического и образного, эмоционального. Образное обобщение осуществляется не в отрыве от основного механизма мышления — анализа через синтез, а вместе с ним. Мгновенное образное обобщение («с места») всегда подготовлено предварительной аналитико-синтетической работой, скрытой подчас как от взора стороннего наблюдателя, так и от взора творца. Огромные потенциалы стимулирующих зарядов для образного обобщения «с места» несут образы фантазии, воображения.

### 3.4.3. Воображение

Характеризуя структуру пригодности к творческой деятельности, 90% опрошенных нами композиторов назвали воображение главнейшим показателем одаренности. Приведем опубликованную за рубежом подборку высказываний известных композиторов, ярко свидетельствующих о том, сколь велика роль этой способности [413, с. 164—168]. «Когда я остаюсь наедине с собой... мои мысли текут лучше и обильнее... Я не могу избавиться от них... Те мысли, которые мне нравятся, я запоминаю, как если бы мне их напели». «...Музыка предстает законченной в моих мыслях, так, что я могу охватить ее взглядом как картину или статую. Я не только слышу... звуки в воображении, но я слышу их все как бы сразу. Какое это удовольствие — я не могу описать... Но лучше всего услышать это все в оркестровом исполнении. Все, что было сочинено, я не могу легко забыть...» «Когда я продолжал записывать свои мысли, я вынимал из уголков моей памяти ту фразу, которая раньше была мной отобрана. И все равно то, что содержится в моем воображении..., отличается от того, что на бумаге». В. А. Моцарт<sup>1</sup> «Люди заблуждаются, предполагая, что композиторы готовят ручки и бумагу, как и художники, чтобы записать<sup>1</sup> На знаменитое письмо В. А. Моцарта в разных «транскрипциях» ссылаются Г. Г. Нейгауз [215, с. 63-64], А. И. Климовицкий [147, с. 38] и другие.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 193 \_\_\_\_\_ музыку. Зрение просыпается вместе со слухом и эти два органа доводят смутно возникшие образы и

мысли до ясных очертаний. Чем больше элементов конгениально связано с музыкой, тем поэтичней и естественнее будет сочинение и сила его воздействия на слушателей». «Я перевернул страницу: в музыке, которую никто не слышит, есть нечто волшебное». «Это будет понято теми, кто может наслаждаться музыкой без фортепиано, теми, чье сердце можно тронуть внутренним пением». «Творческое воображение композитора есть нечто особенное. Хотя картина (образ), идея могут появиться в фантазии, он только тогда счастлив в своем творчестве, когда его мысль сливается с мелодией, звучащей в нем и рождает «золотой букет», как об этом говорит Гете». «На протяжении целых двух часов этот мотив звучал в моих ушах». «Это хорошо, если Вы можете подобрать мелодию на клавиатуре, но если Вы ее слышите без клавиатуры, то это доказывает, что музыка живет в Вас». «Рояль становится тесен для меня. В моих последних сочинениях я слышу такие вещи, которые с трудом могу объяснить». «На протяжении всей работы над фантастическими пьесами в голове у меня звучало столько мелодий, что я подумал, не написать ли мне что-либо более стоящее». «Иногда я так полон музыкой, так переполнен мелодиями, что нахожу просто невозможным записать их». «Тот хороший музыкант, кто понимает музыку без нот и ноты без музыки». Р. Шуман «Мое воображение переполнено образами: образы, которые я так старательно искал в действительности, ожили в нем. В моем мозгу вырос целый ряд образов, которые я ясно увидел перед собой и услышал в своем сердце их голоса». Р. Вагнер «Если бы у меня была бумага, я бы написал музыку к этому изысканному роману. Я слышу ее». «Два года назад, когда еще была надежда на выздоровление моей жены, ночью мне снилась симфония. При пробуждении я мог еще вспомнить почти все начало, аллегро в ля-миноре.

письменному столу, чтобы записать, я неожиданно подумал: если я запишу начало, то сочиню остальное. С ужасом я отбросил перо: «До завтра я забуду эту симфонию». Но нет, следующей ночью настойчивый мотив вернулся более ясно, чем прежде. Я даже мог его видеть записанным. Я начал его напевать снова и снова в лихорадочном возбуждении, но не записал, и на следующее утро моя симфония покинула меня навеки». «Прошлой ночью мне снилась музыка, утром я ее вспомнил и пришел в восторг. Слезы лились из моей души, когда я слушал ее и мне казалось, что я видел призраки ангелов. Поверьте мне, дорогой друг, существо, которое смогло написать такую чудесную музыку, должно быть бессмертным». Г. Берлиоз В большинстве приведенных свидетельств<sup>1</sup> речь идет не только о воображении, но и о музыкально-слуховых представлениях. Многие композиторы и ученые даже не дифференцируют эти понятия. К. Сишор, например, употребляет термин «слуховая фантазия» и «слуховое представление» как синонимы. Я. Верши-ловский говорит о свойственных для каждого композитора особенностях «тембрового воображения», хотя на самом деле во многих случаях речь идет о слуховых представлениях. Именно благодаря особенностям специального развития музыкально-слуховых представлений Ф. Шопен писал для фортепиано, Скар-латти — для клавесина, И. Брамсу наиболее удавались произведения для камерных ансамблей, М. Равелю — для арфы [424]. Однако воображение и представления действительно тесно взаимосвязаны в композиторском творчестве. Если представители других музыкальных специальностей с помощью слуховых представлений лишь воспроизводят ранее воспринятую мелодию, композитор с помощью внутреннего слуха и фантазии должен «представить» то, что никогда не было воспринято, создать в воображении собственную музыкальную картину. Фантазия помогает ему перерабатывать и преобразовывать свои музыкально-слуховые представления, связанные с «музыкальным» восприятием окружающей

действительности. Все композиторы отличаются очень высокой степенью яркости музыкально-слуховых представлений, богатством и силой слухового воображения.<sup>1</sup> Высказывания композиторов относятся к тому периоду, когда исследование воображения еще только начиналось в психологии.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 195 «Я слышу пение моих героев с такой же яркостью, — отмечал Ш. Гуно, — как я вижу окружающие меня предметы, и эта ясность повергает меня в род блаженства... Я провожу целые часы, слушая Ромео, или Джульетту, или фра Лоренцо, или другое действующее лицо и веря, что я их целый час слушал». «...Мне кажется, что это он. Я вижу отчетливо их обоих, я слышу их, но хорошо ли я видел и слышал влюбленную пару? Если бы они могли сами сказать это — подать знак, что мол, «да!» [296, с. 134]. Б. М. Теплов приводит этот пример в контексте анализа проблемы произвольности<sup>1</sup> музыкально-слуховых представлений [296, с. 175], показывая, что произвольность в данном случае мнимая. Напротив, благодаря активной слуховой работе музыкально-слуховые представления достигают такого уровня развития, такой степени произвольности, что возникает иллюзия произвольности. Эта произвольность вторична, она обусловлена не только высоким уровнем развития музыкальной одаренности, огромной концентрацией внимания на предмете<sup>1</sup> По данным американской исследовательницы Эню, 90% музыкантов констатировали у себя наличие «столь же ярких, как и восприятие» или «очень ярких слуховых представлений». Лишь 9% психологов так же высоко оценили степень яркости слуховых представлений. Однако В. М. Теплов, интерпретируя эти различия, совершенно справедливо замечает, что, возможно, те представления, которые музыканты считали очень яркими, психологи вообще не принимали во внимание [296, с. 172]. Главное при изучении проблемы представлений, как и проблемы слухового воображения — качественные различия, которые проявляются в первую очередь в способностях произвольно пользоваться слуховыми образами, воспроизводить их и фиксировать на бумаге.<sup>2</sup> В данном случае уместно было бы использовать категорию «послепроизводительность» по аналогии с характеристикой внимания. Психологи выделяют три вида внимания: произвольное, возникающее без сознательно поставленной цели и волевого усилия, произвольное, функционирующее благодаря наличию цели и волевого усилия и по-слепроизвольное (вторично произвольное), которое формируется на основе произвольного, функционирует без волевых усилий, как и произвольное, однако являясь высшей ступенью развития произвольного. Послепроизвольные слуховые представления так же, как и послепроизвольное слуховое внимание — продукт углубления в процесс и высокого сосредоточения на предмете деятельности.

796 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А. деятельности, но, бесспорно, является следствием развития воображения. С помощью воображения композитор «переплавляет» внешние впечатления в музыкальные образы. Источники музыкально-слуховых представлений и воображения, одни и те же: окружающая композитора действительность и сама музыка («мое воображение переполнено образами, образы, которые я так старательно искал в действительности, ожили в нем», «я перевернул страницу и услышал нечто волшебное в музыке») — см. выше. Так, Р. Шуман с восьмилетнего возраста сочинял «музыкальные эскизы людей», с помощью различных мелодий и ритмов изображал моральные особенности и даже физические черты своих товарищей, достигая поразительного сходства. Говоря о своем воображении, Р. Шуман подчеркивал, что источник его — окружающая действительность: «я чувствую, что на меня влияет все: люди, политика, литература. Над всем этим я размышляю по-своему и всему нахожу исход в музыке. Во почему так

трудно понимаются многие из моих пьес: они относятся к событиям, имеющим интерес отдаленной, хотя и важный. Все замечательное, что дает мне эпоха, я должен выразить в музыке» [314, с. 47]. Многие композиторы не только «собирали» музыкальные интонации, хранили в памяти огромные запасы музыкальных впечатлений, но и тщательнейшим образом отбирали необходимый материал из жизни. «Подмечаю баб характерных и мужиков типичных — могут пригодиться и те, и другие. Сколько свежих, нетронутых искусством сторон кишит в «русской натуре» (Из письма М. П. Мусоргского к Л. И. Шестаковой [341]. Благодаря связи слухового воображения с другими его видами рождаются новые зрительно-слуховые, слухо-двигатель-ные координации (синестезии), являющиеся, в свою очередь, мощным источником продуктивной работы фантазии. Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин, Н. К. Чюрленис — композиторы, у которых зрительное воображение было интимнейшим образом связано с слуховым (музыкальным). У Н. А. Римского-Корсакова зрительная фантазия была так ярко развита, что его полотна называли звуковой живописью. Он не только видел, но и слышал, чувствовал природу. Свое фантастическое восприятие природы он прекрасно отображал в музыке.

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 197 «Знаете, все тональности, строи и аккорды для меня лично, по крайней мере, встречаются исключительно в самой природе, в цвете облаков или же в поразительно прекрасном мерцании цветочных столбов и переливах световых лучей северного сияния! Там есть и «до диез» настоящий, и «си» и «ля», и все, что вы хотите». Ми мажор в представлении Н. А. Римского-Корсакова отражает синий цвет, ми минор — синеватый, фа минор — бледно-серовато-зеленый, ля мажор — розовый — тональность молодости, весны — «и весны не ранней, с ледком и лужицами, а весны, когда цветет сирень и все луга усыпаны цветами; тональность утренней зари, когда не чуть брезжится свет, а уже весь восток пурпуровый и золотой» [219, с. 30]. «Мошкара жужжит на «фа диез», жуки — на «ре», пчела — на «си», шмель на «до диез». «Не использованы ли эти наблюдения при создании «Полета шмеля?» — справедливо заключают исследователи жизни и творчества Н. А. Римского-Корсакова, И. М. Образцова и Н. Ю. Образцова [219, с. 29]. Музыка Н. А. Римского-Корсакова поражает изобразительной силой: в Троицкой песне из первого действия «Майской ночи» валторна интонирует «восход луны», хроматический секвенцеобразный оркестровый ход в третьем действии оперы «Млада» рисует «переливы отраженного цветового спектра в ночных облаках», чередование тональностей *Cis moll* и *Des dur* в этой же опере позволяет ярко передать ощущение темпера- • турного контраста [43]. Восторженную оценку творческого воображения Н. А. Римского-Корсакова, изобразительных возможностей его музыки дал И. Репин, который черпал из нее сюжеты и образы своих будущих картин: «В этой музыке я чувствовал власть, любовь и месть; когда я ехал с концерта, у меня голова была наполнена страшной музыкой Римского-Корсакова. У меня явилась мысль написать страшную, сильную картину, и сюжетом для нее я взял убиение Иоанном Грозным сына...» «Возвращаюсь я к себе в Абрамцево, полный весь пережитых впечатлений!, и мысли кружатся у меня в голове. Боже мой, какая сила! Для живописи такая сила недоступна. Ну в каком сюжете ее найти? А мысли и образы протекают... Разве в чем-либо историческом? И тут меня словно осенило: а Иоанн Грозный — момент убийства сына? Этот сюжет захватил меня целиком» [314, с. 48]. У художника и композитора М. Чюрлениса слуховая и зрительная фантазия были в подлинном творческом союзе.

198 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л. Настоящей живописью является его музыка, музыкальные формы, полифонические приемы развития

замечательно отражены в его полотнах. Картина «Колокол», например, излучает подземное звучание низких тонов, изображая увековеченную смерть [19, с. 238]. Огромный фактический материал, свидетельствующий о роли воображения, ассоциаций, сенсорики в творческом процессе, содержится в монографии М. П. Блиновой [43]. Это, например, «световые эффекты»: «сверкание молнии» в VI симфонии Бетховена, мелькание блуждающих огней в «Осуждении Фауста» Берлиоза, постепенно разгорающееся пламя в «Кольце нибелунгов» Вагнера, костер в «Орлеанской девице» Чайковского, рассказ Пимена в IV действии «Бориса Годунова», рассвет на Москве реке, сцена самосожжения раскольников в «Хованщине» Мусоргского, «лесные огоньки» в «Снегурочке» Римского-Корсакова. Многие композиторы успешно пытались отразить в своих произведениях и такие ощущения, которые труднопереводимы на музыкальный язык (например, обонятельные, вкусовые). Благодаря фантазии Россини и Дебюсси мы можем послушать «Четыре закуски» (Редиску, Анчоусы, Корнишоны, Масло), «Четыре десерта» (Инжир, Миндаль, Орешки, Виноград) или «Ароматы и звуки в вечернем воздухе реют». Мощным источником творческого воображения композиторов во все времена было само искусство — литература, поэзия, живопись, театр. «Для моей необузданной фантазии надобен текст или положительные данные, — писал М. И. Глинка [104, с., 92]. Как известно, в его творчестве доминирует вокальная музыка, «чисто» инструментальная музыка в меньшей степени привлекала внимание композитора, программностью пронизано все его творчество. С. И. Танеев в «Мыслях о собственной работе» сообщает о том, как благодаря его творческому воображению поэтические строки рождали соответствующие интонации. «Вчитываясь в текст вокального сочинения, я записываю подходящую тут же на мысль музыку к тем или иным отдельным стихам». В книге стихотворений Я. П. Полонского из библиотеки С. И. Танеева рядом с заглавием стихотворений имеются кружочки и буквы «х» (т. е. для хора), «р» (для романса). На полях книги есть и нотные наброски интонаций, соответствующих

Композиторское творчество \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ 199 первому отклику воображения на поэтический текст. Метроритмический музыкальный эквивалент начальных слов, служащий зерном к дальнейшему музыкальному развитию, почти не меняется в процессе дальнейших поисков. Часто первым откликом воображения С. И. Танеева были фортепианные эскизы, написанные под впечатлением прочитанного. Особенно велика роль воображения при создании композитором театральных жанров (оперы, оперетты, балета, музыки к драматическим спектаклям). Композитор с помощью фантазии мысленно перевоплощается в образ персонажа, от его имени<sup>1</sup> чувствуя музыку (в этом проявляется эмоциональная функция воображения). Степень яркости образов фантазии у многих композиторов достигала высоких пределов, зарегистрированы даже обманы слуха, зрения. «Я писал ее с небывалой горячностью и увлечением, живо перестрадал и перечувствовал все происходящее в ней (даже до того, что одно время боялся появления призрака «Пиковой дамы»)..., и надеюсь, что все мои авторские восторги, волнения и увлечения отзовутся в сердцах отзывчивых слушателей» [231, с. 237]. Каждый композитор, работавший над театральными жанрами, испытывал тягу к определенному жанру литературному. Очень метко это пристрастное отношение к литературе и соответствующую направленность воображения охарактеризовал Н. А. Римский-Корсаков: «Даргомыжский — речитатив, Мусоргский — народ, Корсаков — фантастика, Кюи — за сердце хватающая драма, Бородин — богатырская сила» [261, с. 35]. Композитор избирательно-эмоционально относится не только к выбору определенного литературного жанра, но и выбору способа его музыкального

воплощения. Музыкальное воплощение литературного первоисточника не есть лишь иллюстрация, музыка, по меткому выражению А. Гозенпуда, всегда «открывает неизвестное в известном» [105, с. 15]. Фантазия и мышление композитора, переосмысливая литературный сюжет, рожают новое произведение — музыкальное. Литературные прообразы не идентичны своим оперным вариантам: как непохожи Кармен и Хозе Мериме и Визе, Герман и Лиза Пушкина и Чайковского, Руслан и Людмила Пушкина и Глинки, Фауст и Маргарита Гете и Гуно, Отелло, Яго и Дездемона Шекспира и Верди [105, с. 15].<sup>1</sup> Подробнее об этом смотри в следующем разделе данной главы.

200 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Благодаря преобразованию образов литературных первоисточников, акцентированию внимания на определенных чертах, их синтезированию, гиперболизации с помощью фантазии и мышления композитор обобщает, укрупняет не только человеческие характеры, но и саму действительность, подчиняя логику сюжетного развития прежде всего законам музыкальной драматургии. Даже самый совершенный поэтический текст может быть не пригоден для музыкального воплощения, требуя коренной переработки. М. П. Мусоргский не только частично менял гениальные пушкинские строки, но и не использовал авторский текст иногда совсем, как, например, в сцене у фонтана в «Борисе Годунове», за что подвергался критике. Если в «предварительной» редакции оперы композитор скорее музыкально иллюстрирует ход действий во всех деталях, в основной редакции он стремится к крупным музыкальным обобщениям, музыка полнее и ярче выражает смысл текста. Во второй редакции, более далекой от пушкинского текста, музыкальная экспрессия доведена до крайнего эмоционального накала<sup>1</sup>. Многие фразы, реплики изменены в связи с музыкальными преобразованиями. Во второй редакции М. П. Мусоргский предстал новатором с глубоким стремлением «ярче воплотить идейно-художественное содержание в новой концепции, более способствующей основным законам оперной драматургии» [226, с. 195]. Высоко оценивая новаторство М. П. Мусоргского, указывая на особое значение вариантов в его творчестве, Б. В. Асафьев отмечал его «постоянное приближение ко все более точному воплощению дразнящего образа» [306, с. 198]. Литература, поэзия, театр служили не только источником формирования вокальных, оперных замыслов, но и рождали<sup>1</sup> Многие композиторы, ученые, критики основную сущность музыкального развития видели в эмоциональной направленности. Раскрывая творческие принципы Д. Верди, И. И. Соллертинский подчеркивал: «Музыка сама по себе обладает эмоцией. Пусть же эта эмоциональность идет не от буквы текста — тем более не от чисто словесной, поэтической метафоры. Пусть сама ситуация будет эмоционально окрашена. Неважно, какими словами это будет выражено, — важно, чтобы было выражено литературно грамотно. Эмоциональная же кровь пусть идет от музыки...» [279, с. 97—98].

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 201 \_\_\_\_\_ программную<sup>1</sup> инструментальную музыку. В. Д. Конен убедительно показал родство театрального и сонатно-симфонического мышления. Приведенные выше примеры о роли воображения в творческой деятельности композитора свидетельствуют о том, что и на этом уровне познавательной деятельности осуществляется сложная аналитико-синтетическая работа, связанная как с отбором материала, так и с его перестройкой, видоизменением в соответствии с задачами музыкального воплощения. Преобразование образов, акцентирование внимания на их определенных чертах, гиперболизация, типизация, укрупнение, являющиеся механизмами творческого воображения, тесно связаны с анализом через синтез — основным механизмом мышления. Общность воображения и

мышления проявляется не только в их аналитико-синтетической природе, но и в их активно-преобразующей деятельности, в их функциональной основе (и мышление, и воображение выполняют познавательную, предвосхищающую, регулирующую функции). Однако образное познание (как в форме образного мышления, так в форме воображения) имеет свою специфику и преимущества, благоприятствующие задачам художественного отражения. Художественная картина мира представляется в образах в многообразии свойств, целостности и динамике. Поиск и нахождение образной стратегии решения художественной задачи протекает разнонаправленно, с опорой на многообразные слуховые, зрительное, двигательные представления и их координации. Мышление и воображение функционируют во взаимодействии с другими психическими процессами: вниманием, восприятием, памятью. Непременным условием их продуктивной работы является наличие устойчивых творческих психических состояний, которые стимулируются и поддерживаются музыкальными переживаниями композитора.

\* Хотя в широком смысле программность заявила о себе во весь голос в XIX в. устами композиторов-романтиков, связь музыки с литературой и театром определила развитие музыкального искусства с эпохи позднего Ренессанса и до наших дней [153].<sup>2</sup> Ныне ни у кого не вызывают сомнения идеи о «новеллистичности» фортепианных циклов Р. Шумана, «поэжности» вагнеровских драм, «театральности» моцартовского симфонизма.

202 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

### *3.5. Переживания и творческие состояния в деятельности композитора*

Как отмечалось во второй главе, переживания, как и психические состояния, будучи генетической характеристикой психической деятельности, в целостном виде выражают динамику психической жизни человека за определенный отрезок времени. Говоря о роли и особенностях эмоциональных явлений в творчестве композитора, А. И. Муха подчеркивает, что творец живет двойной жизнью, выражая, с одной стороны, в музыке «воображаемые переживания», с другой стороны, воплощая в них свои искренние чувства, эмоции, мысли [201, с. 223-224.]. Об этом пишет В. Д. Днепров: «в музыке как бы соприкасаются два «я» — «я», составляющие объект музыки («чужое я»), и «я» самого композитора» [121, с. 77]. Глубокий анализ переживаний художника сквозь призму психологической проблемы «я» дан Е. Я. Басиным [36], который охарактеризовал динамически сложную иерархическую систему ролей художника. Представления Е. Я. Басила созвучны широко известной в российской психологии концепции В. К. Вилюнаса о системной природе эмоциональных явлений и переживаний человека [83]. Согласно этой концепции, ведущее переживание обусловлено доминирующей потребностью личности, выражая ее направленность, личностный смысл деятельности в целом [83, с. 104]. Это переживание и есть воплощение личностного художественного «я». Производные же переживания связаны с частными задачами, промежуточными целями деятельности. Они не только выражают все те установки, которые Е. Я. Васин включает в подсистему «не-я» (изображаемых и выражаемых «я»-образов), но и так называемые «операционные», текущие эмоции. К числу последних относят эмоций успеха-неуспеха, связанные с решением творческой задачи, которые выполняют оценочные, контролирующие, тормозящие функции, предвосхищающие эмоции, сигнализирующие композитору «вероятный» исход текущей творческой задачи, интеллектуальные возможности, связанные с процессом поиска решения (интеллектуальный процесс, творческая радость, сомнение, удивление и даже интеллектуальный гнев).



### 3.6. Эмпатия

Важнейшим механизмом переживаний является эмпатия, которая помогает творцу ярче прочувствовать, пережить вообра-

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 203 жаемые «я». Чем выше степень эмпатии, тем глубже степень самого переживания. Сила эмпатии у многих композиторов достигала такого высокого уровня, что они испытывали не только художественные эмоции в процессе творчества, но и обычные — «жизненные». Изучая материалы о судьбе Жанны д'Арк, П. И. Чайковский в одном из писем, написанном во время работы над «Орлеанской девой», сообщает: «Вечером в этом возбужденном состоянии я принялся за чтение вашей книги и, когда дошел до последних дней Иоанны, ее abjuration<sup>1</sup>, где силы ей изменили, и она признала себя колдуньей, мне до того в лице ее стало жалко и больно за все человечество, что я почувствовал себя совершенно уничтоженным. О сне и думать было нечего» [296, с. 44]. Другой фрагмент из дневника П. И. Чайковского также характеризует силу эмпатии композитора: «Кончил сегодня 7-ю картину... Ужасно плакал, когда Герман испустил дух» [296, с. 44]. Эмпатия способствует тому, что композитор глубоко эмоционально погружается в захватившее его содержание и концентрирует на нем все свои душевные силы. В письме к С. И. Танееву содержится искреннее признание П. И. Чайковского о типичном для него эмоционально-пристрастном отношении к предмету творчества. «Если была когда-нибудь написана музыка с искренним увлечением, с любовью к сюжету и к действующим лицам оно, то эта музыка к «Онегину». Я таял и трепетал от невыразимого наслаждения, когда писал ее» [296, с. 44]. Все российские композиторы, отвечая на вопрос о роли эмпатии в творчестве, отметили ее стимулирующие продуктивные функции, связанные с генерированием музыкальных образов. Композитор М. Таривердиев, говоря автору о работе над монологами на слова Э. Хемингуэя к спектаклю «Прощай, оружие», подчеркнул, что ощущал себя героем произведения, хотя его, «как мальчишку, война не коснулась»: я чувствовал, что это я раненый лежу в грязи, что это я спрашиваю «а может быть все-таки придут санитары». «Заражение» чувствами людей, переживших войну, послужило причиной создания и песни «Память» к фильму «Ольга Сергеевна». «Я был занят поиском музыкального материала. Однажды, вместе со съемочной группой наблюдая в московском <sup>1</sup> Отречение.

204 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А. парке им. Горького встречу ветеранов, был поражен чувствами людей, испытавших ужасы войны. Они бросались друг другу в объятия, плакали, радовались. Мне казалось, будто и я был причастен к их переживаниям. В один вечер родилась песня под влиянием растрогавшей меня встречи. Когда я познакомил с готовой песней М. Светлова, он сказал, что эта песня не о женщине, которую я должен написать для фильма, а песня о войне, о ветеранах. Действительно, это военная песня. Мое перевоплощение и приобщение к чувствам людей, которых я видел в парке, заставило изменить первоначальный замысел и помогло найти мне нужные средства». Говоря о работе над музыкой к фильму «Семнадцать мгновений весны», М. Таривердиев отметил, что прообразом «мгновений» было небо, которое он так же ясно чувствовал, как и образы героев фильма: «Для меня страны — это небо. Я могу заверить Вас, что в каждой стране я вижу и чувствую особое небо, которое я могу так же хорошо воплотить в музыке, как и настроения человека. Недавно я отдыхал в Ницце после поездки в Париж и Марсель, но у меня была путевка в родной Сухуми, где я бываю ежегодно. Хотя небо Ниццы в сто раз лучше неба Сухуми, я уехал из Ниццы раньше, испытывая ностальгическую тоску по родному небу. Эта тоска и стала основным лейтмотивом «Мгновений». Все приведенные выше примеры ярко иллюстрируют роль

эмпатии в композиторском творчестве. В одном случае это перевоплощение в изображаемый образ, в другом — заражение чувствами реальных людей или будущих слушателей. Процесс перевоплощения не всегда может осознаваться композитором. Часто он протекает скрыто, незаметно, спонтанно, на фоне состояния творческого вдохновения, способствующего «вхождению в образ».

### 3.7. Творческое вдохновение

В состоянии творческого вдохновения, связанном с усиленной потребностью в творческом самовыражении, энергетичность деятельности повышена, переживания протекают очень динамично. Состояние творческого вдохновения активизирует весь творческий процесс. «Напрасно я бы старался выразить Вам словами все неизмеримое блаженство того чувства, которое охватывает меня, когда явилась главная мысль и когда она начинает разрастаться в

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 205 определенные формы. Забываешь все, делаешься точно сумасшедшим, все внутри трепещет и бьется, едва успеваешь намечать эскизы, одна мысль погоняет другую» [296, с. 44]. При всей внешне кажущейся «таинственности», непредсказуемости, внезапности вдохновения, оно является продуктом активного отношения к работе, напряженного умственного труда, иногда — плодом волевых усилий [296, 283]. «Вдохновение — это такая гостья, которая не любит посещать ленивых. Она является к тем, которые призывают ее. Я пишу или по внутреннему побуждению, окрыляемый высшей и не поддающейся анализу силой вдохновения, или же просто работаю, призывая эту силу, которая или является или не является на зов, и в последнем случае из-под пера выходит работа, не согретая истинным чувством. Мой призыв к вдохновению никогда почти не бывает тщетным. Я могу сказать, что та сила, которую я назвал капризной гостьей, уже давно со мной освоилась настолько, что мы живем неразлучно и что она отлетает от меня только тогда, когда вследствие обстоятельств, так или иначе гнетущих мою общечеловеческую жизнь, она чувствует себя излишней. Но едва туча рассеялась, — она тут как тут. Таким образом, находясь в нормальном состоянии духа, я могу сказать, что сочиняю всегда, в каждую минуту дня и при всякой обстановке» [332, с. 90]. Называя вдохновение капризной гостьей, П. И. Чайковский подчеркивает, что с помощью волевых усилий не только управляет ее «приходами», но и сознательно устраняет свои отрицательные психические состояния, мешающие процессу творчества. «Весь секрет в том, что я работал ежедневно и аккуратно. В этом отношении я обладаю над собой железной волей, и когда нет особой охоты к занятиям, то всегда умею заставить себя превозмочь нерасположение и увлечься» [296, с. 48]. О роли волевых усилий в преодолении отрицательных эмоциональных состояний свидетельствуют высказывания многих известных композиторов. Так, М. П. Мусоргский', также называя творческие настроения «капризнейшей кокеткой», подчеркивает, что истинный художник должен, вопреки своим состояниям, уметь перевоплотиться в чувства и мысли других людей, отражая их в музыке: «Настроения творческие могут совпадать с личными настроениями художника, но могут и не совпадать. Наивно думать, что поэт может писать о счастье только тогда, когда, по выражению Белинского, сам находится «в благоприятных

206 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А. обстоятельствах)... «отличительная черта, то что составляет, что делает истинного поэта, состоит в его сострадательной живой способности всегда и без всяких отношений к своему образу мыслей (и добавим от себя, к своим переживаниям — С. Ш.) понимать всякое человеческое положение» [341, с. 283]. Однако интенсивные творческие состояния не

могут быть постоянным спутником всего творческого процесса. Творческая активность зависит от множества внешних и внутренних факторов и в значительной степени детерминирована уровнем развития психических процессов и сформированных на их основе свойств личности. П. И. Чайковский, Н. А. Римский-Корсаков могли произвольно управлять своими творческими состояниями не только благодаря волевым чертам характера, но и вследствие высокого развития внимания. Не случайно В. М. Теплов связывает проблему творческого вдохновения с проблемой внимания. Именно сосредоточение внимания на главном и отвлечение от всего несущественного способствует возникновению устойчивых творческих состояний. В течение всей своей многолетней творческой деятельности Н. А. Римский-Корсаков, например, был занят не только сочинением музыки, но и многочисленными побочными обязанностями, отвлекавшими его от основного дела жизни. Это и служба во флотском экипаже, и курирование музыкальных хоров морского ведомства, и участие в управлении певческой капеллой, и директорство в бесплатной музыкальной школе, и участие в концертно-издательских предприятиях М. П. Беляева, и огромная педагогическая нагрузка в консерватории, и частные уроки. Лишь благодаря изумительному совершенству творческого внимания он высокопродуктивно трудился на основном композиторском поприще наряду с выполнением разнородных административных, педагогических, организаторских обязанностей [296, с. 45-46]. Напротив, М. А. Балакирев вследствие неустойчивости творческого внимания вынужден был временно прекращать занятия композиторской деятельностью: «Лирику писать было невозможно, и потому я.. начал печь романсы... но и эта фабрика прекратилась, ибо меня постигло еще новое бедствие» (конфликт с хозяйкой квартиры — Л. Б.). Вот подобное свидетельство М. А. Балакирева из другого письма: «Начал было последний антракт, и только недостает нескольких тактов к его окончанию. Но едва что-нибудь на-

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 207 пишется в продолжении лета. Я даже и не думаю совсем о музыке; голова так набита разными мелочными гадостями, что как-то странно делается, когда вспомнишь, что есть на свете Шумана квинтет. Шекспир и др. Писать в Нижнем при такой обстановке нельзя» [296, с. 46]. Отмеченные выше индивидуальные особенности динамики протекания психических процессов, бесспорно, обусловлены типологическими различиями, которые определяют направленность и структуру психических переживаний в целом. Так, вскрытые нами типы мышления композитора (интел-лектуальнообразный, образнообобщенный — см. выше) способствуют формированию различных по характеру переживаний. Для композиторов с образнообобщенным типом мышления характерен эмоциональный тип переживания с преобладанием чувственного<sup>1</sup>, аффективного начала, как, например, у П. И. Чайковского, Ф. Шопена, Л. ван Бетховена, Р. Вагнера. Композиторам с интеллектуальнообразным типом мышления, напротив, присущ рассудочный тип переживания с преобладанием аналитического начала, как, например, у И. С. Баха, П. Хиндемита, Д. Д. Шостаковича. Сказанное вовсе не означает, что лишь представителям эмоционального типа переживания доступно творческое вдохновение или что у представителей рассудочного типа переживания отсутствует эмоциональное начало. Типологические различия<sup>2</sup> выражают лишь степень преобладания эмоционального или интеллектуального в психической деятельности. Таким образом, индивидуальные особенности личности композитора получают многостороннее выражение в его пси-'  
Представители этого типа с раннего детства поражали необычайной эмоциональной чувствительностью по отношению к музыкальным звукам. У маленького П. Чайковского, Ф. Шопена, Р. Вагнера музыка вызывала очень бурные аффективные реакции, сопровож-

даемые часто слезами.<sup>2</sup> В монографии М. П. Блиновой содержится немало ценных материалов, свидетельствующих о влиянии типа высшей нервной деятельности на особенности протекания творческого процесса. Хотя автор говорит о типологических различиях в большей степени с позиции физиологии, представленные ею фактические данные позволяют судить косвенно и об особенностях мышления, психических состояний и переживаний композиторов.

208

Бочкарев Л. Л. психических состояниях и переживаниях, которые могут стать могучими стимулами творческой деятельности. 3.8. Сознательное и неосознанное в творческой деятельности композитора На протяжении всей главы и в особенности последнего раздела речь шла о возможности сознательного управления композитором своими творческими импульсами, эмоциями, психическими состояниями, переживаниями. Представленные в главе материалы исследований и наблюдений российских ученых, а также самоотчеты самих композиторов, на наш взгляд, демонстративно показывают решающую роль сознательных моментов в творческой деятельности. Однако многие современные западные исследователи, как и русские ученые дореволюционного времени, вопреки многочисленным эмпирическим данным, придают решающее значение бессознательным моментам в творчестве. Так, Л. Л. Сабанеев [267] пишет о бессознательном «звуковом потоке» представлений, который композитор не успевает созерцать даже «периферическим сознанием». Лишь иногда этот поток освещается светом сумеречного сознания. «Неверно, что поток связан с вниманием, как гипотеза об исчезновении предметов при отворачивании от них взора» [267, с. 197]. В переживаниях композитора, по мнению Л. Л. Сабанеева, господствуют иррациональные моменты, ни одна музыкальная мысль не создается рациональным волевым усилием. Процесс сочинения — это лишь интуитивное «приращивание» выхваченных из «потока» представлений, которые, подобно призракам, обладающие чертами навязчивости, переполняют душу композитора в виде «текучих звукообразов». Волевое попустительство способствует тому, что поток угрожающе растет, вызывая у творца состояние ужаса и страха. Подобные взгляды представлены американским ученым Б. Гизелиным в сборнике высказываний 39 крупных композиторов, ученых, писателей, поэтов об особенностях творческого процесса [369]. Для творчества, согласно воззрениям Б. Гизелина и его сторонников, необходимо переживание «внутреннего хаоса», небытия, неопределенности, спонтанности, беспорядка. Творческий акт уподобляется абнормальному автоматизму несовершенным образом работающего сознания, состоянию сновидности или транса с галлюцинациями, похожего на гипноз.

Композиторское творчество

209

Воля противодействует творческому процессу, так как она задерживает развитие идей в новых направлениях, усиливая даже напряженность работы мозга. Не творец с помощью воли создает произведение, а произведение создает творца. Воля же нужна лишь для того, чтобы помочь композитору сидеть за инструментом, письменным столом или встать для ослабления внимания. Воля не должна «мешать» и выбору идеи, темы произведения. Выбор должен быть бессознательным, продиктованным «органической необходимостью». Композитору следует учитывать закономерности продуктивной работы подсознательных переживаний и при организации самого процесса работы: необходимо использовать те часы, «которые наиболее «чувствительны» к бессознательному — ночное время», периоды перехода от сна к бодрствованию и наоборот. Приводимые в книге свидетельства самих творцов служат хорошей иллюстрацией теоретических воззрений составителя. Так, композитор Р. Сешн сравнивает процесс сочинения музыки с деятельностью альпиниста, который не должен

позволять сознанию подумать о значении своих «шагов», чтобы его нога не переступила ту роковую половину дюйма, которая может привести к катастрофе. Произведение довольно часто кажется непонятным творцу сразу после его написания, потому что оно является результатом неосознанных переживаний и выражением его нестройного, противоречивого внутреннего мира. «Внутренний материал» духовной жизни «не воспроизводится, а лишь спонтанно выражается в музыке». В духе оголтелого психоанализа<sup>1</sup> трактуются переживания композитора М. Графом в книге «От Бетховена к Шостаковичу». Глава V, посвященная проблеме бессознательного, открывается гимном демоническим, нечеловеческим силам композитора, которые он не в состоянии не только преодолеть, но и осознать. Эти силы автор традиционно сводит к сексуальному<sup>1</sup> Литература по вопросам психоанализа растет чрезвычайно интенсивно: библиография, составленная Норманом Киллом, содержит 4460 наименований различных работ. 32 международных психоаналитических конгресса было посвящено научно-практическим аспектам применения психоанализа в различных отраслях человеческой деятельности, в том числе и в сфере искусства. обстоятельному анализу и критике влияния фрейдизма на музыковедение Запада посвящена статья А. А. Фарбштейна и А. Ключева [310].

210 \_\_\_\_\_ Бочкарвв Л. А. началу. Музыка представляется автору лишь в виде звучащих диаграмм бессознательных переживаний. Ее оригинальность оценивается по степени связанности с глубинами подсознания. Творения Моцарта и Гайдна, сочиненные по заказу, по мнению М. Графа, не оригинальны именно потому, что были вызваны к жизни «извне», а не «изнутри бессознательного». Взрыв темных сил, вулканическая борьба агрессии и секса, буйство подавляемых эмоций — вот что питало творчество Бетховена, изживавшего свои порочные наклонности в музыке. Гениальному композитору приписываются задатки «мастера преступности». Титанические силы бессознательного: ненависть, страх, жестокость, враждебность, эротика являются, согласно представлениям автора, источниками музыкальных переживаний любого крупного композитора. Возбужденный мистицизм, терзания разума, патологическая невротичность способствовали сублимации бессознательного в музыке Бетховена, Вагнера, Малера. Даже развитие музыкальности рассматривается в книге в связи с формированием сексуальности: «радость игры со звуками», например, связывается с пробуждением полового чувства. Российские исследователи, критикуя названные выше концепции творчества, вовсе не отрицают роль неосознанных переживаний в творческом процессе. Напротив, в их выступлениях на тбилисском международном симпозиуме, шведской конференции ЕСКОМ, японской конференции ИСМЕ [429, 430] подчеркивалась роль бессознательного, интуитивного, эмоционального в музыкальном творчестве. Однако российские ученые<sup>1</sup> Факты, приводимые М. Графом, совершенно не соответствуют действительности: многие композиторы начали сочинять музыку задолго до «пробуждения сексуальности» (Моцарт писал фортепианные сочинения уже в пятилетнем возрасте, Шопен — в семилетнем), в юношеском возрасте они, как и многие другие композиторы (И. Бах, Г. Гендель, Ф. Шуберт, Р. Шуман, Ф. Мендельсон, И. Брамс, П. Чайковский, Н. Римский-Корсаков) были уже известными композиторами. Напротив, некоторые музыканты обратились к композиторской деятельности в зрелые годы, например, лишь в 30 лет Р. Вагнер написал «Летучего голландца», с этого времени началась его плодотворная композиторская деятельность. Первые оперы Р. Вагнера, написанные в 20—25-летнем возрасте, по мнению Я. Вершиловского, нельзя считать его стартом [424, с. 284].

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 211 стоят на принципиально иных методологических позициях при анализе функции бессознательного. Так, в

исследовании Л. И. Долидзе [122] показана специфика неосознанного проявления национального в творчестве композитора на основе применения концепции установки, разработанной в школе Д. Н. Узнадзе и новейшей теории сознания и бессознательного психического, созданной его учеником А. Е. Ше-розиной [340]. Объектом внимания Л. И. Долидзе стала «Симфония псалмов» И. Ф. Стравинского, которая писалась композитором вдали от Родины — в условиях конфронтации сознательных и бессознательных переживаний. Первые были детерминированы влиянием новой для композитора среды и социальным заказом, вторые — его глубокой причастностью к русской музыкальной культуре. Русское начало ярко проявилось при написании этого произведения «неоклассического периода», в значительной степени подвергнувшегося, однако, инациональному воздействию [122, с. 602]. Сознательное и бессознательное трактуется как проявление единой «биномной» системы отношений, активизируемой определенной установкой личности. Особое место в этой системе отношений отводится миру объективно значимых для личности явлений, над которыми «она всегда поднимается, как бы проверяя себя и свои возможности» [122, с. 599]. Неосознанное, бессознательное, согласно представлениям советских ученых, всегда опосредовано социальным развитием личности и подчинено ему. В работах М. Г. Арановского, А. И. Климовицкого, А. П. Милки, также опубликованных в материалах тбилисского симпозиума<sup>1</sup>, содержится немало интересных сведений о роли неосознаваемых переживаний при решении композиторами различных задач. Все российские исследователи подчеркивают ограниченную сферу влияния неосознанных переживаний в музыкальном творчестве, очерченную рамками низших уровней системы музыкального языка (лексическим, синтаксическим). Неосознанные моменты выполняют свою «пусковую» роль чаще всего на начальных стадиях творчества, при рождении «эвристической модели» произведения. Последующим ходом<sup>1</sup> Эти работы уже были предметом внимания в предыдущих разделах главы.

242 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А. творческого процесса управляют сознание и мышление композитора, которые превращают цепь неосознанных и осознанных переживаний и побуждений в логически и художественно оправданное целое. Почему же все-таки творчеству не чуждо неосознанное, почему художественная картина мира, являясь самым совершенным продуктом человеческого разума, строится не только на основе сознательной работы психики? Ответ на этот вопрос можно найти в трудах известного советского нейрофизиолога, видного специалиста в области психологии эмоций П. В. Симонова. По его мнению, сознание, защищенное «от случайного, ненадежного, не проверенного практикой», отказывается мириться с тем, что противоречит ранее накопленному человеком опыту. С одной стороны, это проявление высшей целесообразности, с другой — некоторой консервативности. Подсознание же более варибельно и чувствительно к новому. Вот почему процесс рождения нового «освобожден эволюцией от контроля сознания, за которым сохраняется функция отбора»... [274, с. 527]. Сознание и подсознание связаны в структуре человеческой психики синергично — по принципу дополнительности [237, с. 80, 274; с. 527]. Перспективным с точки зрения раскрытия диалектики их отношений в творческом процессе является наметившееся в последнее время в отечественной психологии сближение теории деятельности<sup>1</sup> и теории установки. Представленный в настоящей главе краткий экскурс в психологические проблемы деятельности композитора, на наш взгляд, дает основание снять «маску таинственности» с многих дискуссионных вопросов, в том числе связанных с ролью неосознаваемых моментов в творчестве. Композиторское творчество, как и творчество в целом, бесспорно, не подчиняется всецело законам

логики, важную роль играет интуиция, эмоции, переживания, образное обобщение. Знание психологических закономерностей деятельности композитора, несомненно, будет способствовать созданию методологических основ для поиска путей научного управления процессом музыкального творчества.<sup>1</sup> «Предметная деятельность, — подчеркивает В. П. Зинченко, — в такой же степени является продуктом установки, в какой она является условием ее формирования» [130, с. 145].

Композиторское творчество \_\_\_\_\_ 213 Эта научно-практическая проблема в последнее время является предметом пристального внимания ученых. Существуют две прямо противоположные тенденции в ее решении. Одни ученые стремятся создать такие логические системы и «алгоритмы» творчества, которые облегчали бы задачу сочинения музыки. На основе формализации музыкального языка предпринимаются попытки выработки новых систем композиторского творчества, обновления композиционных средств с помощью применения аппарата математической логики, теории игр, теории вероятностей создается так называемая «свободная стохастическая музыка» [152]. Музыка программируется на электронно-вычислительных машинах. Машины даже «соперничают» с композиторами [195]. Другие ученые, отрицая целесообразность алгоритмизации творческого процесса, предлагают косвенные пути оптимизации творческой деятельности, связанные в первую очередь с созданием условий, благоприятствующих активизации творческого вдохновения, фантазии, интуиции, воспитанию неординарных качеств личности, творческих способностей композитора. Говоря о способах стимулирования творческого процесса, композитор А. Н. Холминов сравнил свой мозг с компьютером, требующим «хорошей настройки», которая, по его мнению, заключается в строгом соблюдении режима творческого<sup>1</sup> В нашу задачу не входит обсуждение философских проблем кибернетического моделирования, сочинения музыки с помощью ЭВМ. Отметим лишь позитивное значение экспериментов по созданию машинной музыки для психологии. Как известно, перцептроны, моделирующие простейшие сенсорные функции человека, связанные с опознанием и восприятием, были созданы по «независимым» схемам — не на основании знания психофизиологических механизмов деятельности органов чувств. Однако кибернетический анализ принципов работы перцептронов позволил ученым глубже понять психофизиологические закономерности переработки информации человеком, способы связей нервных и психических процессов. Критикуя «машинную музыку», А. С. Митрофанов, как и другие ученые, не отрицает ее значения для научного познания. «От бесплодных споров о том, сможет ли машина «заменить» художника, композитора, писателя мы переходим сегодня к внедрению реальных достижений научно-технического прогресса в практику художественной культуры», — подчеркивает В. К. Скатерщиков в предисловии к сборнику «Искусство и ЭВМ» [195, с. 10].

214 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. труда, в создании условий нормального труда, в создании оптимального психофизического состояния: «Если я выполняю усвоенные в течение многих лет «правила» творчества, выражающиеся в своеобразных алгоритмах системы музыкального мышления, а также «правила» создания творческого самочувствия, мой мозг, как сложно организованный компьютер, ежедневно утром «выдает» порцию нужной для меня музыкальной информации». В высказывании композитора красноречиво объединены рассмотренные выше две тенденции, связанные с поиском возможностей управления творческой деятельностью. Композитор, с одной стороны, стремится использовать «технические приемы», позволяющие успешно решать творческие задачи, с другой стороны — создать внутренние психологические условия продуктивной деятельности, связанные с творческой настройкой, формированием

благоприятного психического состояния. Действительно, пути решения проблемы управления творческой деятельностью, на наш взгляд, связаны с синтезом двух, казалось бы, взаимоисключающих тенденций. Применение знаний о психологических механизмах творческой деятельности в ближайшем будущем позволит, несомненно, оптимизировать условия творческого труда композитора.

## ГЛАВА IV МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Исполнительская деятельность, по сравнению с композиторской деятельностью, детально исследована как в психологии, так и в музыковедении [34, 52, 149, 244, 253, 254, 302]. Несмотря на всю специфику, исполнительское творчество имеет очень много психологических закономерностей, общих с творчеством композиторским — не случайно выдающиеся артисты называли исполняемые ими произведения своими «детьми».

### *4.1. Относительная самостоятельность творческой деятельности исполнителя*

Процесс исполнительского творчества представляет собой не только акт воплощения композиторского замысла, но и создания собственной исполнительской трактовки. Мера относительной самостоятельности творческой деятельности музыканта-исполнителя определяется нормами музыкальной жизни каждой эпохи, закрепившимися в соответствующих музыкально-эстетических теориях. Возникновение исполнительства как самостоятельного вида музыкальной деятельности связано с серединой XVIII века. Именно в это время композиторы стремятся наиболее полно выразить свои намерения в нотном тексте, требуя от исполнителей верности своему замыслу. Однако ранее завоеванная исполнителями свобода, проявлявшаяся в праве сочинять собственную каденцию в инструментальном концерте, импровизировать, вносить изменения в текст сочинений, продолжает существовать, обостряя конфронтацию композиторов и интерпретаторов. Выражением этой тенденции является возникновение двух направлений в исполнительстве — позднеромантического — с преувеличенной эмоциональностью, доминированием субъективного начала в прочтении замысла и академического — со сдержанно-строгим и внимательным отношением к нотному тексту [157, с. 21].

216 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. На рубеже XX века при всем обилии различных стилевых направлений усиливается тенденция к объективизму в исполнении. Однако дискуссии о «правах», «свободе» исполнителя не прекращаются и до настоящего времени [157, 165]. Несмотря на серьезные преобразования в практике исполнительства, требования «верности автору», и в наши дни можно встретиться с примерами вмешательства исполнителя в замысел композитора. Некоторые современные западные композиторы-авангардисты, сочиняющие так называемую «информационную музыку», оставляют свои произведения незаконченными, в «вербальной партитуре» таких произведений содержатся «параметры», которые не расшифровываются композитором, предоставляющие исполнителю полную свободу. Другая тенденция, связанная с новыми течениями в музыке, — устранение исполнителя со сцены: в создании и исполнении электронной, конкретной музыки участвует сам автор, немusикальные звуки и звуки электронных инструментов монтируются на магнитофонной ленте. В нашу задачу не входит детальный эстетический и историко-теоретический анализ проблем интерпретации. Отметим лишь, что, ориентируясь на методологию системного подхода в эстетике, российские ученые понимают интерпретацию как род художественного творчества [117, 252, 253, 302]. Но это творчество вторично: исполнительство, по мнению Б. В. Асафьева, есть проводник



композиторства в среду слушателей. Л. Мазель также подчеркивает, что хотя исполнительство и является продолжением работы композитора, «факт такого продолжения отнюдь не означает, будто композитор создает некий эскиз или полуфабрикат, завершить который призван исполнитель. Нет, симфония Бетховена, Чайковского или Шостаковича — это тщательно продуманное, отделанное и законченное во всех деталях произведение» [188, с. 14]. Тем не менее исполнитель не является лишь пассивным проводником, воссоздающим или несколько углубляющим композиторский замысел. Исполнитель — в первую очередь творческая личность, сын своей эпохи, культуры, своего народа. Его интерпретация — это не только личное прочтение музыки, привнесение в нее творческого начала «от своего имени», но и от имени своей музыкальной среды. Говорят: «так играли П. И. Чайковского В. Клиберн, Д. Лилл», «так играет П. И. Чайковского С. Рихтер», «так играют П. И. Чай-

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 217 \_\_\_\_\_ ковского в Москве», наконец, «так следует играть П. И. Чайковского». Ю. Капустин, анализируя социальные функции музыканта-исполнителя, совершенно справедливо выделяет в интерпретации две стороны: актуализацию исполняемого произведения, его «перемещение» в ту эпоху, социальную и национальную среду, к которой принадлежит исполнитель и индивидуализацию — такое переосмысливание произведения, которое связано с личным отношением музыканта к исполняемому. Автор подчеркивает их взаимосвязь и особое значение индивидуализации как необходимой стороны истинно художественного исполнения: «Слушателю в музыке в первую очередь интересно почувствовать личность творца — как автора, так и исполнителя, — и чем богаче она, тем более содержательным будет слушательское восприятие» [140, с. 15]. Об этом же пишет Е. Г. Гуренко [117], выделяя реализационную функцию исполнительского искусства, в которой «овеществлено» творчество исполнителя, его концепция, и реадapta-ционную функцию, заключающуюся в приспособлении произведения к новым конкретно-историческим условиям. Художественную интерпретацию автор определяет как правомерный вариант исполнительской объективации замысла композитора. По мнению всех российских исследователей, интерпретация вариантно существует в различных исполнительских трактовках [117,157]. Исполнительскую деятельность обычно психологически рассматривают в двух аспектах: в плане работы над произведением, подготовки к публичному выступлению и как процесс творчества на эстраде. Не всегда процесс работы над произведением заканчивается публичным исполнением, однако в большинстве случаев публичное исполнение, являясь венцом исполнительской деятельности, представляет собой итог творческого процесса музыканта-исполнителя. Характер предстоящего выступления, особенности музыкального жанра с самого начала ориентируют исполнителя в том или ином направлении, создают соответствующую психологическую установку. Если серенада предназначена для одного слушателя, если в народном хоровом пении или салонном музицировании слушателями являются сами исполнители, то на концерте или фестивале исполнитель играет для огромной массы слушателей. В

218 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А. условиях конкурса жюри и слушатели не только воспринимают музыку, но и оценивают, сравнивают соревнующихся исполнителей. Не имея возможности рассмотреть детально психологические особенности многообразных форм исполнительской деятельности, сосредоточим основные усилия на психологическом анализе процесса индивидуальной и коллективной подготовки к концертно-сценическому и конкурсному выступлению.

#### 4.2. Психологические особенности процесса работы музыканта-исполнителя

Большинство исполнителей подразделяет свою работу на три этапа: 1) этап ознакомления с музыкальным произведением, стадия формирования исполнительского замысла; 2) этап воплощения исполнительского замысла; 3) этап предконцертной подготовки. Как справедливо отмечают некоторые авторы, такое деление условно, так как элементы одного этапа присутствуют в работе на другом, кроме того исполнитель возвращается на последующих стадиях работы к более ранним, а также существуют типы исполнителей, у которых формирование образа музыкального произведения осуществляется в виде целостного, не расчлененного на этапы процесса. «На вопрос — какой должна быть система работы? — нет единого ответа, — подчеркивает С. Савшинский. — Метод зависит от множества условий внешних и внутренних, таящихся в самом исполнителе; зависит от степени зрелости, одаренности, от того, насколько пьеса знакома — понаслышке или же была играна исполнителем, от срочности задания, от своего отношения к пьесе — более или менее холодного (по каким-то соображениям пьесу нужно выучить) или же страстного, полного нетерпеливого стремления сжиться с пьесой и исполнить ее, от степени ее сложности и технической трудности и т. п.» [269, с. 202-203]. Однако при всем разнообразии индивидуальных особенностей исполнителей и их взглядов на творческий процесс существуют некоторые общие психологические условия, влияющие на эффективность работы над произведением.<sup>1</sup> Коммуникационные схемы, характеризующие в социально-психологическом отношении различные виды музыкально-исполнительской деятельности, приводятся в монографии Е. В. Назайкинского [204, с. 276].

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 219 Многие педагоги-музыканты подчеркивают важность своевременного установления срока (даты) выступления. Этот момент является психологическим началом формирования направленности сознания исполнителя, исходя из предполагаемых условий предстоящего выступления. «Существуют моменты, несколько отличающие работу над произведением вообще как таковую от подготовки к публичному выступлению. Во-первых, важно, в какой момент определяется, что произведение будет исполнено на эстраде. Это не всегда выясняется сразу. Конечно, если я сам учу произведение и если оно мне очень нравится, вызывает у меня «аппетит», то я уже думаю, что, вероятно, буду его играть. Но потом, когда я над ним работаю, иногда это не подтверждается. После окончательного решения вынести произведение на эстраду работа происходит уже с эстрадной установкой. То же при работе с учеником. Без эстрадной ориентации иногда ученик может не «до конца» работать над произведением, оставляя какие-то детали незавершенными» (проф. Г. М. Коган). «Предположим, я готовлю классный концерт. Отрабатываю с учениками произведения: сначала текст, потом «вокальные дела», ученики «впеваются» в сочинение, я им показываю пути к этому «впеванию» и одновременно оцениваю их возможности, после чего обязательно устанавливаю срок. Это очень важно, срок стимулирует. Его должен назначить педагог, а не ученик. Антипедагогична установка — «вот когда будет готово — подумаем об эстраде». В число педагогических способностей должна входить способность прогнозировать развитие ученика, в том числе — оценка его исполнительских возможностей по еще несовершенной интерпретации» (проф. Н. Д. Шпиллер). Этап от момента получения первой информации о предстоящем концерте, конкурсе до принятия решения готовиться к нему можно назвать этапом предварительной подготовки к публичному выступлению. Его главной задачей является формирование решения готовиться к концерту, конкурсу на основе переработки информации об условиях предстоящей сценической деятельности, самооценки уровня

подготовленности и возможности успешного выступления. Особенно важен этап предварительной подготовки для участников музыкальных конкурсов (последние проводятся обычно в одни и те же сроки, по определенным программам и регламенту). Лишь сопоставив достаточно полную и достоверную

220

Бочкарев Л. Л. информацию об особенностях предстоящего конкурса с оценкой собственных возможностей, исполнитель реально строит планы. Как свидетельствуют данные исследований, при отсутствии необходимой информации невозможно обеспечить формирование состояния психической готовности к выступлению в конкурсе. После принятия решения готовиться к публичному выступлению следует этап основной психологической подготовки, задачей которого являются: 1) осознание целей и мотивов выступления; 2) планирование и организация творческого процесса в связи с учетом собственных возможностей конкретного выступления; 3) адаптация к условиям предстоящего выступления.

#### 4.2.1. Роль мотивации в исполнительской деятельности

Очень важно первое звено — формирование мотивации, отношений, установок музыканта: именно мотивационно-потребностная сфера служит могучим психологическим механизмом деятельности. Несмотря на многообразие форм публичных выступлений существуют некоторые общие аспекты мотивации подготовки к концерту. Выделим наиболее важные группы положительных мотивов, влияющих на формирование состояния психической готовности к концерту: 1 — мотивы, связанные с отношением музыканта к исполняемым произведениям, самоактуализацией; 2 — мотивы, связанные с отношением исполнителя к публике; 3 — мотивы, связанные с отношением к исполнительской деятельности (мотивы профессионального самосовершенствования и др.). В. Г. Ражников [254], взяв за основу деление мотивации на внутреннюю и внешнюю (по М. Г. Ярошевскому), показал на основе бесед с выдающимися российскими дирижерами, что ведущим внутренним мотивом как условием формирования идеальной концепции при подготовке к выступлению является возможность найти в произведении то, что более всего соответствует исполнительской индивидуальности, вкусам музыканта. Важное значение имеют и внешние мотивы: желание самоутвердиться через произведение, которое близко по духу и настроению, подтвердить свою компетентность интерпретатора. Автор отмечает, что как стимулы творческого процесса внутренние и внешние мотивы выступают слитно.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 221

В свете сказанного выше огромную роль играет репертуар, как средство формирования устойчивой (или ситуативной) избирательной направленности личности исполнителя на произведения определенных стилей. Положительное, заинтересованное отношение музыканта к исполняемому произведению, соответствие музыки вкусам исполнителя его исполнительскому стилю способствуют более глубокому проникновению в авторский замысел, более творческой работе над произведениями, стимулируют формирование творческого эстрадного самочувствия: «Выбор произведения для выступления на конкурсе должен быть, по возможности, обусловлен помимо профессиональных задач глубокой увлеченностью исполнителя данным сочинением, данным стилем. Важно выбирать такие произведения, которые позволили бы раскрыть с наибольшей силой исполнительскую индивидуальность ученика» (проф. И. Антал). «В подготовке к конкурсу имеет большое значение программа, выбор произведений — самостоятельный или обусловленный конкурсными требованиями. Очень существенными факторами являются знакомство с произведениями, отношение к ним, наличие в программе

любимых произведений и вещей обыгранных. От этого зависит и формирование мотивов, желания участвовать в конкурсе» (Д. Герингас, лауреат конкурса им. П. И. Чайковского). Говоря о задачах подготовки к конкурсу вокалистов, проф. Г. Г. Аден указывает на значение заинтересованного отношения певца к литературному тексту произведения: «Необходимо не только уметь эмоционально выразить музыку, но и эмоционально передать текст, поэтому слова должны также волновать певца: «синтезировать» голос, темперамент, музыку и слово — главное при выборе репертуара к концерту». Репертуар кроме того служит для педагога средством формирования и других важных качеств личности: уверенности в реализации творческих стремлений, правильная самооценка. «Считаю, что педагог должен заниматься воспитанием личности ученика в первую очередь на умело подобранном музыкальном репертуаре. Необходимо, чтобы задачи, возникающие при работе над конкретным произведением, заполнили ученика и не оставили места волнениям, мыслям о себе. А если они появляются, репертуар также служит средством их уничтожения: на ряде конкретных произведений в каждом такте, в каждой фразе я показываю ученику, который слишком высокого мне-

222

Бочкарев Л. Л. ния о себе, как он далек от совершенства и напротив, ученику с заниженной самооценкой, неуверенному в себе после увлеченной работы в классе, анализируя его две, три интерпретации, показываю, что он не так уж плох» (проф. Г. М. Коган). «В целях формирования чувства уверенности концертный репертуар учащегося должен соответствовать их возможностям. Произведения, которые не выносятся на эстраду, должны быть иногда несколько завышенного уровня трудности для стимула к развитию, совершенствованию... Необходимо учитывать личный облик каждого исполнителя, его темперамент, исполнительский стиль, увлеченность музыкой» (проф. М. И. Гринберг). Важную роль в формировании состояния психической готовности к выступлению играют мотивы исполнителя по отношению к публике (слушателям данной аудитории). Анализируя социальные функции музыканта по отношению к публике, Ю. Капустин, также как и ряд других авторов [140], отмечает, что кроме «специфического» — художественного воздействия на аудиторию существует «неспецифическое воздействие» — просвещение публики, доставление ей удовольствия, наслаждения, духовное обогащение слушателей. Так, одна из потребностей слушателей — познавательная, которой соответствуют просветительские мотивы исполнителя. Эти мотивы побуждают включать в концертную программу все произведения, достойные внимания современной аудитории, с целью ознакомления публики с ценностями музыкального искусства и достижениями музыкального исполнительства. Мотивы, связанные с пропагандистской деятельностью исполнителя, побуждают его включать в репертуар новые произведения, либо незаслуженно забытые. Мотивами подготовки музыканта к выступлению (особенно на этапе обучения) могут быть стремления к самосовершенствованию, развитию профессиональных исполнительских навыков и умений. Так, иногда при выступлении в «пробном» концерте исполнитель может ставить задачу профессионального характера: «обыграть» программу, проверить, адаптировать к условиям эстрады исполнительский аппарат. «Перед любым концертом я внушаю студенту прежде всего, что он является слугой музыки. Однако кроме такого общего внушения («сверхзадачи») бывают частные учебные мотивы и цели, например: сыграть данный этюд на «пробном» концерте в темпе престо, чтобы проверить себя перед более ответственным выступлением» (проф. М. И. Гринберг).

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 223 Частной задачей может быть стремление исполнителя овладеть своим психическим состоянием на

эстраде, оптимизировать его, научиться регулировать свои эмоции перед концертом и во время выступления. «В консерваторский период, — рассказывает проф. Г. М. Коган, — в течение нескольких лет я очень волновался во время эстрадных выступлений и совершенно не умел управлять собой. И вот однажды при подготовке к зачетному концерту поставил перед собой задачу: овладеть своим состоянием на эстраде. На решение этой задачи я потратил некоторое время. Целью было не столько хорошо играть, сколько хорошо себя чувствовать. На одном из таких выступлений я удачно сыграл ми-мажорный полонез Листа в плане решения поставленной задачи. По отзывам товарищей и педагогов, я играл гораздо хуже, чем раньше и по сравнению с моими возможностями. Но тем не менее я был доволен, так как это выступление открыло мне путь к эстраде. Я постарался закрепить в дальнейшем схваченное концертное ощущение. После этого решающего для меня выступления я уже мог играть и свободно, и увлеченно. При всем разнообразии отмеченных выше мотивов подготовки к публичному выступлению ведущей, истинно исполнительской мотивацией является мотивация музыкальная, связанная с постижением и творческим раскрытием композиторского замысла. П. И. Чайковский, как известно, определял источник творческих неудач композиторов недостаточной углубленностью и конкретностью замысла. Подобными же причинами — недостаточной углубленностью и конкретностью звуковых образов, которые развертывают идейно-эмоциональный смысл произведения, Г. П. Прокофьев объясняет исполнительские неудачи [244, с. 59]. Углубленность и конкретность замысла, адекватное и творческое воплощение идейно-эмоционального смысла произведения для настоящего артиста становятся ведущим эмоциональным переживанием.

#### 4.2.2. Образ музыкального произведения и особенности его воплощения в связи с профессиональными типологическими различиями музыкантов-исполнителей

Музыкант-исполнитель должен воссоздать по нотной записи образ музыкального произведения и воплотить его в конкретном звучании. Нотная запись часто представляет собой редак-

224

\_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. цию с некоторой трансформацией композиторского замысла, поэтому в арсенале настоящего исполнителя оказывается не только нотный текст, но и все, что может помочь составить полную картину о произведении: музыкально-критическое и мемуарное наследие, воспоминания современников, звукозапись и др. Наиболее трудным оказывается процесс работы в том случае, когда исполнитель сталкивается с музыкой ему неизвестной или еще не исполнявшейся, когда формирование образа происходит лишь на основе его собственных представлений. Именно такой случай представляет собой образец настоящего творческого процесса, без влияния «эталонов» и готовых образцов.

##### 4.2.2.1. Стадия рождения прообраза

Рассмотрим подробнее творческий процесс формирования образа музыкального произведения. Несмотря на огромное разнообразие форм и видов исполнительской деятельности всем им присущи некоторые общие психологические закономерности, связанные с воплощением творческого замысла композитора. Инструменталист-исполнитель и певец-актер, дирижер и режиссер музыкального театра стремятся как можно раньше создать представление о целостном образе музыки, ориентируясь на будущее реальное звучание. Формирование прообраза музыкального произведения является содержанием первого этапа исполнительской деятельности. Ведущая роль на этом этапе принадлежит воссоздающему воображению, которое помогает исполнителю

создать собственное представление о музыке на основе изучения нотного текста. Исполнители-инструменталисты и певцы имеют возможность воспроизвести в реальном звучании представляемую, слышимую в воображении музыку. На самых ранних этапах работы над формированием образа многие из них прибегают к помощи инструмента (Э. Г. Гилельс, Г. Р. Гинзбург, М. И. Гринберг, А. Л. Иохелес, Я. И. Флиер). «Первый этап — это только знакомство с вещью, конечно, за инструментом. Если я никогда не слышал произведения, я разбираю его, знакомлюсь с тематическим материалом, с тем, как он разработан. На первых порах я обычно не стремлюсь к максимальной точности, я стремлюсь только представить себе — Это понятие анализировалось в третьей главе.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 225 что должно получиться... Если произведение новое и очень сложное, тогда я буду медленно и кропотливо разбираться в нем. Прежде всего я постараюсь понять форму сочинения, потом буду нащупывать гармоническую основу... Это — самый элементарный разбор... В таких случаях представление не рождается сразу, а создается постепенно, в ходе ознакомления с сочинением... Вначале у меня не бывает рассмотрения текста без инструмента» — Г. Р. Гинзбург [84, с. 178]. «Я начинаю прямо играть. Прежде всего знакомлюсь с тем, что я играю, в смысле содержания, общего замысла, ищу черты образа. Следовательно, я не начинаю учить, а просто играю, — с фальшивыми нотами, грязно, чтобы только представить себе, чем это должно стать» — М. И. Гринберг [84, с. 178]. «Если мне нужно учить какую-нибудь вещь, то прежде всего мне нужно создать себе идеал этой вещи, т. е. то, что фактически будет воспроизводиться в конечном итоге. На первом этапе я стараюсь найти те формы, в которых надо выразить то, что написано в нотном тексте, со всеми особенностями, присущими музыкальному пониманию нотного текста, со всеми находками в смысле фантазии не только авторской, но и исполнительской. Конечно, все это очень эскизно, несовершенно, очень далеко до завершения» — А. Иохелес [84, с. 178]. Все приведенные высказывания объединяет стремление исполнителей схватить целое или отдельные черты образа, пользуясь опорой на восприятие реального звучания. Это восприятие характеризуется высокой степенью эмоциональности, предвосхищением, моделированием будущей исполнительской концепции. Однако другая значительная группа исполнителей, напротив, отрицает необходимость обращения на ранних этапах работы над произведением к инструменту. Известнейший представитель этой группы, родоначальник целого направления в исполнительстве К. Леймер [392] рекомендует приступать к игре лишь после того, как нотный текст безукоризненно выучен на память. По его мнению, основа основ исполнительской деятельности — внутренние музыкально-слуховые представления, которые должны стать надежной опорой не только памяти исполнителей, но и мышления. На основе тщательной аналитико-синтетической работы над текстом он добивается его идеального мысленного воспроизведения внутренним слухом. Эмоциональность, взволнованность идейно-эмоциональным содержанием должна прийти

226 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. позже. Начальная же стадия творчества — это стадия интеллектуальной работы над образом. Метод К. Леймера при всей его надежности для целей запоминания противоречит принципам творчества: исполнение становится лишь репродукцией, рассудочным и уравновешенным воспроизведением нотного текста. Многие исполнители работают мысленно, без опоры на реальное звучание на начальной стадии творчества, но, однако, не следуя рассудочной логике К. Леймера. Таким образом протекает творческий процесс у Л. Н. Оборина, Я. И. Зака. «Первый этап — это фантазирование, вбирание в себя материала, а дальше уже —

настоящая практическая работа... Когда я беру для работы какое-нибудь произведение и смотрю в нотный текст, то иногда у меня возникают какие-то ассоциации. Это — вещь общеизвестная. Но здесь можно лишний раз подчеркнуть, что чтение текста с годами дает все иные и иные результаты. Раньше под такими-то нотными обозначениями я ничего не видел, а с годами начинаю все больше и больше видеть. Чтение нотного текста становится все более плодотворным. Оно для меня является просто каким-то вдохновляющим моментом. Мне кажется, я начинаю прочитывать во времени примерно то звучание, которое я хотел бы себе вообразить» — Л. Н. Оборин [84, с. }81-182]. Процесс воссоздания замысла для Л. Н. Оборина — момент вдохновляющий, который стимулирует в первую очередь рождение идейно-смысловой трактовки. Двигательные, пианистические представления уступают место музыкальным, эмоциональным образам<sup>1</sup>. Я. И. Зак на стадии формирования образа имел обыкновение обдумывать, представлять вещь во время прогулок: «Я имею большое пристрастие к ходьбе, если я хочу учить вещь, которую я слышал, я обычно «обхожу» с этим произведением всю Москву» [84, с. 182]. Для музыкантов, подобных Л. Н. Оборину, Я. И. Заку, апеллирующих к «чистому» воображению, первичный образ — ' Г. П. Прокофьев также приводит в своих работах многочисленные примеры исполнителей, которые на этапе начального формирования образа в первую очередь ориентировались на идейно-эмоциональную программу, становящуюся основным ориентиром в дальнейших поисках [245].

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 227 «полуфабрикат» согрет вначале еще «сырой эмоцией», но он уже сразу вдохновляет, вызывает адекватные действия, рождает соответствующую образу стратегию работы [84, 254]. Стадийному творческому процессу Э. Г. Гилельса, Я. И. Зака, А. Л. Иохелеса, Л. Н. Оборина, Я. И. Флиера, А. В. Вицинский противопоставляет целостный, не расчлененный на этапы процесс работы Г. Г. Нейгауза, К. Н. Игумнова, С. Т. Рихтера. Однако представленные им материалы дают основание выделить стадию первоначального формирования образа произведения и у представителей второго типа творческого процесса. Так, К. Н. Игумнов сообщает следующее: «Сначала довольно осторожно иду, чтобы все услышать, понять... Необходимо очень тщательно и внимательно прочитать текст и на основе этого прочтения текста создать какой-то план исполнения» [84, с. 203]. Г. Г. Нейгауз также на начальном этапе общения с произведением стремится к постижению закономерностей музыки, которые ему открываются «непосредственно», не на основании музыковедческого анализа. Однако эта «непосредственность», с одной стороны, — итог огромного исполнительского опыта, с другой стороны, — результат установки на целостное восприятие вещи: «Чуть не после первого прочтения сразу очень несомненным представляется многое в вещи; еще не все прочел и понял как следует, а основное уже намечается. Сразу намечаются внутренние закономерности и связи в произведении. Я очень часто говорю ученикам о форме произведения, очень легко анализирую и закрепляю план исполнения доводами, идущими от понимания формы, но сам для себя в этом не нуждаюсь — ощущаю это непосредственно» [84, с. 205]. Сжатый, интенсивный и образнообобщающий процесс работы С. Т. Рихтера также начинается с охвата произведения в целом: «Я сразу, с самого начала представляю себе, что я буду делать... В конце концов, это очень просто — в тексте все написано, все оттенки и темпы указаны... Сначала я играю медленно, потом тут же, в первый же день, в исполнительском темпе. Я сразу же даю характеристику, сразу исполняю» [84, с. 207]. Хотя А. В. Вицинский подчеркивает, что С. Рихтер «в большинстве случаев не знакомится с вещью в целом», это целое, возможно в виде неосознанного обобщенного прообраза, ориентирует его на решение художественных и технических задач. Вне

прообраза невозможно ни «представить себе.., что делать», ни дать всю характеристику целого... в первый же день».

228 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Исполнение «сразу» на основе высокого уровня развития образнообобщенного воображения доступно лишь большим художникам. Не случайно Г. М. Коган справедливо сравнивает пианизм С. Рихтера с полетом орла, одним взором охватывающего сверху большие куски пространства. Таким образом, независимо от типа творческого процесса и типа творческой индивидуальности музыкант-исполнитель уже на первом этапе деятельности стремится к эскизному охвату произведения в целом для того, чтобы познать и почувствовать замысел композитора создать программу дальнейших действий. В одних случаях процесс формирования исполнительской концепции основан на интеллектуально-образном обобщении, в котором доминирует аналитическое начало, как, например, у леймерианцев, в других случаях — на эмоционально-образном обобщении с преобладанием эмоционального начала. Эмоционально-образное предвосхищение осуществляется часто на первой стадии в виде свернутых эмоциональных коннек-сий<sup>1</sup>, связанных с обобщением основных интонационных пластов музыки. Н. Н. Токина совершенно справедливо отмечает, что многие исполнители раскрывают идейно-смысловую сторону произведения интуитивным путем. Приведенные выше примеры и высказывания характеризуют начальный процесс деятельности лишь исполнителей-инструменталистов. Взглянем с психологической точки зрения на деятельность представителей других исполнительских специальностей: дирижера, режиссера музыкального театра, актера-певца. Особенно велика роль мысленного охвата произведения в целом в деятельности дирижера. Способность оркестрового слышания видимой партитуры становится для дирижера одной из главных составляющих деятельности на начальном этапе работы. В. Г. Ражников [254], анализируя психологические особенности начала творческого процесса дирижера, выделяет две стадии работы над партитурой: на первой дирижер стремится охватить общую картину произведения, связанную проникновением в его идейно-эмоциональное содержание, с пониманием и ощущением формы, образного строя, на второй стадии, в процессе детальной работы над партитурой, внимание дирижера привлечено ко всем тонкостям фактуры: <sup>1</sup> Это понятие анализировалось во второй главе.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 229 артикуляции, фразировке, динамике и др. До репетиционной работы с оркестром дирижер, бесспорно, должен создать в своем воображении более законченный образ, чем исполнитель — до соприкосновения с инструментом. Процесс формирования «идеальной концепции» (по В. Г. Ражникову), «внутренней интерпретационной модели» (по Г. Л. Ержемскому) составляет самостоятельную стадию «видения целого», за которой следует стадия репетиционной работы. Мысленным предвосхищением целого, составлением программы начинается и деятельность режиссера музыкального театра, актера-певца. Воссоздание композиторского замысла, музыкальной драматургии на основе тщательного изучения партитуры — первое, что необходимо для полноценного творческого процесса режиссера, который должен увидеть и почувствовать психологический смысл каждого элемента музыкальной ткани и мысленно воплотить его в сценической реальности. Именно музыка является основой создания образа спектакля и образа роли. Великий реформатор музыкального театра К. С. Станиславский не механически перенес законы драматической техники в оперное искусство, он глубоко понял музыкальную природу оперной драматургии, с самого начала требуя от актеров, режиссеров, дирижеров органического понимания единства слова, музыки, действия, видения целого прежде



всего в музыке. Музыкальная драматургия — ключ к концепции режиссера, по мнению Л. Ротбаум, посвятившей интересное психологическое исследование анализу путей сценического воплощения оперы [264], Режиссер, по ее мнению, должен прежде всего понять музыкальную атмосферу спектакля. Автор приводит интересные примеры формирования образа спектакля из собственной практики. Музыкальная атмосфера всегда была для нее катализатором рождения контуров постановочного видения. Например, прослушивая итальянскую запись оперы Д. Верди «Макбет», не зная итальянского языка, Л. Ротбаум сразу «очутилась в плену музыкальной стихии», так как «музыка красноречиво выражала подтекст» [264, с. 30]. Итогом первого, самого сильного впечатления от прослушанного было «ощущение медленно нарастающего ужаса во всем многообразии его оттенков: от неясного предчувствия опасности, терзающего Макбета страха, беспричинной тревоги до предельного отчаяния. Под воздействием прослушанного

230

Бочкарев Л. Л. Л. Ротбаум выписала и проанализировала основные мотивы и реплики, связанные со страхом (в нарастающей градации), наметив для себя драматургическую линию развития образов. Контрастные и противоречивые взаимоотношения между оркестровой и вокальными партиями в «Пиковой даме» П. И. Чайковского и «Кавалере роз» Р. Штрауса заставили режиссера «разъять сумму текста и музыки» и по-новому их сложить через призму собственного сценического видения выраженного в музыке «психологического контрапункта». Режиссер не только чувствует и прогнозирует с самого начала атмосферу спектакля в целом, но с позиции этого целостного охвата строит и образ каждого персонажа, стремясь как можно раньше передать певцам атмосферу роли и спектакля в целом. На начальных этапах работы с партитурой строится и логика действий, соответствующая, по К. С. Станиславскому, логике музыкальной. Режиссер составляет свою партитуру роли, в которой детально отражены действия, их связь с музыкой, чувствами, эмоциональными состояниями, переживаниями героев. Очень интересны в психологическом отношении партитуры действий, созданные Л. Ротбаум. Понимая действия как комплексное единство физического и психологического, автор подробно выписывает причинно мотивированные поступки с представлением в целостном конкретном образе. Многие режиссеры строят несколько подобных вариантов партитур, отражающих индивидуальные особенности конкретных артистов. Такое мысленное программирование, планирование будущей работы требует от режиссера высокоразвитых способностей к перевоплощению. Он видит и чувствует не только от своего имени, но и от имени своих воображаемых коллег-актеров. Режиссеры стремятся вторгнуться в процесс работы актера на самых ранних стадиях работы, для того, чтобы активизировать в нужном направлении их творческое воображение. Процесс работы актера-певца также начинается с ощущения целого, с понимания атмосферы спектакля и атмосферы, в которой живет персонаж. «Я только тогда могу хорошо спеть историю молодой крестьянки... (я говорю о «Младшенька в девицах была»), когда воображу, что это за деревня была..., что это была вообще за Россия... Ведь вообразить надо, как жила эта девушка» [338, с. 258].

Музыкально-исполнительская деятельность

231

Актер, как и режиссер, должен познакомиться с первоисточниками, исторической обстановкой, в которой происходит действие. Эти материалы вносят весомую лепту в процесс формирования его собственного представления об образе героя. Знание истории оказывало огромное влияние на творческий почерк крупнейших мастеров сцены, например Ф. Шаляпина: «История колеблется, не знает, виновен ли царь Борис в убиении царевича

Дмитрия в Угличе или не виновен... Не могу не быть верным замыслу Пушкина и осуществлению Мусоргского — я играю преступного царя Бориса, но из знания истории я все-таки извлекаю кое-какие оттенки игры, которые иначе отсутствовали бы... Возможно, что знание это помогает мне делать Бориса более трагически симпатичным» [338, с. 257]. Итак, первый этап работы над музыкальным произведением — это процесс первоначального формирования прообраза — «идеальной» концепции у дирижера, сценического видения целого спектакля у режиссера, партитуры роли — у актера-певца, исполнительского замысла — у инструменталиста. Операциональная сторона деятельности, связанная с условиями ее выполнения на этом этапе, зависит от множества разнообразных факторов, в том числе от индивидуального стиля творческой работы. Так, одни исполнители прибегают к помощи инструмента, другие осуществляют построение целостного образа на основе мысленного представления. Этап эскизного представления о музыкальном (сценическом) образе во многом детерминирован особенностями воображения, воссоздающего авторский замысел. Велика также роль аналитического начала, эмоционально-образного мышления, предвосхищающего логику откristаллизуемой в будущем исполнительской концепции. Сформированный на первой стадии образ музыкального произведения является лишь исходной, предварительной моделью будущего целого. Это еще лишь прообраз, создающий начальную творческую установку и определяющий направленность дальнейшей работы.

#### 4.2.2.2. Стадия исполнения замысла

На второй стадии — исполнения — происходит реализация замысла, прообраз получает воплощение в исполнительских средствах. Исполнитель приступает в работе на инструменте, дирижер — к работе с оркестром, режиссер — с певцами. Музыкальное произведение готовится вчерне. Основной задачей многих

232

Бочкарев Л. Л. исполнителей-

инструменталистов является техническая реализация прообраза в конкретном живом звучании. Некоторые на этом этапе «кухни» заботятся в большей степени об автоматизации игровых движений, работая в медленном темпе, иногда форсируя звук. «Второй этап — виртуозное освоение всей фортепианной кухни... Я много об этом думал и пришел к выводу, что в виртуозном отношении я не сразу схватываю вещь... Я не играю механически, выключая всю музыку, но сказать, что на этом втором этапе я думаю о музыке, о виртуозности, — так сказать нельзя. В это время я, в сущности, не слишком занимаюсь музыкой. Я думаю о том, чтобы все хорошо и крепко встало на свое место» — Я. В. Флиер [84, с. 189—190]. «Второй этап — это всяческое выучивание материала, черновая работа, больше над кусками вещи, над отдельными эпизодами» — Г. Р. Гинзбург [84, с. 191]. Для представителей такого типа деятельности затем следует «сборка», окончательный синтез, связанный с сопоставлением полученного в ходе инструментальных занятий. Это как бы вторичное обращение к художественной задаче, новое освоение образа после технического воплощения музыки и работы «по частям». Однако у преобладающего большинства исполнителей реализация первичного замысла, «эмоциональной гипотезы» (Г. П. Прокофьев), воплощение основных идей прообраза, осуществляется нерасчлененно, комплексно, в неразрывном единстве художественных и технических сторон. Такой тип творчества характерен для пианистов К. Н. Игумнова, Г. Г. Нейгауза, С. Т. Рихтера, Л. Николаева, виолончелиста П. Казальса, скрипача Л. Ауэра. «Я стремлюсь никогда не отходить от исполнения вещи... Я думаю, что всякое музыкальное исполнение есть живой рассказ, в котором все звенья находятся во взаимодействии, влияют друг на друга... Каждый эпизод влияет на другой, каждый

динамический оттенок вызывает следующий» — К. Н. Игумнов [84, с. 204]. «Задача одна и та же и в первый момент, и потом, позже. Тут все вместе: и технические, и основные художественные задачи» — С. Т. Рихтер [84, с. 207]. Г. Г. Нейгауз на этапе реализации замысла играет произведение в медленном темпе, со всеми оттенками, нюансами, «как бы рассматривая через увеличительное стекло», «из чего это сделано».

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 233 Такой тип работы, при котором воплощение прообраза, эмоциональной гипотезы протекает непрерывно, является более продуктивным, по мнению методистов [84, 149, 244]. Каждый шаг, каждая стадия в таком случае являются синтезом художественного и технического. Даже такой, казалось бы узкотехнический вопрос, как подбор аппликатуры, связан с решением не только чисто технических проблем. Ориентируясь в первую очередь на удобство, экономию и целесообразность движений, решая задачи, входящие в компетенцию практического мышления, музыкант должен постоянно осмысливать связи аппликатуры со стилем, особенностями фразировки, формы, эмоциональным содержанием произведения. Подобранный лишь с помощью мышления практического, не согретого мышлением образным, аппликатура может стать надуманной, неинтересной, незвучащей. [302]. Вдохновение — спутник больших музыкантов с самых первых этапов работы, включая работу «чисто» техническую. «Прислушиваясь к вашей фразировке, дайте вашему инстинкту, вашему здравому смыслу, вашей же собственной реакции на вашу фразировку подсказать вам, правильно ли вы поняли произведение», — советует Л. Ауэр [245, с. 66]. «Играйте фразу или пассаж различным образом, делайте переходы, меняйте выражение, пока не найдете единственной (для себя) интерпретации... Мои технические средства эволюционируют одновременно с моими индивидуальными замыслами. Я не знаю, как их передать, если у меня нет под руками инструмента» — П. Казальс [245, с. 67-68]. Так же, как краска — в живописи, мрамор — в ваянии, звук вносит существенные коррективы в замысел создателя. Звуковые образы, связанные с работой на инструменте, на этапе реализации замысла постоянно обновляют, дополняют, углубляют прообраз. Образ строится средствами техники, но техника не является лишь пассивной служанкой воображения, представлений. Живое интонирование оплодотворяет первоначальные намерения интерпретатора: «Вне конкретного реального звучания для меня нет музыки», подчеркивает К. Н. Игумнов. «Артист, играя, открывает новое, не замеченное им при зрительном восприятии», — говорит П. Казальс [102, с. 104]. О. Шульпяков [343] убедительно продемонстрировал возможность применения метода физических действий в музыкальной практике, учитывая специфику исполнительской деятельности.

234 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Физические действия музыканта — это опора на реальное звучание и переживание, связанное со слуховым контролем. Анализируя проблему психофизического единства исполнительского искусства, он убедительно показал зависимость художественного от технического, продемонстрировав возможность применения метода физических действий К. С. Станиславского в практике музыкального исполнительства. «Поймать» образ, рождающийся в процессе живого интонирования, богатого «случайными» находками, исполнителю помогает переживание музыки, ее анализ через синтез. Благодаря механизму анализа через синтез, первичная эмоциональная гипотеза не только глубоко осмысливается, анализируется на этапе реализации, но и обогащается всесторонними связями и отношениями с «технической звуковой плотью» (вторичный синтез), что ведет к более глубокому постижению прообраза, который открывается перед исполнителем в многообразии новых сторон. В процессе поиска звукового воплощения, адекватного му-

зыкально-слуховым представлением, рождаются новые эмоциональные гипотезы, проверяемые на практике, новые образы, которые утверждаются или отвергаются исполнителем. Исполнительское творчество, также, как и творчество композиторское — это постоянные поиски и находки, определяемые диалектическим единством противоположностей, воплощенного в нотном тексте объективного начала и субъективного, связанного с отношением исполнителя, его инициативой. К. С. Станиславский, призывая актеров-певцов к творчеству на каждом шагу, всегда ратовал за целостный метод работы, подчеркивая, что метод деления роли на кусочки — это анализ «от головы», в котором мало сердца. На поздних этапах развития своей системы К. С. Станиславский стремился к тому, чтобы актеры до «застольной работы» над текстом были приглашены на репетицию и могли почувствовать роль, остро переживая не только психологически, но и «телесно» — для «физического» познания сущности пьесы. Таким образом строилась работа в его оперно-драматической студии. По его мнению, воплощение образа, работа над ролью с самого начала должны быть действенными. «Чтобы поскорее вызвать к жизни самую природу свою мы перешли на действия» [350, с. 144]. Метод <sup>1</sup> См. об этом применительно к творческой деятельности композитора в главе III.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 235 физических действий К. С. Станиславского способствует активации актерских переживаний на репетиции. Выдающиеся оперные режиссеры, пользуясь этим методом, стремятся пробудить увлеченность актеров в ходе коллективной работы на самых ранних этапах творчества, когда партии еще «не впеты», чтобы «штурмом» пробиться к восприимчивости участников спектакля и взять в плен их фантазию» [264, с. 175]. Л. Ротбаум, например, устраивала «аврал», «генеральную ассамблею» в театре, собирая весь коллектив, солистов, хор, балет, оркестр, пытаясь очертить силуэты действующих лиц, подкрепляя их экспонированием музыкальных образов, макетов декораций, эскизов костюмов, прикидывая свет, грим, все аксессуары ролей. Мировая оперная практика свидетельствует о том, что слышание и видение музыки протекает органично в том случае, если актер-певец не работает отдельно над вокальной партией и отдельно над мизансценами, а руководствуется контуром целого, синтезируя сразу правду переживания с музыкальной формой и техникой пения. К. С. Станиславский с самых первых репетиций учил певцов слышать музыку, воплощать ее в поведении и находить через ритм чувства внешнюю пластическую выразительность [266, с. 78]. Так же, как живое звучание питает фантазию исполнителя и стимулирует творческий процесс, сценические действия во многом обогащают вокальную интерпретацию. Большинство режиссеров, обсудив с актерами-певцами партию-роль в целом, предпочитают не пользоваться на репетициях схемой мизансцен, находя творчески решение в процессе работы с актерами. Бывает, что тщательно продуманное режиссером композиционное решение часто оспаривается актерами или дирижером, которые вносят столь существенные коррективы, что первоначальный замысел меняется. Так же обстоит дело и в других видах коллективного творчества музыкантов-исполнителей. Процесс передачи дирижером замысла коллективу оркестрантов не есть лишь «навязывание» своего видения музыки. <sup>1</sup> Некоторые режиссеры требуют от актеров полного знания партии к моменту первой репетиции с оркестром, в таком случае смысл-лоподтекст вокальной интерпретации раскрывается через сценические действия мизансцен.

236 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А. Это процесс сотрудничества с исполнителями, обладающими собственными установками, вкусами и отношением к музыке. Бесспорно, ведущая роль принадлежит дирижеру как автору исполнительской

концепции. Его действия на репетициях направлены в первую очередь на воплощение собственной идеальной концепции в реальном звучании. Как свидетельствуют материалы исследований В. Г. Ражникова [254], чем больше несоответствий реального звучания с замыслом дирижера, тем у него возникает больше попыток изменить звучание и приблизить его к замыслу. Напротив, чем ближе дирижер продвигается к воплощению задуманного, тем меньше он останавливает оркестр, тем в большей степени свертываются его вербальные реакции и на-певание, являющиеся основными орудийно-техническими средствами деятельности на репетициях.

#### 4.2.2.2.1. Эмпатия и образное перевоплощение

Огромное значение на этапе исполнителя замысла принадлежит перевоплощению, эмпатии, механизмы которых описаны во второй главе. И режиссер, и дирижер еще в процессе формирования замысла идентифицируют себя с актерами-певцами и оркестрантами. Однако, до непосредственного контакта с исполнителями этот процесс является обобщенным (режиссер не всегда знаком с возможностями певцов, дирижер — с возможностями оркестрантов). На этапе же реализации дирижер, моделируя свои исполнительские намерения, ставя себя на место того или иного оркестранта или идентифицируя себя с группой исполнителей, сразу через из действия получает подкрепление своему прогнозу. Предвосхищая будущее звучание своего «инструмента» — оркестра, дирижер мысленно исполняет «от имени» оркестрантов то, что он намерен потребовать от них. Г. Л. Ержемский подчеркивает, что такое перевоплощение не идентично перевоплощению актера, так как в случае полного перевоплощения в исполнителя дирижер не сможет эффективно регулировать действия коллектива. Дирижерское перевоплощение — это опережающий процесс идентификации [126]. Многие опытные дирижеры при работе над вокальными произведениями предпочитают с самого начала репетировать с певцами. В таком случае и дирижер, и оркестранты имеют возможность глубже перевоплотиться в создаваемые образы, с

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 237 \_\_\_\_\_ помощью воображения не только представляя голос певца, пение, но и слыша его. Режиссер также перевоплощается в актеров, репетируя мысленно свои действия на сцене, пытаясь от их имени воспринимать свою концепцию спектакля, проецируя их реакции на свои указания и замечания. Образное перевоплощение, эмпатия являются основным стержнем в работе актера-певца. П. М. Якобсон [350] совершенно справедливо отмечает, что разделение К. С. Станиславским актеров на переживающих и представляющих условно, так как и актер представления должен пережить свою роль. «Русская школа пения — это прежде всего правда чувства, это школа переживания, — говорит Н. Д. Шпиллер. — Музыка — это язык чувств. И удача в раскрытии образа зависит в первую очередь от того, насколько правдиво певец передает музыкальные чувства, насколько правдиво он перевоплотится в образ персонажа. Чувствовать, понимать то, что хочешь передать — природу, обстановку, мысли и состояния своего героя — вот главная задача певца». Данные психологических исследований свидетельствуют о том, что для успешного перевоплощения некоторые актеры сознательно используют зрительные представления еще при первом чтении партитуры, видя образ внешне. Так работал Ф. М. Шаляпин, которому зрительные образы помогали «вообразить, чувствовать, сочувствовать», жить, например, горем безумного мельника из «Русалки» [338, с. 265-266]. Для многих певцов не требуется такой зрительной стимуляции. Возбудителем, манком их переживаний являются чувства, выраженные в самой музыке. Н. Д. Шпиллер, отрицая значение зрительных представлений, говорит о гораздо большем значении внутренней жизни

музыки, о скрытом в каждой фразе эмоциональном подтексте: «Внутренняя жизнь музыки гораздо больше мне помогает войти в образ. Музыка и соответствующее ей поведение певца на сцене — это для меня прежде всего язык чувств, на котором я разговариваю со слушателями. Приведу пример из своей практики работы над любимой партией Татьяны из «Евгения Онегина» П. И. Чайковского. «Пастух играет, спокойно все, ах ночь минула, и солнышко встает» — далее следует труднейшая для меня фраза «А я то, я то?!» Нужно глубоко пережить силу контраста между первой и второй фразой, для того, чтобы подлинно

238

Бочкарев Л. Л. . художественно передать душевное состояние Татьяны. Музыка и слово мгновенно рожают во мне соответствующую эмоцию, которой я заражаюсь». Выразительная музыка способна не только изменить первоначальные зрительные представления певца об образе, но и даже «облагораживать» действия отрицательного героя. Так, музыка моцартовского Дон-Жуана заставляет певца играть обаятельного злодея вопреки традиционно представляемому образу человека, причиняющего слезы, страдания другим людям [264]. Инструментальная музыка, несмотря на кажущуюся предельную звуковую обобщенность, также стимулирует многих исполнителей к перевоплощению в связанные с ней внемузыкальные образы. «Я всегда переживаю музыку. Исполняя Алассионату, я должен почувствовать вулканичность, драматичность последней фразы, почувствовать только присущим мне способом. Исполняя «Лунную», я должен ощутить поэзию этой ночи с луной. Бесспорно, это не дешевые представления о том, как светит луна, это особое состояние меланхоличности, нежной грусти. Затем вторая фраза, такая приятная, словно засветило солнце, и после ее окончания — страшная трагедия, драма. Все это музыкант должен вложить в звуки. Человек должен уметь исполнительски пережить музыку. Играя бетховенский менуэт, невозможно не представить себе светское общество, ощущение легкости, элегантности или иногда тяжеловатые танцевальные движения земледельцев... Подчас исполнитель очень восприимчивый выражает музыку излишне эмоционально благодаря своему темпераменту. Главное — найти оптимальные границы переживания» (проф. О. Вондровиц). Многие музыканты-исполнители рисуют в своем воображении детальную образную композицию музыки. М. И. Гринберг, например, работая с учениками, строила «режиссуру» произведения, ноты были испещрены ее образными ассоциациями (например, главная партия — образ Одетты, побочная — образ Одилии). Образно-эмоциональная трактовка помогала многим из ее учеников глубже постичь содержание музыки: «Я всегда представляю «ролевою структуру» произведения. Если взять сонатную форму, главную партию играет один актер, побочную — другой, заключительную — третий, эта ролевая структура разрабатывается, динамизируется..., режиссура произведения создается в процессе подготовки. Пианист

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 239

находится в более сложном положении по сравнению с артистами или представителями других исполнительских специальностей, так как ему приходится выполнять функции оркестра». Венгерский пианист И. Гат также придает большое значение перевоплощению в работе исполнителя над произведением: «Станиславский требует от актеров, чтобы они не только подражали характерам, но сами перевоплощались в них. Тем более это должен иметь в виду пианист, играющий сам за целую актерскую группу. Герою главной партии, субретке связующей или романтической героине побочной партии мало только подражать. Нет, здесь требуется, чтобы человек весь отдался своим ролям, чтобы он смог жить жизнью этих ролей целиком и полностью. К сожалению, и

сегодня распространена точка зрения, по которой исполнитель должен все время контролировать себя во время исполнения. В действительности, делать мы это можем только в том случае, если не живем жизнью музыкальных тем» [97, с. 61]. А. Д. Алексеев, совершенно справедливо критикуя позицию И. Гата по поводу возможности полного раскрепощения исполнителя на сцене, призывает к гармонии чувства и контроля [14, с. 267]. Внемузыкальные ассоциации заставляют исполнителей почувствовать собственно музыкальную стихию.

#### 4.2.2.2.2. Внемузыкальные ассоциации

Г. Г. Нейгауз, говоря о работе над музыкальным произведением, отмечает: «...иногда совершенно произвольно возникают самые странные ассоциации, очень малооправданные... Целый мир каких-то ассоциаций, поэтических, художественных, жизненных, связанных с произведением. Иногда бывают такие странные ассоциации, которых даже не опишешь точно...» [84, с. 206-207]. Работая с учениками над второй частью 14 сонаты Бетховена, Г. Г. Нейгауз любил приводить «крылатое словцо» Листа об «Allegretto une fleur entre deux abimes» («цветок между двумя безднами»), показывая связь этой аллегории с содержанием и формой музыки: «первые такты мелодии напоминают поневоле раскрывающуюся чашечку цветка, а последующие — свисающие на стебле листья» [204, с. 83]. ' См. об этом подробнее в следующем разделе главы.

240

Бочкарев Л. А. П. М. Коган в первые годы своей педагогической деятельности, работая с учениками над девятым ноктюрном Ф. Шопена, обращал их внимание на неожиданную модуляцию с внезапным тревожным секундаккордом, сравнивая его со сценой из последнего акта оперы «Тоска»: «В арии «Горели звезды, благоухала ночь», наполненной мечтами о Тоске, о жизни, о радости, внезапный глухой барабанный бой, возвещающий о предстоящей казни, напоминал шопеновский секундаккорд, который обычно плохо давался ученикам. Найденная ассоциация очень возбуждала их воображение. По молодости лет, я сделал из этого штампованный прием: подходя к этому месту, всем ученикам рассказывал историю о Тоске. Однако вскоре все стало сводиться к двум-трем маловыразительным словам. Я стал «каварадосить», то есть халтурить, и, конечно, вскоре от этого приема отказался, но считаю, что для многих исполнителей ассоциации очень нужны». Подобными приемами пользуются многие педагоги при работе с учениками на начальном этапе обучения. Так, ереванский профессор Л. А. Григорян апеллирует к зрительным ассоциациям, работая даже над узкотехническими задачами, превращая игру гамм в увлекательное для учеников путешествие в страну цвета [112]. Ученики московского педагога А. Д. Артоболовской с удовольствием играют все этюды К. Черни благодаря тому, что каждый этюд имеет свою программу [69]. Ученики киевских педагогов Н. М. Найдич, Е. Д. Орловой с большим интересом играют сонатины, сочиняя к ним оригинальные сценарии. В музыкальных учебных заведениях им. Гнесиных, Московском университете культуры, школе-студии при Киевской консерватории многие учащиеся также успешно пользуются внемузыкальной программой при работе над произведением. Приведем пример внемузыкального разбора «Легенды» Н. Ракова одним из наших студентов фортепианного факультета. После прослушивания пьесы студент выделил музыкальный материал, который, по его мнению, отражает определенные события, чувства, отраженные в «Легенде». Все музыкальные эпизоды им были разделены на две группы, одна из которых связана с рассказом старца, другая — с картинами природы Кавказа. При этом студент заметил, что «события» расположены в «Легенде» не в хронологическом порядке. Он составил музыкальную диспозицию «легенды» (Б-Д-З-Е) и

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 241 контрастирующую линию картин природы (А-В-Ж), а затем сравнил ее с последовательностью расположения авторской программы в «Легенде» (композицией)<sup>1</sup>. Кульминация произведения, которую студент озаглавил «Победа», в его диспозиции находится на третьем месте, в то время, как в композиции на шестом. Варьирующийся эпизод, который у студента ассоциируется с картинами природы Кавказа, также вызывает разные зрительные ассоциации. В первом случае (А) «мальчик и старец находятся на высокой горе, вокруг необозримый простор южного неба». После «Воспоминания старца о прекрасной молодости» эпизод (А) вызывает другие ассоциации «Смотрят вниз. Под ними Да-рьяльское ущелье. Мальчику очень страшно, словно он видит все, рассказанное старцем» (см. о методе М. И. Гринберг на с. 238). Специальное исследование Г. Кечхуашвили [142] свидетельствует о том, что в определенном возрасте (12-14 лет) у детей часто возникают зрительные ассоциации сюжетного характера, которые играют важную роль в переживании музыки, Г. П. Прокофьев подчеркивает также, что на определенном этапе образы, почерпнутые из других видов искусств, могут оказаться очень полезными и «озаряющими то, что не поддавалось непосредственной хватке» [244, с. 395]. Для преобладающего большинства музыкантов-профессионалов зрительные ассоциации не нужны, они даже мешают им. «Истинные музыканты воспринимают музыку эмоционально, чувствуя то или иное настроение..., переживая движение в музыке, ее ритм, тональность...» Видный российский психолог, академик Б. Г. Ананьев считает, что зрительно-слуховые синестезии обусловлены в первую очередь типологическими особенностями человека и не<sup>1</sup> Внемузыкальная программа составляет до музыковедческого анализа произведения, для того, чтобы предоставить ребенку возможность свободно фантазировать. Вместо традиционного противопоставления главной и побочной партии, ученик имеет право сам структурировать выделенные им музыкальные «эпизоды». Учащийся был ознакомлен с методикой психологического анализа литературных произведений, предложенной Л. С. Выготским [93]. Линию развития, отраженную в хронологическом порядке, в поэтике называют диспозицией, задуманный же писателем порядок расположения событий называют композицией.

242 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л. детерминированы ни характером деятельности<sup>1</sup>, ни свойствами музыки. В приведенных выше материалах отчетливо видна связь зрительно-слуховых синестезий и эмпатии с индивидуальными особенностями личности. По-разному протекает процесс перевоплощения в образы, связанные с музыкой, у М. И. Гринберг и Н. Д. Шпиллер, по-разному они относятся и к возможностям использования внемузыкальных средств в работе. Характеристика психологических особенностей перевоплощения музыканта-исполнителя в процессе реализации замысла была бы не полной, если не обратить внимание еще на один существенный момент — направленность на будущих слушателей. Как свидетельствуют данные исследований, уже в момент принятия решения готовиться к концерту, конкурсу исполнителя интересуют предполагаемые слушатели. «Когда я готовил к конкурсу двадцать четвертую сонату Л. ван Бетховена, которую мне довелось играть в Большом зале консерватории, я представлял себе, что ее воспринимают именно слушатели «Рудолфинума». Такое представление игры перед воображаемыми слушателями не покидало исполнителя с момента принятия решения готовиться к конкурсу до его окончания. В процессе работы музыкант постоянно думает о том, как будет восприниматься его интерпретация коллегами или учениками, друзьями или неизвестными слушателями, перевоплощаясь мысленно в критика своего исполнения. Г. Г. Нейгауз рекомендовал ученикам игру с наушниками, для того чтобы развивать



слушательское восприятие собственной игры. Неоценимую помощь в развитии этого умения оказывают современные технические средства (звукозапись, видеомагнитофон). Многие исполнители, впервые слышавшие и видящие себя «со стороны», поражаются несовершенством своей интерпретации. <sup>1</sup> На материале слушательской деятельности этот вопрос обсуждался во второй главе. <sup>2</sup> Например, в систему психологической подготовки российских исполнителей к XXV международному конкурсу «Пражская весна» нами были включены специальные репетиции в специальной студии Российской Академии музыки им. Гнесиных с записью на пленку с целью адаптации к непривычным условиям анонимного первого тура конкурса, проходившего при закрытом занавесе.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 243 Работа актера-певца перед зеркалом также помогает увидеть своего героя глазами зрителя. Даже творя в уединении, актер-певец думает о том, как его будут слушать, как будут воспринимать его сценические действия. Воображаемая публика является неотъемлемым спутником творчества на этапе реализации, исполнителя замысла, однако особенно велика роль «слушательского перевоплощения» на заключительной стадии работы, когда образ приобретает черты целого. По мнению большинства методистов, слушательское восприятие собственной игры является одним из показателей готовности музыканта-исполнителя к публичному выступлению [35, 344]. На заключительном этапе работы, содержанием которого является структурирование образа, «сборка», художественная шлифовка, исполнитель не только «от имени» слушателей воспринимает свою интерпретацию, но и все чаще представляет себя в условиях эстрады, «видя», «ощущая» и контролируя свое исполнение в воображаемых условиях, чувствуя предкон-цертное волнение, принимая меры к его устранению. Профессор Я. Экиер, участник конкурса им. Ф. Шопена, приводит пример «умственного эксперимента» с представлением жюри: «Самый волнующий период был уже в Варшаве, во время конкурса. Нужна была экономия мысли, эмоций — и я решил поэкспериментировать: во время занятий или прогулок представлял себе настолько ярко свое предстоящее исполнение перед жюри, что появлялось волнение, которого раньше никогда не испытывал (даже «дрожали» зубы). Но я внушил себе, что волнение должно исчезнуть после репетиций перед воображаемой конкурсной аудиторией — и действительно, во время выступления на первом туре у меня было такое ощущение, словно я играл в кругу семьи». Для многих музыкантов-исполнителей основной этап работы над произведением завершает так называемый период «отлеживания», «инкубации», который способствует формированию перед выступлением «наилучшей концертной формы». Методика фиксации на видеомагнитофон процесса работы и публичного исполнения, психолого-педагогический анализ видеозаписей самими исполнителями способствовали совершенствованию приемов регуляции эмоций, техники общения. Методика обратной видеосвязи успешно применяется как в психологии, так и в музыкальной педагогике — Л. Браун, Х. Миккин, Х. Фрохлиш [67, 366, 427, 430].

244 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. «Между временем, когда произведение готово, и сроком публичного выступления должен пройти период отлеживания, когда произведение совсем не нужно играть, когда оно, словно негатив в ванночке, «лежит» и «проявляется» — такое ощущение, будто это происходит ниже порога нашего сознания... Хотя во время этого процесса иногда «всплывают» отдельные моменты, эпизоды произведения, кажется, что они укладываются, утрамбовываются, сливаются в какую-то цепочку» (проф. Г. М. Коган). «Отлеживание» — очень важная вещь для вокалистов. Произведение иногда должно «отлеживаться» хотя бы потому, что часто что-то не выходит из-за неблагоприятного состояния исполнителя. «Отлеживание»

в этих случаях способствует рас-тормаживанию отрицательных рефлексов. Недавно учили со студентом теноровую партию О. Тактакишвили из оперы «Миндия», которая не выходила у него. Мы отложили ее на месяц. Ученик пришел в новом состоянии и прекрасно спел. Все скоординировалось.., утряслось» (проф. Г. Г. Аден). Отвлечение внимания от произведения во время «отлеживания» способствует оптимизации процесса целостного активного воспроизведения музыки в заключительный период предконцертной подготовки и на эстраде<sup>1</sup>.

#### 4.2.2.3. Предкониертый период

Предконцертный период вызывающий у многих исполнителей ранние предстартовые эмоциональные состояния, как справедливо отмечает С. Савшинский, «может наступить с момента появления афиши, извещающей о предстоящем концерте, и продолжаться вплоть до облачения в концертный костюм и пребывания в артистической концертного зала, и, наконец, собственно концерти-рования [169,с.138]. «В этот период, — отмечает Г. М. Коган, — главное — хорошее состояние игрового аппарата, «свежая голова» и оптимальное рабочее состояние организма. Исполнитель не должен демонтировать произведение, то есть проигрывать кусочки с целью ответа на вопрос: «А помню ли я этот эпизод?» Нужно играть произведение целиком, либо большими фрагментами в умеренном, почти настоящем темпе, чтобы привести произведение к стадии эстрадной готовности». Особенное значение специалисты придают периоду отлеживания в укреплении, автоматизации игровых движений и идеомоторики вокального аппарата.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_<sup>245</sup> Опыт выдающихся музыкантов свидетельствует о целесообразности в большинстве случаев уменьшения интенсивности занятий в предконцертном периоде, о необходимости выбора оптимального игрового и внеигрового режима в соответствии с индивидуальными особенностями исполнителя. «Непосредственная подготовка к концерту — это прежде всего гармоничное сочетание работы и отдыха. Очень важно сохранить хорошее психическое состояние, поэтому крайне нежелательно возникновение каких-либо отрицательных эмоций, которые могут появиться даже в результате разговоров с коллегами. Педагог, мне кажется, должен предоставить в этот период ученику известную свободу, право на самостоятельность, так как студент перед концертом, образно выражаясь, «бифштекс, снятый со сковородки», который еще «дожаривается» после активной подготовки. Я обычно прощаюсь со студентами за несколько дней перед концертом, сказав им: «Теперь вы можете рассчитывать только на себя. Вы должны побыть в одиночестве, которое будет сопутствовать вам на эстраде» (проф. Я. Экиер). В период непосредственной подготовки к концерту многие исполнители и педагоги проводят репетиции<sup>1</sup>, целью которых является адаптация к условиям предстоящего концерта. «Обычно я репетирую с учениками для того, чтобы они познакомились с акустикой зала, приспособились к инструменту, можно попробовать поиграть какие-то фрагменты, сложные в звуковом отношении, но ни в коем случае не играть, как на концерте. Сам я репетиции не люблю» (проф. А. Иохелес). «Отрицательный момент репетиции, сказывающийся на состоянии во время выступления, — возможность думать о плохо звучащей во время репетиции в какой-то октаве или о тугой педали. Такие мысли появляются на концерте часто у тревожных студентов. Это отвлекает их от музыки. Однако без репетиции подобного рода препятствия становятся кроме того и неожиданными» (проф. М. Гринберг). «Совершенно не придаю значения репетиции в зале, где предстоит петь, потому что на концерте акустически, эмоцио-<sup>1</sup> В сценической и

дирижерской деятельности репетиции являются основным средством работы и на этапе реализации замысла, однако, последние генеральные репетиции, проводимые перед публичным исполнением, психологически настраивают исполнителей на предстоящее выступление.

246 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. нально все выглядит совершенно иначе. Лично сама никогда не испытывала потребности в репетициях, но никогда и не препятствовала желанием студентов, особенно новичков, для которых важно иногда «одолеть пространство», постоять у рояля и т. д. Вот для сценического пения репетиция очень важна, потому что каждая мизансцена требует репетиционной обработки: нужно рассчитать шаги, расстояния, а расстояния — это музыка. Очень важно знать, где ты будешь находиться во время исполнителя. За свою концертно-сценическую жизнь приходилось петь и без репетиций, не зная партнеров и не видя декораций до спектакля. Я в таком случае только всегда спрашивала: кто откуда будет выходить, в свою очередь и меня спрашивали, куда я пойду. Помню такой случай во время интернационального спектакля в Праге. Я пела по-русски, Сузуки — по-чешски, Пинкертон — по-итальянски и еще кто-то по-венгерски. Сузуки была совсем юная, еще неопытная певица. Нам нужно было в терцию петь дуэт. «фиалки, персик, розы», — пою я по-русски — она на меня с ужасом посмотрела и забыла все слова. Суфлер ей стал что-то подсказывать. Я тогда отошла от испуганной Сузуки вопреки правилам ансамблевого исполнения. Она пришла в себя и вспомнила все слова. Вот такие казусы могут быть, если спектаклю не предшествует репетиция» (проф. Шпиллер Н. Д.). Профессор Г. Г. Аден считает важной для вокалиста репетицию и в камерном пении. «По-моему, репетиция в зале очень важна. Иногда именно здесь выясняется, что нужно менять репертуар, так как произведения не звучат даже в пустом зале». Таким образом, отношение к репетициям, характеру репетиционной работы в период непосредственной подготовки к концерту так же, как и особенности предконцертного игрового и внеигрового режима, зависят от индивидуального стиля деятельности исполнителя, его опыта, тренированности, характера предстоящего выступления. Кроме описанных стадий подготовки, следует выделить еще один этап — ситуативной психологической подготовки, ' Для актеров-певцов этап ситуативной подготовки связан с процессом предсценического перевоплощения. «В какое-то мгновение он «надевал» на себя образ персонажа и, окончательно вытесняя свой душевный строй его характером, отношениями и чувствами, вмещал всего человека в себе», — пишет В. Л. Дранков о Ф. И. Шаляпине [124, с. 35].

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 247 связанный с творчеством исполнителя на эстраде, сущность которого заключается в максимальном сосредоточении внимания на музыкальном произведении, в определении момента полной готовности к началу исполнения. Этап сосредоточения характеризуется вытеснением из сознания всех побочных раздражителей, не связанных с предстоящей деятельностью, и является одним из условий «вхождения в образ», «втягивания в работу» [57, 84]. Каждый музыкант-исполнитель вырабатывает личную манеру сосредоточения: «Прежде, чем ваши пальцы коснутся клавиш, вы должны начать пьесу мысленно, то есть вы должны определить в уме темп, характер туше и, прежде всего, звуки первых нот, до того, как начнется ваша действительная игра. Нередко после неудачного выступления можно услышать: «Ах, если бы можно было сыграть еще раз!» Вот и следует начинать исполнение со второго раза, первый же — «исполнить» про себя. Это должно быть не только мыслью об идее пьесы и ее характере, а слуховым представлением музыки в темпе, в котором исполнение задумано... Представить себе

нужно не обязательно начало пьесы. Это должен быть кусок музыки, в котором требуемый темп выступает с наибольшей ясностью» [84, с. 109-110]. «Главнейший момент — это когда ты вышел на эстраду и еще не начал играть. Если в этот момент овладеть собой — на эстраде уже никогда страха не будет. А я терял все вот в эти секунды, потому что когда выходишь из артистической и оказываешься перед залом, публикой, инструментом с мыслью о том, что сейчас нужно играть, то почему-то начинает казаться, что время понеслось вскачь. Теряешь ощущение нормального времени. В музыке вообще время ощущается по-другому: звучит произведение пять минут, а внутренне чувствуешь, что играл полчаса. Напротив, в момент начала кажется, что не успеваешь собраться с мыслями. Я поставил себе задачу: овладеть этим предыгровым отрезком времени, для чего придумал ряд приспособлений. Первое состояло в том, что я заставил себя вспоминать по порядку опусы сочинений Рахманинова. Садясь играть, я думал вначале не о том, с чего мне предстоит начать концерт, а примерно так: «опус один — концерт для фортепиано с оркестром, опус два — две пьесы для виолончели, опус три — три фортепианные пьесы, опус четыре — а что опус четыре? — я задумывался на каком-то опусе. И вот когда я задумывался, чувствовал, что время перестает «скакать», я

248

Бочкарев А. А. успокаивался и успевал в спокойном темпе представить две-три вещи начала программы... Позже я заменил это другим приспособлением, которое осталось у меня до сих пор, став привычкой, хотя сейчас в нем жизненной необходимости нет: я выхожу играть на концертах всегда в пенсне. Когда аплодисменты затихают, я вынимаю из кармана футляр, снимаю пенсне и спокойно укладываю в футляр. Этих движений становится совершенно достаточно, чтобы овладеть собой в предыгровой период» (проф. Г. М. Коган). Многим музыкантам не требуется дополнительных приемов для концентрации внимания на эстраде, что, бесспорно, связано с индивидуальными особенностями психических процессов и свойств личности. Так, для профессора М. Ростроповича «возбудителем» творческого внимания и средством настройки является исполняемая музыка: «я занимаюсь непосредственно звучащей музыкой... Предположим, звучит увертюра к опере «Евгений Онегин». Мне достаточно желаемого исполнения контрабасами ре-пиццикато — и я уже весь растворился в музыке. До этого мне вызывать образы не нужно, потому что эта слуховая установка мгновенна, как условный рефлекс. Именно в момент звучания музыки я целиком и полностью включаюсь. Вступление меня настраивает в нужный ракурс эмоционального накала, «наэлектризовывает» для нахождения нужного ощущения». Несмотря на многообразие форм настройки исполнителя, существуют некоторые общие закономерности, фазы ситуативной подготовки. Для первой характера «общая» сосредоточенность внимания, мобилизация сознания в связи с установкой на предстоящую деятельность. Исполнитель может представить форму, структуру, характер, наиболее важные фрагменты произведения. Благодаря тренирующей функции представлений создается необходимый эмоциональный фон как предпосылка формирования состояния творческого вдохновения. Во второй фазе сознание направлено на определение момента : окончательной готовности к началу исполнителя. ; Резюмируя сказанное выше, выделим четыре этапа психо- j логической подготовки к публичному выступлению: I Первый этап — предварительной подготовки, заключаю- щийся в формировании решения готовиться к публичному выступлению на основе осмысления информации о предстоящем концерте (конкурсе) и самооценки уровня подготовки; второй этап — основной подготовки: работа над программой,

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 249 формирование

положительной мотивации, творческой увлеченности программой, уверенности в

реализации творческих устремлений, планирование и организация занятий с установкой сознания в связи с предполагаемыми условиями выступления; третий этап — непосредственной подготовки, связанной с предконцертным периодом: программирование деятельности в условиях предстоящего выступления — репетиции, формирование оптимального предконцертного психического состояния; четвертый этап — ситуативной психологической подготовки, сущность которого заключается в создании психологической готовности к исполнению конкретного музыкального произведения, в максимальном сосредоточении внимания музыканта на предстоящем исполнении. Каждый из этапов подготовки имеет свои особенности, обусловленные поставленными задачами, средствами и приемами их решения, однако общей задачей на всех этапах является формирование состояния психической готовности музыканта-исполнителя к выступлению.

#### 4.2.2,3. Особенности психических состояний музыкантов-исполнителей на эстраде

Как отмечают многие авторы [35, 14, 149, 269, 344], исполнение на эстраде становится «доминантной деятельностью, которая подавляет все прочие возбуждения, в том числе и вызывающие эстрадное волнение... В силу свойства доминанты «суммироваться» с побочными возбуждениями и усиливаться за их счет, обстановка концерта повышает интенсивность исполнительского процесса» [269, с. 112]. Большинство исследователей, анализируя проблему перехода предконцертного состояния в «рабочее», отмечают разные типы их связи, подчеркивая, что часто психическое состояние в начальный период деятельности может определяться предконцертной готовностью, однако иногда ранее сформированное психическое состояние резко меняется под влиянием самой деятельности, которая настраивает человека на определенный тон. Психическое состояние в первые моменты деятельности на эстраде зависит от адаптированное™ исполнителей к условиям публичного выступления. «Обычно состояние приподнятости наступает не с первых же нот... До концерта, как правило, думаешь о первой вещи: как выйдешь, сядешь, как начнешь. Всегда кажется, что самое трудное — начало... С самого начала чувствуешь какую-то

250 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А. отчужденность между собой

и роялем, между собою и своими руками; и все еще как-то не едино. Только после какого-то момента, большей частью после самых трудных вещей в программе, относительно которых больше всего волнуешься, наступает облегчение. Все дело заключается в том, чтобы до этого играть хорошо, а после этого играть уже не трудно». Одним из сильных эмоциональных факторов для пианистов является инструмент, который в одном случае способствует повышению творческой активности, в другом — оказывает неблагоприятное влияние на психическое состояние исполнителя. «Большую роль во время выступления играет инструмент. Один рояль стимулирует «вдохновенное» состояние, другой — нет. Главная трудность в том, что для артиста часто рояль — дефицит информации: не знаешь, на каком инструменте будешь играть. Иногда приходится «бороться» с ним и на эту борьбу уходит подчас 90% исполнительской энергии. Плохой инструмент создает состояние нервозности, которое нужно суметь преодолеть. Напротив, если инструмент высокого качества, творческий процесс на эстраде начинается с радости, любования прекрасным звуком, разными тембрами, инструмент стимулирует рождение новых тембров, оттенков и др. Это особое состояние — своеобразная исполнительская эйфория... Чтобы ощущались воздушность, вода, цвет музыки Равеля, нужен очень «чувствительный» инструмент. Иногда это удается передать, иногда — нет. Очень часто после концерта чувствуешь себя подавленно, хотя

пришел на концерт с хорошим настроением. Испортить состояние может только инструмент. К сожалению, такова судьба всех пианистов, не считая счастливых исключений, которые возили с собой рояль, как, например, С. Рахманинов» (проф. О. Вондровиц). Доминирующим фактором, определяющим специфику психического состояния музыканта на эстраде, является исполняемая им музыка. Увлеченность исполняемой музыкой, непреодолимое стремление к воплощению творческого замысла являются основными побудителями состояния творческого вдохновения и источниками эстрадного волнения. «Вдохновение... возникает обычно после заполненности сознания интенсивными творческими поисками. Вот почему именно в музыке, в отношении к ней артиста содержится, как мне кажется, и главное «лекарство» от «эстрадных болезней». В увлеченности, всепоглощенности музыкальными образами, в непрестанных открытиях всего прекрасного, что содержится в

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 251 сочинении, в любви к каждой его детали, в страстности, с которой жаждешь выявить все это в реальном звучании. В осознании величия музыки, значительности личности ее создателя, в стремлении приблизиться к ним в меру скромных своих сил, в преклонении перед этим величием, этой значительностью, по сравнению с чем все житейские страхи должны показаться такими мелкими, ничтожными...» — Д. Благой [42, с. 64]. «Для меня существует какая-то «альфа» — постулат исполнительского искусства: ты должен бесконечно любить то сочинение, которое играешь. У каждого свой собственный сложный конгломерат ощущений. Если приводящие обстоятельства сильнее, чем индукция, исходящая от музыки («вдруг я на эту ноту не попаду»; «ах, мне бы не провалиться»; «если я сейчас не сыграю — погибнет мое доброе имя»; «я сейчас неудачно выступлю»), — перестаешь думать о музыке — и тогда конец. Когда же вы обожаете музыку, она всегда индуктирует вашу фантазию. Я выхожу на эстраду как проповедник с трибуны (он тоже ведь не должен волноваться, а должен быть горд тем, что произносит важные, гуманные человеческие мысли. Оратор, читающий Пушкина, должен быть счастлив тем, что он сейчас публику познакомит с великим творением, оживит эти гениальные слова, гениальные мысли. Взял не ту ноту — не паниковать! — зато какая сейчас будет модуляция, вот послушайте (публике): прекрасный переход в ре-мажор. И вы сами ощущаете, как сердце сжимается и слезы наворачиваются на глаза. Вот тогда вы чувствуете себя по-настоящему (проф. М. Рос-тропович). «Когда я думаю о том, какие импульсы у меня бывают при публичном исполнении, то нахожу, что самый главный — заставить других полюбить то, что я люблю, полюбить так, как я люблю. Конечно, мне доставляет удовольствие и внешний успех, но лишь тогда, когда я чувствую, что зал становится одной семьей, что все мы становимся близкими, что все мы «родственники», лишь тогда бывает действительно хорошо... Самое приятное, когда заставишь почувствовать какую-нибудь очень тонкую вещь, когда во время какой-нибудь ферматы — полная тишина...» — Г. Г. Нейгауз [84, с. 213-214]. Для психологической структуры творческого процесса в начальной фазе характерны неустойчивые творческие состояния, отличающиеся нестабильностью волевых усилий, творческой активности, ситуативным отвлечением внимания. Одним

254 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Многие музыканты-исполнители трактуют психическое состояние на эстраде как состояние раздвоения, как синтез вдохновения и контроля, стихийного и сознательного [150, с. 106]. «Я считаю, что исполнитель, также как и актер, должен иметь две сущности, которые действуют одновременно: одна играет, а другая смотрит на нее со стороны, как это получается» (проф. М. И. Гринберг). «Эмоции на сцене раздвоенные. Скажем, если я играю «Двой-

ника» Шуберта-Листа, то я испытываю одновременно чувство трагизма, которое заложено в этом произведении и радость от удачной реализации этого трагизма. Конечно, я переживаю не те чувства одиночества, безысходности героя, стоящего перед домом возлюбленной, которые явились основой для сюжета произведения, я переживаю именно их музыкальный сгусток, я бы сказал, переживаю интонации этой мелодии, которые для меня говорят очень много без перевода на язык образов, ассоциаций. Одновременно я испытываю подъем и творческую радость от самого процесса передачи этих эмоций. Играешь ли ты похороны, смерть, трагедию, ты в это же время радуешься, потому что без радости нет исполнительства. Эта радость возникает от ритма, от движения образов, от того, как у тебя из под пальцев или уст, если ты поешь, рождаются нужные интонации, как это получается, как попадает в фокус. Кроме того, раздвоенность заключается и в другом: как бы ни был вработан музыкальный материал в отношении ли психомоторном, в отношении ли темпа, фразы — без внимательного, напряженного, контролирующего непрерывного участия нашего сознания и всей нашей природы исполнения не получится. Такое исполнение, основанное на автоматизме, будет мертвым или гипертрофированным» (проф. Г. М. Коган). В состоянии «раздвоения» диалектически взаимосвязаны перевоплощение и контроль. Самые искренние и самые правдивые переживания актера-певца сдерживаются и управляются зорким оком его наблюдения над собой «со стороны». «Я ни на минуту, — подчеркивает Ф. И. Шаляпин, — не расстаюсь с моим сознанием на сцене. Ни на секунду не теряю способности и привычки контролировать гармонию действия. Правильно ли стоит нога? В гармонии ли положение тела с тем О своеобразии сочетания противоположных эмоциональных состояний в эстетическом переживании пишут многие музыковеды, философы и психологи [149, 288, 349].

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 255 переживанием, которое я должен изображать? Я вижу каждый трепет, я слышу каждый шорох вокруг себя. У неряшливого хориста скрипнул сапог, — меня это уже кольнуло. Бездельник, — думаю, — скрипят сапоги, а в это время пою: «Я умира-аю...» [337, с. 123]. Г. М. Коган, анализируя психологические особенности сценического состояния Ф. И. Шаляпина, совершенно справедливо подчеркивает, что обостренное внимание к внешним атрибутам сценической игры не мешает ему глубоко переживать муки умирающего Дон-Кихота (149). «Состояние «раздвоения», о котором говорят К. С. Станиславский, П. И. Чайковский, В. И. Качалов, И. Н. Певцов, Г. М. Коган и многие другие, есть проявление высокоразвитых эмоционально-регулятивных способностей человека: «Для артиста в момент творчества необходимо полное спокойствие... Те, кто думают, что творческий художник в момент аффектов способен посредством своего искусства выразить то, что он чувствует, ошибаются» [330, с. 371]; «волнение в образе» вполне совместимо с «творческим спокойствием» вне образа» [149, с. 89]; «внутреннее спокойствие — необходимое условие творчества» [111]. Спокойствие и волнение, переживание и глубокая сосредоточенность не являются выражением «раздвоения личности» или «раздвоения сознания», как ошибочно считают некоторые представители идеалистической психологии [114, 171]. Психологическим механизмом состояния раздвоения является распределение внимания<sup>1</sup>, выражающиеся в умении воспринимать, мыслить или действовать в данный отрезок времени при наличии двух или более направленностей этих процессов. Как известно, регуляция психической деятельности связана с такими особенностями внимания, как распределение и переключение, устойчивость и объем. Одной из важных функций внимания является слежение: внешнее, осуществляющее контроль за деятельностью, и внутреннее, обеспечивающее

соответствие модели объекту. В процессе <sup>1</sup> 95% студентов Киевской консерватории обнаружили высокий уровень распределения внимания, диагностировавшегося по методике канадских психологов П. Линдсея и Д. Нормана: испытуемый должен был вслух повторять вслед за одним экспериментатором текст и одновременно воспринимать и запоминать вопросы другого экспериментатора. Аналогичные методики на музыкальном материале используются нашим учеником доцентом А. Б. Зелинским [128].

функции слухового внимания приобретают доминирующее значение в регуляции исполнительского процесса: внутреннее слежение («пред слышание») обеспечивает возможность корректирования исполнительской концепции в целом и динамики музыкального переживания, внешнее позволяет контролировать звучание, игровые движения, контакт с аудиторией в данный отрезок времени. Творческое «состояние раздвоения» характеризуется не только высоким уровнем функционирования внимания, но и отличается динамизмом, стремительностью протекания всех психических процессов: восприятия, представлений, мышления, фантазии. Яркая эмоциональная насыщенность деятельности, творческий подъем во время исполнения могут усиливать продуктивность работы фантазии, интуиции и вызвать у музыканта желание изменить те стороны звучания, которые соответствуют данному психическому состоянию, через которые он может наиболее интересно реализовать свою исполнительскую концепцию. Выдающиеся музыканты всех времен под влиянием вдохновения на эстраде вносили коррективы в свой замысел, открывая новое в известном. Основой творческого преобразования исполнительской концепции на эстраде является импровизационность. «В хорошую погоду, — рекомендовал А. Рубинштейн своему ученику Гофману, — можете играть ее (фразу — Л. Б.) так., но в дождь играйте иначе» [111, с. 69]. «Произведение, отмечал А. Скрябин, — всегда многообразно, оно само живет и дышит, оно сегодня одно, а завтра другое, как море» [335, с. 222]. Композитор, играя свои произведения, вносил в них существенные поправки, отходя от собственных темповых, метроритмических, фразировочных, динамических указаний, добавляя, заменяя тоны. Отступали от собственноручно написанного в нотах А. Рубинштейн, С. Рахманинов, С. Прокофьев и другие [222]. «Бывают разные типы импровизации. Иногда играешь на эстраде не импровизируя (бездействует воображение). Конечно, какие-то элементы импровизации есть всегда, иногда это мера динамики, звука, ритма, темпа, иногда внезапное и неожиданное легкое фактурное изменение в нотном тексте или даже более удачное расположение рук или фигураций. Однажды,

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 257 играя «Двойник»

Шуберта-Листа, я, по-моему, очень удачно, тонко по звучанию исполнил момент нарастания «ре, ре-ми, фа-диез». Перед тем, как взять «ре» — я услышал его совсем особым образом, необычайно поэтично, после чего весь фрагмент прозвучал гораздо лучше по сравнению с предшествующими исполнениями этого произведения. Раньше этот момент был более обыкновенен и прозаичен. А здесь он прозвучал затаенно — и я хорошо почувствовал, что вся публика затаилась вместе со мной. Бывает такой тип импровизации, когда выйдя на эстраду (или за минуту до выхода) представляешь в ином плане и соотношении все произведение. У исполнителя всегда бывает труднообъяснимое чувство вещи в целом — камертон, в котором эта вещь звучит. Перед концертом иногда этот камертон меняется, правда, это бывает не так часто и свойственно очень талантливым исполнителям... Я не мог бы сказать в ту минуту, когда все произведение услышал в другом роде, как изменяется в соответствии с этим новым камертоном



динамические, темповые соотношения по сравнению с прежней концепцией, но вот «войдя» в этот камертон, я сразу, уже играя, чувствовал, каких изменений он требует в деталях, сохраняя при этом логическую концепцию целого. Оценивая свое выступление после концерта как критик, я мог бы сказать, что на этот раз я вложил в произведение как бы другую концепцию, которая родилась из иного ощущения камертона вещи в целом» (проф. Г. М. Коган). Вышеописанное творческое преобразование образа (концепции в целом) является проявлением творческого воображения, функции которого усилены в состоянии творческого вдохновения [282]. Однако, учитывая психологические различия между воссоздающим и творческим воображением, следует отметить в то же время их взаимодействие в творческой деятельности музыканта-исполнителя на эстраде и наличие общности их функции в творческом преобразовании исполнительской концепции. Творческое воображение участвует наряду с мышлением в реализации исполнительского замысла на эстраде, адекватность которого композиторскому контролируется с помощью корректирующей функции воссоздающего воображения. Процесс коллективного исполнения накладывает существенный отпечаток на импровизационность интерпретации. С одной стороны, атмосфера концерта не дает коллективу музыкантов

258

Бочкарев Л. А. широкого выбора, все противоречия, конфронтация, разногласия, возникавшие на репетициях, сглаживаются [254, с. 64]. С другой стороны, творческие возможности импровизации в неизмеримой степени усиливаются благодаря взаимному заражению музыкантов чувствами и переживаниями друг друга. Вдохновенная игра солиста, например, может увлечь оркестрантов. новизной прочтения замысла и побудить дирижера изменить трактовку, следуя его почерку. Особенно ярко эта тенденция проявляется в оперном исполнении. Выдающиеся актеры заражали<sup>1</sup> своими чувствами партнеров, заставляя их активно сопереживать и вносить соответствующие коррективы в динамику сценических действий, менять характер вокальной интерпретации. «Помню, — рассказывает Ф. И. Шаляпин, — как однажды в «Жизни за царя», в момент, когда Сусанин говорит: «Велят идти, повиноваться надо», и обнимая дочь свою Антонида, поет: «Ты не кручинься, дитятко мое, не плачь, мое возлюбленное чадо», — я почувствовал, как по лицу моему потекли слезы. В первую минуту я не обратил на это внимания, — думал, что это плачет Сусанин, но вдруг заметил, что вместо приятного тембра голоса из горла начинает выходить какой-то жалобный клеток... Я испугался и сразу сообразил, что плачу я, растроганный Шаляпин, слишком интенсивно почувствовав горе Сусанина, то есть слезами лишними, ненужными, — и я мгновенно сдержал себя, охладил» [337, с. 122—123]. Как справедливо отмечает Б. Горович, гениальная актерская импровизация может в неизмеримой степени усилить художественный эффект спектакля, но импровизация в коллективном творчестве должна быть в большей степени, чем в творчестве индивидуальном, ограничена рамками слаженного, сплоченного во всех отношениях ансамбля с его общими целями и задачами: ' Знаменитые трагики часто даже пугали яркими проявлениями чувств своих коллег. Так, в сцене удушения Дездемоны из пятого акта «Отелло» Мочалов, Олдридж, Сальвини так правдиво выражали ярость, что актрисы, игравшие Дездемону «падали в обморок, совершенно уверенные, что наступил конец». Сами же трагики с полным самообладанием «незаметно опраивали платье и волосы «жертвы», вели шепотом посторонние разговоры, ласково успокаивали своих до смерти напуганных партнеров. «Деточка, это все нарочно», — шептал сквозь рыдания Иванов-Козельский своей партнерше, потрясенной его слезами [149, с. 86].

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 259 «куда бы мы зашли, если бы каждый из актеров, принимающих участие в данном спектакле, вздумал

разнообразить его все новыми идеями. Разве при этом не сложилась ситуация, идентичная случаю с картиной, которую многие художники решили обогатить своими случайными замыслами» [106, с. 167]. Говоря об особенностях своего сценического самочувствия, один из солистов ансамбля скрипачей Большого театра России Д. Шендарев признался, что ощущает себя частицей одной большой скрипки: «Стоит мне чуть ярче почувствовать прелесть музыкальной интонации — Вслед за мной должны в той же степени почувствовать эту прелесть все мои коллеги, на сцене у нас одно дыхание, одно настроение, одно сердце, которое испытывает и общую для всех потребность сегодня, например, сыграть эту мелодию более таинственным, «засурдиненным» звуком. Очень многое зависит не только от нас, но и от тех, кто слушает нашу большую скрипку».

#### 4.2.2.5. Общение с публикой

Психическое состояние музыканта-исполнителя на эстраде, его сиюминутное отношение к музыке и к самому процессу исполнения во многом определяется особенностями взаимодействия с публикой, для которой он играет, импровизирует, которая уже в процессе исполнения дает оценку его творчеству. Ю. Капустин [140], анализируя процесс общения исполнителя с публикой и слушателей между собой с позиций социальной психологии, выделяет в актах общения наряду с передачей информации такие стороны, как подражание, внушение и убеждение. В. Ангелов, рассматривая художественную суггестию<sup>1</sup> как коммуникативный процесс, подчеркивает его двойственность: суггестия является таким распределением ролей суггестора и суггерендуса, при котором они выступают как два равных. Под суггестией В. Ангелов понимает процесс, при котором содержание сознания одной личности (суггестора) внушается, непосредственно переносится в форме психического воздействия на другую личность (суггерендуса). Г. Лозанов [395] разделяет внушение на первичную и вторичную суггестию. Вторичная фаза является дополнением первичной и происходит из взаимозаражения, имеющего место между индивидами, подвергшимися первичной суггестии со стороны исполнителя. Взаимозаражение служит «резонатором» суггестивных усилий артиста.

260 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л. партнера в одном целостном действии. Это свойство суггестии обеспечивает обратную связь, ответное воздействие слушателей на исполнителя. «Концентрация чувства благодаря внутripубличному заражению усиливает суггестивное воздействие публики на исполнителя, а тем самым на последующее внушение, направленное уже от исполнителя к слушателям» [354, с. 43]. Исполнители по-разному реагируют на воздействие зала. Один артист в какой-то мере может преодолеть это воздействие, выступая в роли «гипнотизера», управляя вниманием публики, интенсивностью коллективного чувства. Другой музыкант часто, оказываясь во власти аудитории, «играет на публику». «Играя крупную форму, я даже умею немножко управлять собой и вниманием публики. Мне кажется, все время приковывать внимание к себе — это неправильно. В крупной форме должны быть такие моменты, например, когда ты можешь отпустить специально публику для перелистывания программ, для посторонних даже мыслей (не забыл ли он — слушатель — выключить чайник дома), тем дороже и милее тебе становятся слушатели, когда ты опять их приковал к себе. Бывают «темпераментные» музыканты, которые играют настолько ярко, с такой огромной эмоциональностью, что публика расстается с ними еще задолго до окончания исполнения... Фон игры должен быть для публики более нейтральным. А на этом фоне ты можешь вытворять чудеса, которые позволяет тебе твой талант» (проф. Ж.). Формы

общения со слушателями зависят также от характера исполняемой музыки. При исполнении, например, героических призывов Бетховена, обращенных ко всему человечеству, исполнителю может казаться, будто «стены концертного зала раздвигаются и открываются доступ бесчисленной аудитории» [345], при интерпретации интимных миниатюр (например, Скрябина) зал «суживается», и слушатели образуют «как бы одну тесную семью» (Г. Г. Нейгауз). «Предположим, играешь серенаду Баха из пятой сюиты. Это такой образ, когда ты не должен играть для публики, не должен ощущать, что тебя слушают тысячи людей — ты должен играть, словно находясь в отдельной комнате, а публика как бы подслушивает тебя. Но даже при такой замкнутости в себе в состоянии публичного одиночества необходимо ирра-диировать, чтобы твоя личная убежденность через звуки инструмента как бы по проводам передавалась слушателям. Играя

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 261 такие произведения, как концерт Дворжака, невозможно «находиться в отдельной комнате», необходимо взволновать им и публику, и пространство. Если человек изображает бурю, он должен передать ее не только в звуках, но прежде всего вызвать в себе и бурю, и ощущение озноба, страха перед бурей (конечно, условного). И вот эти субкачества, которые ты в себе переживаешь — они должны перейти к публике, потому что звук является лишь средством общения между исполнителем и публикой. Не обязательно «кричать»: «вот здесь я думаю о страшном урагане», но я должен внушить слушателям, чтобы вызвать и у них озноб, холод, мурашки (может быть это несколько преувеличено)» (проф. М. Ростропович). «Психологический резонанс» зала оказывает обратное влияние на психическое состояние музыканта. Когда исполнитель ощущает контакт<sup>1</sup> с аудиторией, когда слушатели становятся его партнером и сотворцом, артист испытывает состояние творческого вдохновения, подъема. «Я испытываю огромнейшую радость, общаясь со слушателями. Это высшее удовольствие, когда исполняя, чувствуете, что люди понимают вас. Я не могу это чувство описать. После таких выступлений прямо летаешь и кроме того все время звучит то одно, то другое место — «почему это не сделала так, а этот кусок до слушателей не дошел, можно было спеть гораздо лучше». Иногда не спится всю ночь после концерта» (проф. У. Дьякович). «Я чувствую в полном смысле «токи» от слушателей. Играя в таких залах, как «Конститушн-холл», «Карнеги-холл» на 5—6 тысяч человек, где публика иногда бывает даже на сцене. Конечно, испытываешь огромное напряжение, но тем не менее я «ощущаю» человека — самого далекого от меня, который сидит на последнем ряду — и вот для него я играю. Если я слышу вдруг шорох открываемой программки, то это для меня равносильно тому, будто бы кто-то финкой полоснул по спине — настолько сильно действует отсутствие внимания слушателей» (исп. П. Р., лауреат международных конкурсов). Когда возникает контакт с аудиторией, когда ее «дыхание» окрыляет, — подчеркивает А. Д. Алексеев, — и вызывает<sup>1</sup> «Контакт с аудиторией ощущаю по дыханию слушателей. Мне кажется, что они совсем рядом со мной, чувствую их особенно на правом плече» (проф. О. Вондровиц, пианист).

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 263

#### *4.3. Социально-психологические особенности музыкального соревнования (по материалам исследований на международном конкурсе им. П. И. Чайковского)*

Соревнование в организованном виде встречается во многих видах человеческой деятельности (в игре, учении, труде, спорте). В каждом из них оно имеет свою специфику. Например, спортивное соревнование является неотъемлемым компонентом

спортивной деятельности, без которого спорт перестал бы существовать. Исполнительская деятельность, в отличие от спортивной, не детерминирована соревнованием, хотя именно на музыкальных турнирах исполнитель получает свой «ранг» и путевку на концертную эстраду. В отличие от спорта, сравнивать музыкальные таланты несравненно труднее. Система оценок артистического турнира, основанная на вкусах мировых знаменитостей — представителей разных направлений и школ несравнима с объективными моментами спортивного соревнования: секундами, фотоэлементами на финише, апелляционной комиссией — в этом одна из основных особенностей музыкального конкурса. Данные психологических исследований свидетельствуют о том, что соревнование для большинства людей представляет разновидность деятельности в так называемых экстремальных условиях, предъявляющих повышенные требования к нервно-психической организации человека. На основе наблюдений, анкетирования, бесед-интервью, проведенных на международных конкурсах (в России и за рубежом), в том числе на IV-VIII конкурсах им. П. И. Чайковского [67], мы попытались классифицировать факторы, влияющие на психические состояния музыкантов-исполнителей в условиях музыкального соревнования.

Таблица № 1

Условия (факторы)	Характеристика содержания
1. Подготовка исполнителя к выступлению	Опыт концертной деятельности и участия в конкурсах. Уровень подготовки программы («обыгранность» программы). Опыт выступления с симфоническим оркестром. Количество сольных (оркестровых) репетиций в зале для конкурсных прослушиваний, количество репетиций с концертмейстером (для вокалистов, скрипачей, виолончелистов).

2. Программа	Характер, стиль музыкальных произведений. Социальная значимость музыки, субъективная оценка ее музыкантом. Объем программы, ее композиция, степень трудности, новизны музыкальных произведений.
3. Масштаб выступления	Место проведения конкурса. Уровень организации. Состав жюри. Состав участников (количество участников — лауреатов других конкурсов).
4. Новизна ситуации	Соревновательный характер выступлений. Результаты жеребьевки (порядок выступлений). Анонимный характер выступлений. Архитектурные и акустические особенности концертного зала (артистической). Качество инструмента. Работа жюри, фото-, кинооператоров, корреспондентов. Поведение слушателей.
5. Характер выступления	Сольное (ансамблевое) исполнение. Выступление с оркестром.
6. Оценка успешности выступления	Оценка жюри, отзывы прессы, реакция слушателей. Оценка (самооценка) успешности выступления в предыдущем туре, в предшествующем концерте (конкурсе). Оценка конкурсной ситуации.
7. Препятствия, неожиданно возникающие в ходе конкурса	Нарушение ансамбля с концертмейстером, оркестром. Ошибки во время выступления. Изменения общего состояния здоровья исполнителя.

В классификации учитывались как объективные факторы (например, масштаб конкурса, результаты жеребьевки, препятствия, возникающие неожиданно в ходе конкурса), так и субъективные (самооценка успешности выступления, отношение музыканта к исполняемым произведениям). Одним из наиболее ярких внешних эмоциогенных факторов для участника конкурса является новизна ситуации. Так,

соревнование, где одну программу исполняют представители разных школ, вкусов, направлений, учащиеся музыкальных школ и опытные артисты, где качество исполнения оценивается не только привычными аплодисментами, но и баллами, является для музыканта необычной ситуацией в сравнении с концертной. Поэтому часто первый тур конкурса проходит под знаком скованности и волнения даже для многих опытных концертантов. Иногда первые прослушивания конкурса устраиваются в одном зале, финальные — в другом. Новые особенности зала (акустика, освещенность и т. д.), новые качества инструмента (для пианистов) также оказывают влияние на состояние исполнителей.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 265 Для многих участников сильным эмоциональным фактором является жеребьевка, которая определяет порядок выступления на протяжении всех конкурсных прослушиваний. Работа фото- и кинооператоров, часто присутствующих на сцене во время конкурсных прослушиваний, также отрицательно сказывается на состоянии исполнителей<sup>1</sup>. Показательно, что многие участники конкурса обращались в оргкомитет задолго до момента концерта с просьбой запретить телевизионные и киносъёмки. Заметное влияние на деятельность музыкантов-исполнителей оказывает масштаб, место проведения, уровень организации конкурса. Чем ответственнее выступление, тем выше уровень эмоционального возбуждения музыкантов. Имеет значение не только международный авторитет конкурса, но и субъективная оценка его значимости участником. На некоторых участников обстановка конкурса с новизной ситуации, парадностью, большой слушательской аудиторией, оказывает отрицательное влияние. Так Гид он Кремер, лауреат пяти международных конкурсов, отмечает: «В обстановке, которая располагает к нервным перенапряжениям и ажиотажу (очень напоминающей спортивное состязание), весьма трудно сохранить целостность творческих устремлений, не поддаться стихии «течения», конкурсная сцена, благодаря юпитерам всеобщего внимания ярче, чем повседневная, концертная, подает исполнителя, но вместе с тем она может погубить то, что составляет сокровенное художественное я...» Однако для многих конкурсантов конкурсная обстановка является мощным положительным фактором, например, Тамара Синявская» солистка Большого театра России, отметила «соревновательный характер выступления», новизну ситуации в качестве «приятных, положительных, вдохновляющих» факторов. На вопрос «С какой целью вы участвовали в конкурсе?» Евгений Нестеренко ответил: «Я, например, участвую в кон-

Когда перед выступлением Рихтера предупредили, что его будут снимать, он ответил: «Ес<sup>^</sup>и я услышу во время исполнения хоть один щелчок, встану и уйд<sup>^</sup>». Было разрешено снимать на «бисах», когда кто-то еще не успел снова сесть, когда есть какой-то шум. На конкурсе «бисов» не бывает..<sup>^</sup> каждый щелчок фотоаппарата подобен удару бича; акустика в зале отличная» [155, с. 21-22].

266 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. курсе потому, что конкурс ставит певца в необычные условия.., и в этих трудных условиях получаешь новые возможности для совершенствования, открываются просторы для работы, знаешь, чего не достает, что надо исправить и куда дальше идти. Кроме того на конкурсе общаешься с новыми людьми, с музыкантами из разных городов, из других стран. И вот это большое количество контактов опять-таки благотворно влияет на каждого участника конкурса» [216, с. 20]. На особенности и интенсивность переживаний музыкантов влияет характер состава участников. Силы соревнующихся весьма неравные. Порой рядом в программе стоят артисты, уже признанные прессой, публикой, завоевавшие звания лауреатов на других соревнованиях, и те, для которых конкурс — первый выход «в свет». Наибольшей высоты эмоциональный накал достигает в условиях более или менее равных сил участников. Так, например, к третьему туру конкурса скрипачей на IV международном

конкурсе им. П. И. Чайковского были допущены в основном лауреаты международных конкурсов, и ситуация распределения премий оказывала отрицательное влияние на финалистов. Неблагоприятное воздействие на эмоциональную сферу участника музыкального конкурса могут оказывать неожиданные препятствия в ходе конкурса: нарушение общего порядка выступлений, замена концертмейстера, дирижера, изменение общего состояния здоровья исполнителя. Это также и непредвиденные обстоятельства, которые могут возникнуть во время выступления: понижение строя инструмента, срыв струны, функциональные изменения в «рабочем» аппарате исполнителей, нарушение ансамбля с концертмейстером, оркестром и др. Наиболее часто встречаемыми на конкурсах являются «технические препятствия». Так, во время выступления на II туре IV международного конкурса им. П. И. Чайковского у российской виолончелистки В. Яглинг дважды/срывалась струна, то же произошло на III туре с японской скрипачкой М. Фудзи-кавой, с российским скрипачом А. Коржаковым. Однако это не помешало всем трем добиться звания/лауреата. Под влиянием «аншлагового» повышения температуры в зале значительно понижался строй /рояля, струны которого также не выдерживали конкурсной нагрузки [44, с. 27-28]. От усиленных репетиций страдали и сами исполнители: у многих инструменталистов появлялись ссадины на подушечках пальцев, которые в медицинском пункте конкурса заклеи-

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 267 вали клеолом. Ван Клиберн, например, играл на III туре первого конкурса с такими клеоловыми подушечками на пальцах [298, с. 20]. Мало, кто заметил, что во время страстного исполнения румынским скрипачом Андреем Атостеном «Крейцеровой сонаты» произошло неожиданное — судорога свела палец левой руки. Лишь огромное самообладание и выдержка позволили ему не покинуть сцену и до конца исполнения продемонстрировать высокий уровень мастерства. Таким образом, на деятельность исполнителя в условиях соревнования оказывает влияние множество факторов. Во многих случаях они не становятся травмирующими в силу адаптивности, хорошей самоорганизации, высокого уровня развития регулятивных способностей музыканта. Но поскольку для многих они могут стать барьером, мешающим реализовать творческие возможности, в музыкальной педагогике важно выработать средства оптимизации психических состояний и поведения исполнителей на сцене. Выше были описаны в основном лишь некоторые внешние факторы, связанные с самой ситуацией эстрадного выступления, отрицательным образом влияющие на психические состояния музыкантов-исполнителей, однако основной причиной так называемого «эстрадного волнения» являются факторы внутренние, обусловленные индивидуально-типологическими особенностями личности. Поскольку проблема «эстрадного волнения» является актуальной для представителей всех исполнительских специальностей, рассмотрим ее специально.

#### *4.4. Проблема «эстрадного волнения» и вопросы психологической подготовки к концерту*

Проблему «эстрадного волнения» не обходит ни один исследователь в области музыкальной педагогики, психологии, частных методик обучения пению и игре на инструментах. Действительно, это проблема является одной из ключевых в музыкальной педагогике и психологии. Ведь воспитание артистических способностей<sup>^</sup> в том числе эмоционально-регулятивных способностей владеть собой в момент выступления и \ Сведения о влиянии конкурсной обстановки на психические состояния участников

приводятся в их психологических характеристиках, помещенных в заключении следующего раздела.

268 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л. «побеждать» эстрадное волнение — одна из задач в формировании пригодности к исполнительской деятельности. «Формировать исполнителя, — подчеркивает Г. П. Прокофьев, это значит формировать умения и личностные качества, необходимые для человека, деятельность которого предполагает неоднократные ответственные выступления на эстраде» [244, с. 445]. Таким образом, проблема «эстрадного волнения» связана с исследованием исполнительских способностей, а последняя, в свою очередь — с изучением пригодности к исполнительской деятельности. Практика музыкального исполнительства свидетельствует о том, что многие прекрасные музыканты вынуждены были отказаться от эстрадных выступлений из-за отсутствия способностей управлять своими сценическими эмоциями. Каковы же причины возникновения «эстрадного волнения»? «Эстрадное волнение», во-первых, является разновидностью эмоциональных состояний. По мнению большинства авторов, все внешние воздействия на человека, вызывающие комплекс негативных эмоций, понижающих оперативные возможности индивида, могут быть объединены под термином «стресс», хотя в литературе содержатся факты, свидетельствующие и о повышении качества работы в стрессовых условиях [56, 314, 325]. Является ли деятельность музыканта-исполнителя стрессовой? Как свидетельствуют приведённые выше примеры, одна и та же обстановка может оказывать неодинаковое влияние на психические состояния человека (так, конкурсная атмосфера травмировала одних исполнителей и вдохновляла других). Отечественные специалисты в области психологии эмоций вопреки представлениям западных ученых<sup>1</sup> считают, что эмо-циогенные факторы-стрессоры всегда преломляются сквозь призму личностных особенностей — экстремальная ситуация, являясь «объективно стрессовой» для одного индивидуума, не является таковой для другого [210]. Это/ положение применимо к исследованию психических состояний человека в любых видах деятельности, в том числе к рассматриваемой проблеме «эстрадного волнения» музыкантов-исполнителей.<sup>1</sup> Обобщая противоречивые позиции западных исследователей, М. А. Арнольд определяет стресс одновременно как «сверхнормальные (для всех — курсив наш — Л. Б.) условия деятельности» и как «сверхнормальные реакции организма в ответ на внешние воздействия» [356].

\ Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 269 Безусловно, эстрадная обстановка не всегда и не для всех музыкантов является стрессовой, вызывающей «эстрадное волнение» разрушающего характера. Проанализируем психологические причины «эстрадного волнения» на материале экспериментальных исследований, проведенных на международных конкурсах, в Российской Академии музыки им. Гнесиных, в ходе которых использовался арсенал средств современной психологии и психофизиологии<sup>1</sup>. В соответствии с концепцией Б. Г. Ананьева [18] о человеке как индивиде, личности и субъекте деятельности можно выделить три группы внутренних детерминант психических состояний: 1. Функциональные, обусловленные особенностями психофизиологической реактивности, нейродинамики, темперамента. 2. Мотивационные и характерологические, связанные с развитием личности (потребности, притязания, отношения, идеалы, установки, ценностные ориентации, вкусы, характер, склонности и др.). 3. Операционные — производные деятельности, труда (уровень мастерства и развития специальных способностей<sup>2</sup>, опыт, тренированность, подготовленность) — см. с. 93 настоящей книги. Одну из главных причин эстрадного волнения, связанных с операционным компонентом состояния, очень удачно выразил Н.

А. Римский-Корсаков: оно обратно пропорционально степени подготовки [215, с. 233]. Действительно, предконцертная уверенность всегда находится в прямой зависимости от степени тренированности, навыков, уровня подготовки. Польский пианист И. Падеревский подчеркивает, что причиной концертного волнения может быть «чувство ненадежности из-за одного невыученного отрывка или даже одной фразы» [111, с. 124], которое создает состояние тревожности, отрицательную психологическую доминанту. Многие исследователи связывают эстрадное волнение с недостаточной уверенностью исполнителей (особенно пианистов) в безотказной работе памяти [14, 33, 128, 149, 269, 350]. Все выдвигаемые положения иллюстрируются материалами психологических характеристик испытуемых, приведенных в заключении раздела — это потребует от читателя в первую очередь ознакомления с ними. Способности рассматриваются психологами в контексте функциональном (задатки), мотивационном (склонности) и операционном (их специализация) и др. — см. с. 73, 277 настоящей книги. художественное восприятие — это не пассивное созерцание художественного содержания и его интерпретации, это активная интеллектуально-эмоциональная переработка увиденного, услышанного в соответствии с личностным опытом, ценностными ориентациями, отношением воспринимающего. При таком понимании знаковая сфера музыки обозначает предметно-духовную содержательность, являющуюся сплавом «внешней» предметности, заложенной в самой ткани произведения и внутренних состояний субъекта музыкальной деятельности, отражающего музыку в соответствии с социально-эстетическими ценностями и оценками. Адекватное восприятие музыки требует специальной организации музыкально-перцептивной деятельности, наличия состояния психической готовности к акту художественного переживания. Конгениальность музыкальных переживаний композитора, исполнителя, слушателя обусловлена единой аксиологической основой искусства звуков, а также свойствами музыкального языка. Музыкально-слуховая деятельность является общей по отношению к таким частым видам деятельности, как композиторская, исполнительская, слушательская [290]. Главной особенностью музыкально-слуховой деятельности является ее субъективное начало: «объективное должно выступить в субъективной форме — в виде субъективных музы-

90

Бочкарев А. А. кальных впечатлений, чувств, образов (т. е. в особой, выразительной для субъекта, значимой форме), прежде чем окажется возможной музыкальная деятельность как реальность взаимодействия субъекта и объекта, индивида и музыки» [290, с. 57]. Образно-чувственное, эмоциональное, субъективное начало является сущностью этой деятельности, необходимым условием ее процессуального развертывания. Согласно нашей гипотезе, музыкальное переживание детерминировано действием трех механизмов — функциональных, мотивационных, операционных, отражающих природу человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Функциональные механизмы связаны с системой генетически обусловленных онтогенетических свойств слуха, моторики, обеспечивающих уровень адекватного отражения сенсорных характеристик музыки. Операционные механизмы представляют собой сформированную в процессе деятельности систему перцептивных, мнемических, интеллектуальных действий (в том числе слухоразличительных, вокально-интонационных, прогностических, идентифицирующих и др.). Операционные механизмы обеспечивают перевод (аудиализацию) образов любой модальности в слуховые-музыкальные (например, в композиторской деятельности) и сигнификацию их в специфической системе эмоциональных образов музыкальной интонации. Способы взаимосвязи операционных и функциональных



механизмов как на перцептивном (восприятие), так и на апперцептивном (представление) уровнях определяются мотива-ционными факторами. Последовательно развертывающаяся система художественно-эстетической мотивации, отражающая функциональную структуру музыки как вида искусства, детерминирует направленность, избирательность, эмоциональную организацию «пристрастного» процесса музыкального переживания. 270

Бочкарев А. Л. С. Савшинский верно подчеркивает, что причиной «ранимости» памяти в условиях публичного выступления может быть эстрадное волнение, усиливающее «боязнь забыть», с другой стороны, недостаточный уровень развития памяти неблагоприятно влияет на психическое состояние исполнителя на эстраде [345]. А. П. Щапов справедливо отмечает, что «разрушающе действует на творческую настройку именно состояние беспокойства и неуверенности, а не только шероховатости игры, которых при хорошей мобилизованности внимания может даже и не быть» [345, с. 232]. Выявить причины возникновения того или иного неблагоприятного психического состояния можно лишь на основе анализа конкретного индивидуального случая. Предконцертное волнение, связанное с недостаточным уровнем подготовленности, может свидетельствовать о наличии психического состояния тревоги, которое, по мнению большинства ученых, детерминировано возможными или вероятными неприятностями, неожиданностью, изменениями в привычной обстановке и деятельности, задержкой приятного, желательного и выражается в специфических переживаниях и реакциях (страх, нарушение покоя). Н. Д. Левитов [174] отмечает, что как и всякое психическое состояние, состояние беспокойства, тревоги сложно и только условно, по преобладающему компоненту может быть охарактеризовано как эмоциональное. Необходимо учитывать особенности ситуаций, вызывающих его, а также внешних и внутренних проявлений, существенным образом влияющих на поведение человека. У одних исполнителей состояние тревоги, являясь ситуативным, обусловлено недостаточным уровнем подготовки, у других оно связано с тревожностью как свойством личности, у третьих вызвано неблагоприятным физическим состоянием. Зависимость психического состояния от физического очень ярко проявляется, например, в деятельности вокалиста, инструмент которого — голос подвержен в равной степени влиянию как физических, так и психологических факторов. «Очень важно всегда учитывать функциональное состояние ученика: совсем немного простудился, небольшой насморк, набухла слизистая оболочка в носоглотке — это равноценно тому, что поставили мягкую мебель в комнате — голос звучит глухо и будет травмировать певца на сцене. Менструация у девушек, супружеские взаимоотношения — все это имеет также самое непосредственное отношение к психическому сос-

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 271

трянию на эстрада Педагогу нужно глубоко знать личность ученика, его физиологию и тот ситуативный фон, на котором нужно в данный момент вызвать желательное психическое состояние» (проф. Г} Г. Аден). Взаимосвязи и степени взаимовлияния физического (соматического) и психического состояний очень многообразны и сложны. Незначительные отрицательные изменения в физическом самочувствии мгновенно ухудшают психическое состояние и наоборот. Болезненные же соматические нарушения приводят к резкому расстройству нормального эмоционального тонуса человека. В медицинской психологии выделяют так называемые соматогенные и психогенные. Соматогенные — это патологические изменения в психике, обусловленные соматическими причинами. Напротив, психогенные — это болезненные нарушения, возникающие под влиянием психических факторов. Термины «соматогенный» и «психогенный», то есть обусловленный действием телесных или психических причин, применимы не только по

отношению к патологии, но и к норме. Отрицательные изменения в психическом состоянии могут быть вызваны как соматогенными, так и психогенными факторами. Более того, психогенные и соматогенные факторы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, оказывая совместное влияние на психическое состояние. Так, у испытуемого Т. В. (см. с. 292 настоящей книги) эрит-рофобия возникла психогенным путем по механизму образования условного рефлекса высшего порядка. Затем, будучи устойчиво сформированным в ситуациях общения и концертного выступления, этот рефлекс, являясь уже соматогенным фактором, вызывал значительное ухудшение психического и физического состояния, в том числе и в условиях публичных выступлений. Приведем другой пример: испытуемый Ю. Л., духовик перед выходом на сцену имел обыкновение «стимулировать» деятельность своей дыхательной системы и амбушюра, используя обонятельные ощущения, в боковом кармане его концертного костюма всегда была корочка лимона. Перед выступлением на втором туре международного конкурса «Пражская весна» он обнаружил, что забыл лимон в гостинице. Попытки <sup>1</sup> Во многих случаях «эстрадного волнения» возникают патологические изменения в психическом состоянии исполнителей (см., например, психологическую характеристику испытуемых Т. В. или Л. Т.).

272 \_\_\_\_\_, Бочкарев Л. Л. заменить его «спасительное средство» чем-то другим, успокоить расстроенного исполнителя ни к чему не привели. Его состояние резко ухудшилось, появилось ощущение сухости во рту, дыхательные спазмы. Выступление его б<sup>^</sup>лло крайне неудачным, что сам исполнитель объясняет «отсутствием лимонной корочки в кармане». , Безусловно, причина заключалась не в отсутствии стимулятора, который кроме того в течение 10 лет для исполнителя был и своеобразным концертным талисманом, а в психогенном нарушении состояния амбушюра и дыхательной системы, которое в свою очередь привело к резкому ухудшению эмоционального состояния (исполнитель даже пытался отказаться играть). Одна из студенток фортепианного факультета, четыре раза державшая вступительные экзамены в Московскую консерваторию, в течение первых лет учебы не могла успешно выступать в зале, в котором неудовлетворительно играла в качестве абитуриентки. Этот зал вызывал у нее не только неприятные воспоминания, но и патологическое изменение в физическом и психическом состоянии (усиливался тремор — дрожание рук, появлялась тахикардия и даже приступообразное нарушение координации движений всего тела. Так же, как и у испытуемого Т. В., у студентки вначале психогенно был сформирован отрицательный «рефлекс на зал», который, закрепившись, стал соматогенной причиной нарушений в эмоциональном состоянии. Психогенные и соматогенные факторы могут привести и к более тяжелым последствиям. В медицине, например, известно болезненное состояние «иатрогения», вызываемое неосторожными словами врача. В. Н. Мясищев предложил использовать родственный термин и в педагогике — «дидактогению», то есть психогенно возникающие изменения в состоянии ученика, вызванные неосторожными словами или действиями обучающего. Так, после выступления на концерте начинающей певицы ее неудачу преподаватель по специальности оценил одной лишь фразой, сказанной резким, императивным тоном «как ты плохо пела», после чего у студентки пропал голос, который с трудом удалось восстановить с помощью психотерапевта. Проявлением дидактогении является и приводимый в психологической характеристике Т. В. экстраординарный случай потери сознания на уроке. Бесспорно, психогении, соматогении образуются легче на фоне ослабленной нервной организации, благоприятствующих

проявлений у человека, как впрочем, и все рефлекторные «новообразования». Скорости и быстроте их формирования способствует слабый тип нервной системы (например, у Т. В.). Вот почему педагогу необходимо глубоко разбираться не только в вопросах психологии, но и знать некоторые разделы психофизиологии, медицинской деонтологии, для того, чтобы в случае необходимости обратиться за помощью к специалистам. Однако оставим в стороне факторы функциональные, которые являются все же предметом специального внимания медиков, и факторы операционные, интересующие в большей степени методистов, и сконцентрируем основное внимание на собственно психологических — личностных детерминантах эстрадного волнения.

#### 4.4.1. Направленность личности и ее влияние на психические состояния

В методической литературе описано два типа волнения: «волнение — подъем» и «волнение — паника», «волнение в образе» и «волнение вне образа» [280, 288, 350]. В первом случае исполнитель взволнован чувствами и мыслями, рожденными образом, во втором случае доминирует самооценка успешности выступления. Крайняя эгоцентрическая установка исполнителя образно выражена в оценке Г. Г. Нейгаузом выступления одного из зарубежных участников Шопеновского конкурса в 1937 г.: «Вы талантливы, но на вашей игре написано: «Я играю Шопена», а надо, чтобы слышалось: «Я играю Шопена» [215, с. 297]. Анализируя психологические аспекты концертной деятельности, Г. М. Коган приходит к выводу, что главной причиной волнения является неадекватная самооценка исполнителя: недооценка своего дарования, формирующая неуверенность как черту характера или переоценка собственных способностей [149]. Этому же взгляду придерживаются многие исследователи и исполнители. Полемизируя с Г. Коганом, С. Савшинский пишет: «Согласиться с ним я не могу. Решение вопроса скорее можно видеть в ином — в присущей каждому художнику взыскательности» [269, с. 114]. Действительно, волнение выдающихся музыкантов-исполнителей связано с чувством высокой профессиональной ответственности перед слушателями. Именно высокоартистические

274 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А. личности подвержены ему

больше и испытывают «то высокое душевное напряжение, без которого немислим человек, призванный «ходить перед людьми» [215, с. 233]. Однако «решение вопроса» по принципу выделения какого-либо «общего» фактора не является окончательным. Для музыкальной педагогики важно показать сложность того психологического комплекса устремлений личности, который влияет на психическое состояние музыканта в условиях публичного выступления. Российские психологи, изучая направленность личности как относительно постоянное доминирование определенных мотивов<sup>1</sup>, выявили сложные взаимозависимости внутри каждого вида направленности, определяемые характером сопутствующих мотивов (например, лично-деловая направленность с сопутствующим деловым мотивом; деловая направленность с сопутствующими личными и общественными мотивами и др.). Н. И. Наенко [210] на основе экспериментальных исследований показала влияние мотивационных факторов (направленности личности) на психические состояния, выделив состояние операционной напряженности, которое возникает на основе деловой направленности в условиях, когда цель и мотив деятельности либо совпадают, либо включены в отношения, близкие друг к другу по содержанию (например, цель — выполнить задание, мотив — установить истинный ответ на задачу) и состояние эмоциональной напряженности, возникающее при несовпадении, резком разведении цели и мотива деятельности (например, цель —

выполнить задание, а мотив — проявить себя). Однако авторы правомерно замечают, что эти состояния редко встречаются в «чистом виде», так как отношения человека определяются не одним мотивом, а системой мотивов, находящихся в определенном иерархическом соотношении.<sup>1</sup> «Центром» личности принято считать мотивационно-потребностную сферу, вокруг которой структурируются остальные свойства личности. Устойчиво доминирующие мотивы поведения составляют направленность личности. Поскольку для характеристики личности в целом существенное значение имеет ее отношение к себе, к обществу и к выполняемой деятельности, в психологии личности выделяют три основных вида направленности: личную (престижную), коллективистическую (общественную) и деловую. Личная направленность создается доминированием в структуре личности мотивов самоутверждения, коллективистическая — доминированием социально-ценных устремлений, деловая — преобладанием интересов, порождаемых самой личностью.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_<sup>275</sup> Последнее наиболее убедительно раскрыто в фундаментальной монографии П. М. Якобсона [351], посвященной психологическим проблемам мотивации поведения человека. Автор подчеркивает, что хотя «любой личности присущи некоторые постоянные, доминирующие мотивы, которые определяют сознательно (а иногда и несознательно) ее поведение в разнообразных ситуациях — существенных и несущественных, обычных и критических.., важно указать, какие мотивы или группы их и в каких случаях являются доминирующими» [351, с. 180-181]. Сказанное выше в полной мере относится и к мотивации деятельности музыканта-исполнителя: важно учитывать многообразие факторов личности, структуру ее направленности — относительно устойчивую или временную, ситуативную. Так, у испытуемого Л. Т. в структуре устойчивой направленности личности доминировал ярко выраженный мотив самоутверждения (абсолютно-личная направленность) при отсутствии необходимых исполнительских способностей, с которыми сочетался так называемый аффект неадекватности, проявлявшийся в неадекватном отношении к неуспеху. Л. Т. не признавал, игнорировал неуспехи по специальности, объяснял неудачи необъективным отношением экзаменационной комиссии, испытывал эмоционально-отрицательное отношение к людям, недооценивающим его «дарование» (преподаватель по специальности отмечает наличие у Л. Т. обычных исполнительских данных и завышенной самооценки). Аффект неадекватности для Л. Т. являлся одной из причин возникновения неблагоприятных эмоциональных состояний перед концертами. В результате преобразующего эксперимента с целью «исправления» отрицательной мотивации, систематической воспитательной работы педагога по формированию деловой направленности Л. Т. стал более адекватно оценивать свои способности и возможности, ориентироваться больше на профессиональные достижения, чем на личный успех, после чего значительно улучшились его психические состояния перед концертами. Если у испытуемого Л. Т. перестройка мотивации значительно повлияла на эстрадное самочувствие в сторону оптимизации, то у испытуемого Т. В., напротив, такая перестройка мотивации стала возможной благодаря совершенствованию способностей управлять психическими состояниями в условиях публичного выступления. В структуре ситуативной направленности личности музыканта-исполнителя, например, при подготовке к конкурсу,

\_\_\_\_\_<sup>276</sup> Бочкарев А. А. могут сочетаться одновременно несколько ярко выраженных мотивов: высокое чувство ответственности перед композитором, слушателями, побуждения, вытекающие из понимания общественной значимости победы на конкурсе, жажда успеха, связанная с наслаждением

процессом творчества на международной эстраде и стремление получить материальное вознаграждение, побывать за границей, «удержать завоеванный статус» и т. д. Например, сама система организации музыкальных конкурсов, распределение премий способствует возможности формирования «спортивных» мотивов, связанных с личными достижениями, которые сосуществуют часто в структуре направленности наряду с доминирующими общественно-ценными. Последнее особенно характерно для многих музыкантов, имеющих опыт участия в нескольких конкурсах (например, А. К. — см. с. 299 настоящей книги). Для одних участников конкурса главенствующими являются «целевые» мотивы, например, желание получить премию, для других — «процессуальные», например, потребность в самом процессе подготовки сложной конкурсной программы. Психическое состояние исполнителя в условиях публичного выступления будет существенно зависеть от того, целевой или процессуальный характер имеет доминирующая потребность. Сказанное выше в полной мере относится и к мотивации учебной деятельности. Например: мотивация подготовки к публичному выступлению на этапе обучения может быть связана не только с представлением об исполнительской деятельности как средстве освоения ценностей культуры и передачи их слушателям, с представлением об учении как пути к осуществлению своего назначения в жизни, но и с узколичными мотивами — стремлениями к внешним атрибутам учения (оценкам, аттестату), часто при отсутствии интереса к процессу учения. Узколичная мотивация при всем разнообразии ее типов не обладает, за редким исключением, такой побудительной силой, как широкая социальная мотивация, мобилизующая ценные стороны личности, о чем свидетельствуют многочисленные исследования российских психологов. Поэтому задача педагога заключается в воспитании социально-ценных устремлений, мотивов, связанных с самим процессом исполнительской деятельности, подготовки к публичному выступлению, а также в исправлении «отрицательной мотивации». Отечественные психологи показали, что решающим в формировании личности является не только правильная организация ее

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_<sup>277</sup> деятельности, но и воспитание мотивационной сферы (потребностей, интересов, установок, вкусов, ценностных ориентации). Поэтому одним из важных условий создания состояния психической готовности к концерту (творческого эстрадного самочувствия) является формирование мотивационной сферы личности, в структуре устремлений которой огромную роль играют социогенные потребности, связанные с «социально-ценной исполнительской направленностью» [244], «желанием играть публике» [215]. Последнее убедительно звучит во всех методических работах, посвященных проблеме публичного выступления.

#### 4.4.2. Психические состояния в связи с характерологическими особенностями и способностями

Огромное влияние на психическое состояние оказывают характерологические особенности и способности, которые тесно взаимосвязаны в структуре личности [14, 68, 149, 250, 269, 344]<sup>1</sup>. В «ядро» музыкально-исполнительской одаренности входят экспрессивно-коммуникативные способности, на основе которых формируются умения доводить исполняемую музыку до публики, общаться со слушателями. В психографических характеристиках испытуемых Т. В. и Ю. Л. на примере анализа взаимосвязей социогенных потребностей и экспрессивно-коммуникативных способностей показаны причины возникновения неблагоприятных психических состояний (тревоги, фрустрации) и их влияние на направленность личности. Так, для

испытуемого Т. В. характерны отрицательные эмоциональные состояния в условиях публичных выступлений «камерного» типа, Т. В. испытывает также дискомфорт при общении в малых группах, что свидетельствует о его «парциальной» необщительности как особенности личности (при общении в больших группах и концертных выступлениях перед большой аудиторией Т. В. очень артистичен). Для испытуемого Ю. Л. одной из причин неблагоприятного эмоционального состояния на эстраде является также необщительность, проявляющаяся (в отличие от Т. В.) в любой ситуации — и в малых, и в больших группах. Если необщительность Т. В. временного характера, возникнувшая вследствие фобии покраснения, <sup>1</sup> Характерологические особенности некоторые ученые [166] относят лишь к общим психологическим условиям, обеспечивающим пригодность к деятельности. Автор неоднократно высказывал свою точку зрения в печати [55, 56 и др.].

278 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. то необщительность Ю. А. — показатель отсутствия некоторых компонентов общих и специальных экспрессивно-коммуникативных способностей, проявление невысокого уровня культуры. Для Т. В. процесс перехода от неблагоприятных предконцертных состояний к творческому эстраднему самочувствию осуществлялся через создание особых положительных эмоциогенных ситуаций, способствующих устранению эритрофобии и восстановлению «заторможенных» коммуникативных способностей. Для Ю. Л. переход от необщительности как черты личности, проявляющейся в условиях публичных выступлений, к артистичности — бесспорно, более трудный процесс по сравнению с перестройкой психического состояния у Т. В. и требовал значительных усилий педагога в воздействии на комплекс личностных особенностей. Динамика перехода одной черты личности в другую (как и одного психического состояния в другое) зависит прежде всего от характера данного качества (психического состояния). Показательно, что отсутствие способностей к общению у Т. В. приводит к ситуативному состоянию тревоги. Напротив, Ю. Л. воспринимает свою необщительность как «непреодолимую преграду», которая приводит к устойчивому эмоциональному напряжению — есть все основания в данном случае говорить о состоянии фрустрации, которое вызывается объективно непреодолимыми или субъективно так понимаемыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели [172]. Отсутствие способностей к общению не всегда приводит к состояниям тревожности, фрустрации. Данные наблюдений свидетельствуют о том, что необходимым условием возникновения состояния фрустрации является наличие потребностей в общении, либо потребности в тех формах общения, в которых нет соответствующих коммуникативных способностей<sup>1</sup>. Так, у испытуемого Т. В. при ярко выраженной потребности в исполнительской и сценической деятельности, при наличии многих компонентов артистической одаренности возникает состояние тревожности вследствие ситуативного ослабления реализации экспрессивно-коммуникативных способностей. <sup>1</sup> По такому же механизму формируется иногда аффект неадекватности (см. выше), необходимыми и достаточными условиями для возникновения которого являются: наличие сильной потребности в самоутверждении и завышенные притязания в каком-либо виде деятельности [85, с. 104].

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 279 \_\_\_\_\_ Данные психологических исследований [49, 173, 174], в том числе наших собственных, свидетельствуют об отрицательных эффектах влияния состояния тревоги, фрустрации не только на успешность осуществления деятельности, но и на динамику формирования профессиональных черт характера, мотивации. Однако характерологические особенности личности не всегда прямо проявляются в деятельности и отражаются на

особенностях психических состояний. С. Савшинский приводит примеры из биографий и концертной деятельности выдающихся исполнителей, подтверждающие его предположение о том, что «артистизм» — не частное проявление общих свойств природы человека, а специфическая способность, могущая находиться в противоречии с его общими свойствами [269, с. 107]. Также, как и музыкальность, это специфическое образование формируется в деятельности. Важную роль в структуре артистичности играют эмоционально-перцептивные, экспрессивно-коммуникативные, эмоционально-регулятивные способности. Причем, экспрессивно-коммуникативные способности не являются лишь проявлением общительности как свойства личности. Экспрессивно-коммуникативные способности музыканта-исполнителя, актера, артиста балета качественно различны. Общительность, являясь, с одной стороны, общим психологическим условием успешного выполнения названных выше видов деятельности, с другой стороны, превращается в специальную способность, связанную с искусством перевоплощения актера в условиях сценического общения с партнером или регуляцией эмоционально-экспрессивного начала музыканта-исполнителя, становясь столь же существенной в структуре исполнительской одаренности, как, например, музыкальный слух, технические способности. Н. В. Рождественская [262], пользуясь шкалой «артистичности» из вопросника Р. Кэтелла и шкалой, «демонстративности» из вопросника К. Леонгарда, не получила корреляции артистичности с успешностью обучения актерскому мастерству, что свидетельствует о своеобразии «профессиональной артистичности по сравнению с артистичностью жизненной» (см. с. 14 настоящей книги). Для исследования профессиональных особенностей деятельности музыкантов-исполнителей в условиях публичного выступления был разработан специальный тест-опросник, диагностирующий уровень концертной тревожности, который может быть использован в музыкально-педагогической практике.

280 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. А.

Тест-опросник для диагностики уровня концертной тревожности

Просим Вас вначале на предложенное суждение или высказывание дать один из двух ответов: «да», «нет» (обведите кружком). Если Вы не можете ответить определенно, напишите, пожалуйста, свой вариант ответа. На вопросы, требующие развернутых описаний или указания причин, просим высказать свое мнение в специально оставленном для этого месте, либо на отдельном листе (с указанием номера вопроса).

1. Я мог бы стать солистом-исполнителем.  
2. Обычно я более успешно играю в классной обстановке, чем на эстраде.  
3. После успешного выступления в ответственном концерте я чувствую себя более спокойно в менее ответственной обстановке. Опишите, пожалуйста, наиболее яркие примеры из Вашей практики.

4. Сейчас я в большей степени умею владеть собой (своим эстрадным самочувствием), чем раньше (в училище, консерватории). Если да, то укажите, пожалуйста, причину. Считаете ли Вы, что это результат работы Вашего педагога? Не могли бы Вы назвать период в Вашем исполнительском развитии, когда Вы не в достаточной степени могли владеть собой перед выступлениями, и были ли периоды, когда Вы не испытывали отрицательных предконцертных эмоций?

5. Перед концертом я обычно спокоен, уверен в себе, преобладающими являются положительные (творческие) эмоции. Опишите, пожалуйста, Ваше преобладающее предконцертное состояние.

6. Часто мне не хватает самообладания перед концертными выступлениями. В чем это проявляется? Прибегаете ли Вы перед концертом к успокаивающим или

искусственно возбуждающим средствам (к каким?)? Является ли для Вас это правилом или исключением?

7. Незначительное неприятное событие перед концертом не окажет особенного влияния на мое эмоциональное состояние в момент выступления. Если да, приведите примеры.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 281

8. Кратковременный перерыв в работе над произведением (программой) при условии его (ее) хорошей подготовки не отразится на качестве моего концертного исполнения.

9. В последние дни перед концертом я чувствую себя неуверенно, поэтому занимаюсь особенно интенсивно, несмотря на то, что программа выучена.

10. Я считаю: заниматься детальной работой над произведением перед выступлением не следует. Почему?

11. Перед выходом на эстраду я обычно уверен в убедительности своей трактовки, в том, что исполню произведение в соответствии с уровнем подготовки.

12. Я предпочитаю включать в изучаемый репертуар произведения, техническая трудность которых выше достигнутого мною уровня. Почему? Включаете ли Вы такие произведения в свой концертный репертуар?

13. Часто я занимаюсь детальной работой над произведением и в день концерта.

14. Ожидание концерта всегда нервирует меня: в день выступления я меняю привычный образ жизни, избегая обычных встреч, разговоров с друзьями. Опишите, пожалуйста. Ваш стиль работы, поведения, образ жизни в день перед концертом.

15. Почти всегда перед выходом на сцену я испытываю боязнь забыть нотный текст. Как Вы учите произведение на память? Часто ли Вы на эстраде забываете нотный текст? В каких обычно произведениях? Какой тип памяти для Вас является доминирующим при работе над произведением?

16. Перед концертом всегда испытываешь неприятные ощущения в руках (артикуляционном аппарате), мешающие успешному выступлению (скованность, влажность, дрожание пальцев, сухость во рту и др.). Если да, в какой степени это отражается на качестве исполнения? Нет ли у Вас приемов, помогающих устранить такие нежелательные явления?

17. Часто перед концертом меня волнуют мысли о недостаточно отработанных деталях в произведении. Как это отражается на Вашем предконцертном самочувствии? Приведите примеры.

282 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л.

18. Часто перед концертом я проверяю мысленно в памяти отдельные трудные места и ощущаю, что многое не припоминается. Как часто это случается? Считаете ли Вы, что перед концертом не нужно анализировать в памяти беспокоящие Вас эпизоды, а лучше довериться «моторной памяти»?

19. Если нужно, я могу начинать концертную программу с любого произведения. Приведите примеры, когда композиция концертной программы Вас не удовлетворяла (почему?) и как отражалось это на Вашем эстрадном самочувствии? Перечислите, пожалуйста, произведения, которые Вы больше всего любите. Укажите, пожалуйста, почему эти произведения близки Вам?

20. Часто в начале исполнения мое внимание устремлено на последующие тревожащие меня эпизоды. Приведите примеры. Как Вы преодолеваете такие явления?

21. Технические погрешности на эстраде — для меня явление неизбежное (обычное). Что является причиной этого: недоученность произведения, срывы в работе



памяти, сильное эстрадное волнение, увлеченность музыкой? Оказывают ли технические погрешности травмирующее влияние на Ваше эстрадное самочувствие?

22. При необходимости я могу выступить на концерте, когда в произведении имеются неотшлифованные детали.

23. Часто музыкальное произведение звучит на эстраде хуже, чем я мог бы исполнить. Почему?

24. Из-за эстрадных неудач для меня подходит больше музыкально-педагогическая деятельность, чем исполнительская.

25. Я часто задумывался о правильности решения стать музыкантом из-за отсутствия достаточных, на мой взгляд, артистических способностей. Почему Вы выбрали профессию музыканта? Кто оказал наибольшее влияние на Ваш выбор? Какой деятельностью Вы предпочли бы заниматься, если бы не стали музыкантом?

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 283

Данные опроса 500 исполнителей, в том числе участников международных конкурсов, свидетельствуют о том, что специфическая «артистическая» тревожность не является показателем тревожности как свойства личности: корреляции между уровнем концертной тревоги, диагностируемой по приведенному выше тесту и «общей» тревожностью, определяемой по известной методике Д. Тейлор, не обнаружена [67].

#### 4.4.3. Роль типологических особенностей нервной системы

Вышеизложенные различия между исполнителями в связи с уровнем развития коммуникативных способностей, характером тревожности, бесспорно, обусловлены не только особенностями личности, но и индивидуально-типологическими особенностями нервной системы. В психологической литературе считается установленным, что наряду с общими типологическими свойствами, характеризующими нервную систему в целом, определяющими темперамент человека и являющимися предпосылками развития черт характера, существуют более частные типологические свойства, имеющие большее значение для формирующихся в деятельности способностей [56, 294, 325]. Благодаря пластичности нервной системы общие свойства типа могут меняться адекватно характеру деятельности под влиянием тренировки и воспитания. Анализируя и резюмируя большое количество работ, посвященных изучению характера предстартовых психических состояний<sup>1</sup> человека в связи с типологическими особенностями нервной системы, Б. А. Вяткин [94] убедительно доказал возможность компенсации ряда типологических свойств нервной системы, темперамента по отношению к требованиям деятельности, опровергая выявленную в некоторых исследованиях прямую зависимость успешности деятельности от типологических особенностей нервной системы человека, уровня его эмоциональной реактивности. Подтверждение этих положений содержат и результаты исследований деятельности музыкантов-исполнителей в условиях публичных выступлений. <sup>1</sup> Предстартовые состояния характеризуют готовность человека к осуществлению деятельности. <sup>2</sup> Эмоциональная реактивность определяется с помощью специальных индексов:  $Ир = (\text{фон} - \text{стресс}) / \text{фон}$  (фон, показывающих откло-

284 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Так, по данным

экспериментально-психологического исследования, проведенного на Международном конкурсе им. П. И. Чайковского [50, 52], лауреаты конкурса (мастера), достигшие наивысшего успеха, отличаются высоким уровнем эмоциональной реактивности по психофизиологическим показателям, что часто характерно для людей с слабым типом нервной системы. С другой стороны, у этой группы испытуемых отмечен минимальный уровень концертной тревоги (по нашему тесту). У мастеров перед концертами

наблюдались состояния психической готовности к выступлению, характеризующиеся оптимальным уровнем эмоционального возбуждения, высокой степенью помехоустойчивости по отношению к неблагоприятно действующим внешним и внутренним факторам, потребностью исполнения перед слушателями предстоящего концерта, сформированной на основании психофизиологических показателей от индивидуальной нормы (фон) по сравнению с изменениями, происходящими в ситуации эмоционального напряжения перед концертом (стресс). Несмотря на трудности установления связи между характером физиологических сдвигов и содержательной стороной эмоций (особенно в сложных психологических состояниях, каким является, например, состояние творческого вдохновения) физиологические компоненты эмоций могут определенно отражать интенсивность эмоционального возбуждения [223].<sup>1</sup> У новичков преобладали состояния сильного предконцертного возбуждения и предконцертной апатии. Первое характеризуется нервной возбудимостью, раздражительностью, значительно повышенной двигательной активностью, у испытуемых напряженная мимика, быстрая, громкая речь, они часто используют искусственно успокаивающие средства. Состояние предконцертной апатии характеризуется пониженной возбудимостью, которая проявляется в ослаблении психических процессов, развивается астеническое чувство, нежелание выступать в концерте. (Общий стиль поведения, характер двигательной активности, богатство мимики, пантомимики, особенности протекания речевых процессов служат психологу косвенными данными об индивидуально-типических особенностях человека).<sup>2</sup> Согласно известной психологической закономерности, плохо не только «переволноваться», но и «не доволоваться» до оптимума, так как эффективность выполнения деятельности достигает своего максимума лишь при определенном для каждого человека уровне эмоционального напряжения. Уровень эмоционального возбуждения, предшествующий наиболее успешному концертному выступлению, является оптимальным.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 285 основе активной творческой увлеченности исполняемыми произведениями, стремлением к реализации творческих намерений. Наблюдаемые несоответствия в динамике психофизиологических и психологических показателей у мастеров можно объяснить тем, что последние больше адаптированы к экстремальным условиям и обладают более высоким уровнем развития способностей регулировать свои психические состояния, вследствие чего внешние характеристики (проявления) эмоций перед концертом как бы завуалированы, что компенсаторно выражается в высоких психофизиологических сдвигах. Исследования в области музыкальной и театральной психологии свидетельствуют не только о возможности ситуативной регуляции психических состояний исполнителей извне, но и о возможности успешного формирования и развития у музыкантов способностей управлять своими эмоциями [62, 262, 323].

#### 4.4.4. Регуляция психических состояний музыкантов-исполнителей

Современная прикладная психология располагает широким арсеналом средств регуляции неблагоприятных психических состояний человека, психологической подготовки к деятельности. Психологическая подготовка к концерту — проблема психолого-педагогическая. В единстве с профессиональной подготовкой и на ее основе должно быть создано состояние психической готовности музыканта-исполнителя к выступлению. Психологическим аспектом формирования состояния готовности является организация деятельности и формирование установки в соответствии с характером, условиями конкретного публичного выступления. Педагогическая задача — поиск путей

и средств обеспечения психической готовности музыканта к публичному выступлению в процессе работы над музыкальными произведениями. Это одна из актуальных проблем музыкальной педагогики, частных методик обучения пению и игре на инструментах. Она обсуждалась в первом разделе главы. Настоящий же раздел посвящен в основном анализу возможностей специальной психологической регуляции предконцертных состояний музыкантов-исполнителей. В психологической литературе имеются указания к классификации методов и приемов преднамеренного регулирования психических состояний: по времени применения, способу воздействия и их характеристике.

286

Бочкарев Л. Л. Так, по времени применения методы и приемы делятся на оперативные и профилактические. Оперативные применяются непосредственно перед началом деятельности или при выраженных неблагоприятных реакциях за несколько дней до начала деятельности. Профилактические методы преследуют цель сохранения оптимального рабочего самочувствия к моменту осуществления деятельности и могут применяться на всех этапах подготовки. По способу воздействия различают средства и приемы, связанные с воздействием извне (например, педагога, психолога) и связанные с самовнушением. В первом случае это различные методы рациональной психотерапии: убеждение, разъяснение, порицание, беседа на отвлеченную тему и т. п., во втором — различные приемы саморегуляции. Последние А. Ц. Пуни [249], например, делит на три группы: 1 — приемы устранения внешних признаков эмоциональной напряженности путем сознательного контроля за эмоциональным состоянием и внешними признаками его проявления; 2 — приемы переключения внимания от травмирующих факторов на сам процесс деятельности; 3 — различные самовнушения (самоубеждение, самоободрение, самоприказ, самоуспокоение). Способы самовнушения многообразны, и выбор того или иного из них определяется прежде всего характерологическими особенностями личности. В последнее время все большее значение в практике различных видов человеческой деятельности (техника, медицина, спорт, искусство) приобретает аутогенная (психорегулирующая) тренировка — система упражнений, основанная на самовнушении, целью которой является регуляция психического состояния. Метод активного самовнушения (в разных модификациях) использовали и используют в собственной практике многие известные исполнители и музыканты-педагоги: А. Алексеев, А. Ведерников, О. Вондровиц, М. Гринберг, Н. Кондратюк, К. Леймер, И. Менухин, И. Назаров, Ж. Феврие, Я. Экиер и др. Л. М. Ганелин, изучавший эффективность применения метода активного самовнушения при подготовке музыкантов-исполнителей к публичному выступлению, отмечает, что данные исследования свидетельствуют «о возможности использования самовнушения как для формирования положительного эмоционального фона, для уменьшения тревожной напряженности,

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 287

для улучшения запоминания и последующего воспроизведения и т. п., так и для проявления (пробуждения) творческой активности вообще и конкретного формирования творческого индивидуального исполнения определенного произведения, в частности [96, с. 300]. Методика суггестивной релаксации, апробированная А. А. Вос-триковым, А. А. Станко в Одесской консерватории, также способствовала снижению интенсивности отрицательных пред-концертных эмоциональных реакций. В модифицированном варианте психорегулирующая тренировка успешно применяется в практике работы с учащимися музыкальных школ и училищ нашей ученицей доцентом А. В. Вартамян, кандидатская диссертация которой посвящена проблемам регуляции неблагоприятных

психических состояний музыкантов-исполнителей разных возрастных групп [77—78]. Методы психорегуляции успешно применяются в практике музыкального образования многих стран мира: Австрии, Болгарии, Польши, США, Японии, Канады и др. Вопросы использования средств прикладной психологии, в том числе методов психорегуляции, обсуждались на одном из заседаний международного конгресса ИСМЕ [381], ЕСКОМ [430]. Обзор новейших исследований в этой области представлен в статье А. Суини и Д. Хорана [416]. Одной из задач нашего исследования было экспериментально-психологическое изучение возможности применения методов психорегуляции в процессе подготовки музыкантов-исполнителей к публичному выступлению. С этой целью мы разработали модифицированный вариант психорегулирующей тренировки на основе апробированных многими авторами методов психорегуляции в прикладных отраслях психологии. Психорегулирующая тренировка состоит из двух основных частей — успокоения и мобилизации. Успокаивающая часть ПРТ — вариант аутогенной тренировки [12], имеющий некоторые методические особенности. Во время успокаивающего занятия осуществляется перевод в аутогенетическую фазу — состояние сниженного уровня бодрствования, на фоне которого производится внушение, за которой следует фаза мобилизации — достижение оптимального психического состояния. Существует несколько способов завершения успокаивающего занятия [12] в соответствии с задачами применения ПРТ: вариант «успокоение», используемый в тех случаях, когда

^88

Бочкарев Л. А. человек находится в очень возбужденном состоянии (например, состояние сильного предконцертного возбуждения; вариант «активизация», применяемый в тех случаях, когда человек находится в оптимальном психическом состоянии до занятий ПРТ; вариант «тонизация», используемый в тех случаях, если уровень возбуждения недостаточен (например, состояние пред-концертной апатии). С помощью психорегулирующей тренировки мы решали следующие задачи: 1. обеспечивали оптимальное психическое состояние музыкантов (реверсией, тонизацией, успокоением) на этапе непосредственной подготовки к публичному выступлению. 2. предупреждали наступление утомления в процессе занятий в репетициях, особенно в пред концертной период; сни-, мали или снижали уровень физического и психического утомления и восстанавливали работоспособность. 3. улучшали функциональное состояние исполнителей путем регуляции некоторых особенно важных психофизиологических функций (например, дыхания — у вокалистов и духовиков). 4. совершенствовали некоторые психические процессы, связанные с деятельностью в условиях публичного выступления: внимание, представления — с помощью идеомоторной тренировки [12, 77] в состоянии релаксации. 5. предупреждали возникновение неблагоприятных эмоциональных состояний и устраняли травмирующие испытуемых психогенные и соматогенные факторы. Испытуемыми были студенты Российской Академии музыки им. Гнесиных (150 человек), которые занимались под нашим руководством и самостоятельно в течение 1,5 лет. Начальные групповые занятия проводились два раза в неделю в специальном классе АКМО лаборатории методов и технических средств обучения, затем раз в неделю — в общежитии Академии<sup>1</sup>. Психорегулирующая тренировка была включена также в комплекс мероприятий психологической подготовки Российских участников XXV международного конкурса «Пражская весна» (см. с. 242 настоящей книги). Овладение музыкантами-исполнителями психорегулирующей тренировкой происходило в два этапа: этап обучения и этап совершенствования, продолжительность которых зависела от индивидуальных особенностей испытуемых.

Как на этапе обучения, так и на этапе совершенствования применялись специальные группы формул, связанные с особенностями исполнительской деятельности, например: 1) мои пальцы прикасаются к теплой клавиатуре (для пианистов — на этапе обучения); 2) мой амбушюр свободен, легок, энергичен (для духовиков); 3) я «погружаюсь» в музыку: я и музыка — одно целое; при публике играю с большим удовольствием и др. Как известно, механизм действия формул самовнушения основан на овладении: а) умением сосредоточиться и удержать свое внимание на избранном объекте (вначале на собственном теле, отдельных органах, мышцах и т. д., затем — на предмете деятельности; б) умении ярко представлять в сознании содержание формул; умении предельно расслаблять мускулатуру; умении воздействовать на самого себя в момент наступления сниженного уровня бодрствования (релаксации). Не имея возможности детально осветить эффекты использования методик психорегуляции под углом зрения решения всех вышеназванных задач в процессе психологической подготовки музыкантов-исполнителей, — остановимся лишь на методических аспектах применения ПРТ в условиях публичных выступлений. Перед концертами ПРТ использовалась в целях регуляции неблагоприятных эмоциональных состояний и для успокоения при нервном возбуждении. Из экспериментальной группы в 150 человек в условиях публичных выступлений ПРТ пользовались лишь 90. Для 30 «психотерапевтическое вмешательство» перед концертами было отрицательно-эмоциогенным фактором, 30 испытуемых (например, Л. Т., см. с. 306 настоящей книги) решали с помощью ПРТ другие задачи — 2, 3, 4 (см. выше). На этапе непосредственной психологической подготовки музыканты занимались ПРТ ежедневно. Перед концертами использовался сокращенный вариант ПРТ (5—10 мин — в зависимости от индивидуальных особенностей испытуемых). Для большинства испытуемых эффективным было применение записанного на магнитофонную пленку индивидуального сокращенного варианта ПРТ, либо произнесение текста ПРТ руководителем (психологом), некоторые испытуемые тренировались

290 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. самостоятельно. Занятия

ПРТ перед концертами проходили в студии звукозаписи Академии. Научно-практический опыт свидетельствует о целесообразности завершения занятия ПРТ за 30-40 мин до выступления с целью предоставления музыкантам времени для самонастройки перед концертом. На этапе ситуативной психологической подготовки некоторые испытуемые использовали идеомоторную тренировку в целях сосредоточения внимания на исполняемом музыкальном произведении. Из 90 человек, применявших ПРТ в условиях публичного выступления, для 80 испытуемых задачей было снять излишнее нервное возбуждение, для чего использовался вариант «успокоение» при завершении успокаивающего занятия, лишь для одного испытуемого — Ю. Л. цель применения ПРТ перед концертами заключалась в повышении уровня возбуждения, т. к. преобладающими предконцертными состояниями Ю. Л. были состояния апатии<sup>1</sup>. Дифференциально-психологические различия в связи с эффектами использования ПРТ содержатся в выдержках из проблемных психологических характеристик наших испытуемых. Контроль за эффективностью применения психорегулирующей тренировки (как на этапе обучения, так и на этапе практического применения) осуществлялся с помощью комплексной методики для исследования психофизиологических коррелятов психических состояний (приборами Н. Н. Мищука, тре-мометром Ю. Н. Верхало, кроме того испытуемые вели под нашим руководством специальные дневники самоотчетов). Так, при завершении успокаивающего занятия у испытуемых сопротивление кожи повышается в среднем на 180,5 ком, пульс понижается в среднем на 5,6 уд/мин., что

свидетельствует об эффективности релаксационных приемов. Данные самоотчетов также свидетельствуют о положительном эффекте<sup>1</sup> Сопоставляя эффект воздействия ПРТ и гипнотических внушений (см. психограмму Л. Т.), мы пришли к выводу о большей эффективности использования приемов саморегуляции в целях оптимизации психических состояний. Гипнотические внушения целесообразно применять лишь для экстренного улучшения психических состояний, при значительной стойкости отрицательных предконцертных состояний, при наличии условнорефлекторных фобических состояний (боязнь «потерять» голос, фобия покраснения и др.).

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 297 применения психорегуляции (см. психологические характеристики испытуемых Т. В., Ю. Л., Л. Т.). Таким образом, материалы исследований, посвященных апробации методик психорегуляции, доказывают возможность их успешного использования как дополнительных средств оптимизации психических состояний музыкантов-исполнителей в условиях публичных выступлений, в том числе — на начальном этапе обучения, что продемонстрировала наша ученица А. В. Вартанян. Однако следует отметить, что данные прикладной психологии и психогигиены могут быть успешно использованы в практике музыкальной педагогики лишь при учете специфики музыкально-исполнительской деятельности, поэтому попытки и призывы решить волнующую исполнителей проблему эстрадного волнения на основе достижений спортивной, военной психологии являются несостоятельными.

#### 4.4.5. Дифференциально-психологическая диагностика

Успешная психолого-педагогическая работа по формированию и развитию личности и способностей предполагает хорошее знание и понимание индивидуально-психологических особенностей человека. «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», — подчеркивал К. Д. Ушинский [308, с. 55]. Одним из методов изучения учащихся и накопления знаний о них является составление психолого-педагогических характеристик разного типа: кратких, подробных (клинических), проблемных [85]. В приводимых ниже выдержках из проблемных психологических характеристик испытуемых Т. В., Ю. Л., Л. Т. и психологических карт испытуемых А. К. и С. Ч. описаны некоторые особенности, причины возникновения их неблагоприятных состояний, а также использования ими приемов психорегуляции. Психологические характеристики составлялись по материалам длительных, систематических наблюдений за испытуемыми в процессе овладения ими курсом психорегулирующей тренировки (ПРТ) в целях оптимизации психических состояний на эстраде. Психологические карты отражают результаты дифференциально-психологических исследований на Международном конкурсе им. П. И. Чайковского, в ходе которых использовалась

292 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А. комплексная методика для изучения психических состояний музыкантов-исполнителей. В психологических характеристиках акцентируется внимание на свойствах личности (направленности, характерологических особенностях), в психологических картах (профилях) отражена динамика поведения и состояний в деятельности за определенный период времени.

##### 4.4.5.1. Выдержки из проблемных психологических характеристик испытуемых

Испытуемый Т. В. 23 года, студент III курса МГК (специальность — фортепиано). Начал обучаться музыке под руководством отца — преподавателя ДМШ в г. Саратове. После окончания фортепианного отделения музыкального училища (с отличием)

поступил в МГК. По мнению профессора по специальности, Т. В. обладает хорошими музыкально-исполнительскими способностями. Преобладающие оценки по специальности и музыкально-теоретическим дисциплинам за время обучения в консерватории — «хорошо» и «отлично». Сам Т. В., несмотря на высокую самооценку своих возможностей и уровня достижений, считает свои «артистические данные недостаточными» в силу невысокой «скорости продвижения в исполнительстве», последнее, по предположению Т. В., обусловлено отсутствием, либо «инволюцией» способностей к общению. Направленность личности Т. В. можно охарактеризовать как лично-деловую (с сопутствующим деловым мотивом): он сам отмечает, что всегда был лидером, с 1 класса школы, но «всегда ли была польза от моего лидерства, дело никогда не страдало от этого». По «жизненным показателям» проявления свойств нервной системы — «сильный», «неуравновешенный», «подвижный»: <sup>1</sup> Измерялись психофизиологические показатели: пульс, тремор, электрическое сопротивление кожи и др., характеризующие реактивность и возбудимость, динамика изменения которых сопоставлялась с психологическими характеристиками: с данными самоотчетов, личностных опросников, анкет, биографических сведений. Учитывались уровень успешности выступлений, мастерства, опыт концертной деятельности и участия в конкурсах, индивидуально-типологические особенности нервной системы испытуемых.

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 293 сохраняет высокую работоспособность и продуктивность в течение длительных занятий на фортепиано, динамика деятельности и настроения неравномерна, в них присутствуют периодические спады, подъемы (даже в течение одного урока); способен быстро переходить от одного вида деятельности к другому, считает своим исполнительским стилем «виртуозно-темпераментный» [302]. Профессор по специальности также отмечает склонность Т. В. к исполнению произведений виртуозного характера и отсутствие увлеченности кантиленными и лирическими вещами. Отмеченная выше «неспособность к общению» проявляется как на эстраде, так и в жизненных ситуациях. Т. В. не помнит, какая «необщительность» появилась раньше — жизненная или эстрадная, но с убеждением замечает, что неблагоприятная обстановка в классе по специальности (в музыкальном училище) способствовала формированию необщительности как свойства личности, в том числе — его проявлению на эстраде. Характерной особенностью «необщительности» Т. В. является переживание дискомфорта в малых группах: при общении в небольшом кругу людей, в классе, при исполнении музыки в «камерных» залах. По мнению педагога и по данным наших наблюдений, Т. В. очень культурен, интеллигентен и артистичен, эти качества проявляются при выступлении перед большой аудиторией (с лекцией, концертом), и несколько завуалированы при общении в малых группах: при разговоре делает много лишних, «компенсирующих» свободу общения движений; при исполнении музыки в классе чувствует себя скованно, особенно в присутствии посторонних, легко краснеет. Последнее стало для Т. В. очень травмирующим фактором, что побудило его записаться в группу занимающихся ПРТ. Т. В. — человек с очень тонкой психической организацией и большой внушаемостью, выработал устойчивый психогенный рефлекс 2-го или 3-го порядка: «могу покраснеть, говоря о нечестности оттого, что собеседник может «обнаружить» эту нечестность у меня; при разговоре с женщиной оттого, что она может почувствовать интерес к ней, хотя его нет на самом деле» (аналогичные симптомы описаны многими авторами) [113, с. 230]. Фобия покраснения является одной из причин высокого уровня предконцертной (Т=20) и общей (Т=38) тревоги, значительных энергетических трат (Ир=39) в условиях публичных выступлений и быстрого утомления испытуемого («иногда после концерта чувствую себя словно

Бочкарев А. Л. держал сорок минут штангу на весу»). Фобия покраснения способствовала также возникновению ситуативного психического состояния тревоги, непоказательного для личности испытуемого. Особенно травмирующим обстоятельством для Т. В. в училище являлось безразличное отношение педагога по специальности к его состоянию на уроке. Профессор по специальности в консерватории также «не замечал» неблагоприятные психические состояния Т. В. в обстановке коллективных уроков, которые, по признанию Т. В., способствовали не адаптации к эстраде, а формированию «антиэстрадной» черты личности — необщительности. Первый концерт, который, по мнению Т. В., «возвратил к прежнему творческому эстраднему самочувствию», был классный вечер профессора в Малом зале консерватории, первое отделение которого проходило при свечах. Исполнялась музыка И. С. Баха, Т. В. играл Органную прелюдию и фугу Ре мажор в обработке Ф. Бузони, его выступление было высоко оценено преподавателями и студентами. Сам Т. В. отмечает: «Такого ощущения я давно не испытывал. Была огромная радость, скорее радость не от игры, а из-за освобождения от всей внешней «неконцертности», робости, неэффективности, так не связанных с моей личностью и так долго мешавших мне по-настоящему показать музыку в соответствии с возможностями. На этом концерте словно проявили негатив моей артистической натуры... я забыл о покраснении, о своей внешности, и был весь во власти музыки; возможно, свечи способствовали этому». После вышеописанного успешного выступления Т. В. возобновил работу в театре-студии при МГУ, которую вынужден был оставить «по причине неуверенности в себе». Для «закрепления» оптимального психического состояния, сопутствовавшего Т. В. на этом концерте, он организовал в театре-студии вечер при свете театрального канделябра. Т. В. весь вечер сопровождал артистов и, по мнению студентов, «был в ударе». После ряда успешных выступлений в «новой концертной форме» Т. В. отмечает повышение чувства профессиональной ответственности: «Словно что-то изменилось в моей личности, появился настоящий интерес к исполнительской деятельности, личные стремления отошли на второй план. Если раньше профессиональный кругозор в значительной мере был ограничен

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 295 рамками личных достижений, — теперь, благодаря «чувству свободы» на эстраде, я с легкостью углубился в профессиональную работу, надеясь стать исполнителем. Кроме того осознал узость личных устремлений». Есть основания предполагать перестройку направленности личности Т. В., в структуре которой стали доминировать деловые мотивы с сопутствующими личными и общественными (об этом свидетельствуют данные наблюдений преподавателя по специальности и наши собственные). Можно также говорить в данном случае о временной (ситуативной) направленности личности (по П. М. Якобсону) — лично-деловой с сопутствующим деловым мотивом и трансформации ее в деловую с сопутствующими личными и общественными мотивами. Такая перестройка мотивационной сферы (по данным наших наблюдений и по самооценке испытуемого) стала возможна благодаря значительному улучшению психического состояния в условиях публичного выступления, с другой стороны, в дальнейшем способствовала оптимизации творческого эстрадного самочувствия. Использование методов психорегляции Т. В. занимался под нашим руководством психорегулирующей тренировкой ПРТ в группе в течение полугода, затем, овладев общим курсом психорегулирующей тренировки, стал использовать ее самостоятельно до начала уроков по специальности и перед концертами. До составления индивидуальной программы занятий ПРТ с Т. В. был проведен ряд психотерапевтических бесед о причинах



возникновения, механизмах фобии покраснения и возможности ее устранения. Профессор консерватории был ознакомлен с психограммой Т. В. и по нашей просьбе в течение некоторого времени не проводил с ним коллективных уроков в камерных условиях для растормаживания сформировавшейся отрицательной доминанты. Т. В. стал чаще играть в больших залах и лишь после того, как было «забыто» отрицательное психическое состояние, которое он испытывал до формирующего обучения, выступил с сольным концертом перед малой аудиторией (в Белом зале консерватории). Формулы ПРТ (особенно группы формул релаксации) использовались Т. В. и в общении с людьми. Т. В. отметил появление большей свободы, уверенности в общении «на фоне легкой расслабленности» после 5 месяцев занятий ПРТ, а также «ослабление» фобии и покраснения.

296 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А. Т. В. использовал сокращенный вариант ПРТ в условиях публичных выступлений. Поскольку преобладающими для Т. В. перед концертами были состояния сильного предконцертного возбуждения, при завершении успокаивающего занятия ПРТ Т. В. задерживал уровень бодрствования (вариант «успокоение»). На этапе обучения и на этапе совершенствования. Т. В. отмечает положительный эффект применения ПРТ в условиях публичных выступлений: «Тренировка перед концертом способствует, во-первых, снижению «эстрадного волнения», во-вторых, после сосредоточения внимания на своем теле легко «перенести» (переключить — курсив наш. — Л. Б.) это направленное внимание на музыкальное произведение, на предстоящую деятельность. Тренировка двигательных представлений, выработка ощущений тепла, тяжести во время состояния релаксации способствуют совершенствованию необходимых музыканту-исполнителю способностей дифференцированного восприятия и контроля своего игрового аппарата во время исполнения. Мне лично тренировка помогает главным образом быть уверенным в себе, чувствовать себя свободно в общении». Испытуемый Ю. Л. 21 год. студент II к. Российской Академии музыки им. Гнесиных (специальность — тромбон). Игре на тромбоне учился в самодеятельности, после окончания средней школы поступил в музыкальное училище г. Калуги. При поступлении были некоторые колебания, предубеждения: «может здоровья не хватит для игры на тромбоне». Некоторое сомнение в правильности выбора специальности косвенно высказывает и во время обучения в институте. Преподаватель по специальности характеризует его как дисциплинированного, старательного студента, очень чувствительного человека к жизненным воздействиям и менее «чувствительного» к музыке. «С ним нужно обращаться ласково, требовать не очень активно. У этого человека повышенный порог чувствительности: на замечания реагирует болезненно, неудачи переживает долго. Исполнительские способности средние, малоэмоционален, недостаточно хорошая память, кроме того на первом курсе пришлось исправлять постановку амбушюра, особенно нижнего регистра, что отрицательно сказалось и на эстрадном самочувствии Ю. Л. Общая подготовка невысокая: мало эрудирован, мало начитан; достижения даются с трудом». Последнее сам Ю. Л. хорошо осознает, объясняя свой недостаточно

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 297 высокий уровень культуры пребыванием в деревне (до 17 лет). Это обстоятельство является для него травмирующим фактором и при общении со сверстниками. Друзья его отмечают «попытку вести себя подчеркнуто развязно в общении с целью приобретения мнимой общительности и интеллигентности». Ю. Л. интерпретирует свое поведение и как защитный механизм от необщительности («хоть в такой форме могу разговаривать»), и как своеобразное средство формирования уверенности («иногда играю роль вожака,

руководителя, хотя мне не свойственны организаторские способности, часто избегаю общения с людьми, которые выше меня, чтобы «не провалиться» и не выглядеть серо»). Однако Ю. Л., в отличие от Т. В., испытывает дискомфорт при общении в любой обстановке, независимо от аудитории и количества присутствующих (то же относится и к концертной деятельности). По данным наших наблюдений, одной из причин неблагоприятных эмоциональных состояний на эстраде является отсутствие естественности в артистическом поведении (угловатость движений, неестественные манеры), что, в свою очередь, по нашему предположению, является проявлением общего низкого уровня культуры. Ю. Л. обладает заниженной, неустойчивой самооценкой, неуверен в себе, уровень притязаний адекватен способностям. Неустойчивость самооценки проявляется в частой смене состояний («рабочих» — в классе и пред концертных). Неоднократно наблюдался феномен возникновения психического стресса от факта успеха, что также обусловлено низкой самооценкой: успешное выступление, отличная оценка по общеобразовательному предмету становятся для него неожиданными и сильными раздражителями, вызывающими сильное эмоциональное возбуждение и состояние тревоги в связи с чрезмерной ответственностью за достигнутое, необходимостью удержать завоеванный уровень (часто это состояние тревоги отмечается у испытуемого за 1-2 месяца до начала экзаменационной сессии, что он объясняет «боязнью провалиться и потерять стипендию»). Фактором, повышающим чувствительность Ю. Л. к успеху, является его излишняя ориентация на оценку его исполнительских достижений педагогом по специальности, товарищами. Есть основания полагать, что Ю. Л. обладает слабым типом нервной системы: быстро устает во время занятий в репетиции, требуется много времени для восстановления сил после занятий и концерта, неудачное выступление влияет астенически. Ю. Л. отличается высокой эмоциональной чувствительностью,

298 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. реактивностью ( $I_p=35$ ), высоким уровнем тревоги ( $T=21$ ). Замкнут в себе, ярко выраженный интровертированный тип. Отмеченные индивидуально-типологические особенности влияют и на характер пред концертных реакций. Перед концертами, по данным самоотчетов Ю. Л., «бывают часто неприятные ощущения в желудке, подташнивает, трудно дышать, словно скованд все тело, особенно губы». Перед концертами преобладающими являются состояния апатии. Во время обучения в музыкальном училище неблагоприятным образом сложились отношения с педагогом по специальности («концертная скованность родилась там, в училище»). «Часто педагог по специальности не учитывал мои возможности, заставляя исполнять трудные пассажи в то время, когда у меня уже «шумело в голове», хотелось остановиться. Однажды даже, кажется, потерял сознание, пришлось посидеть несколько минут, чтобы прийти в себя — после этого случая он, кажется, стал относиться ко мне более мягко». Неблагоприятные психические состояния на уроке, «недоброжелательное» отношение педагога, по свидетельству Ю. Л., влияли на особенности пред-концертных состояний и самочувствие во время выступления. Использование методов психогигиены Ю. Л. решил заниматься ПРТ с целью оптимизации психического состояния в условиях концерта, устранения излишней возбудимости, неуверенности, а также для овладения приемами релаксации, обеспечивающими восстановление физической и психической работоспособности при занятиях на тромбоне. Ю. Л. овладел полным курсом психорегулирующей тренировки в течение трех месяцев, после чего занимался самостоятельно два раза в день. Так как преобладающими перед концертами были состояния апатии, Ю. Л. использовал вариант «мобилизация» в завершающей части успокаивающего занятия, целью которой было повышение уровня бодрствования.

Учитывая важность оптимального функционирования рабочего аппарата духовика — амбушюра и дыхательной системы, особое внимание при разработке индивидуального варианта психорегулирующей тренировки для Ю. Л. было обращено на формулы саморегуляции для лица и грудной полости. На этапе обучения формулы успокаивающей части применялись в обычной последовательности, затем испытуемому бы-

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 299 ло предложено (через 2 месяца занятий) после вводной группы формул использовать формулы для релаксации грудной клетки и регуляции дыхания, затем формулы для релаксации мышц головы, лица. После овладения полным курсом ПРТ испытуемый самостоятельно предельно сократил число формул, максимально обобщив их; например, группа формул для лица, шеи, грудной полости была представлена в одной фразе: «Мой игровой аппарат свободен, легок, энергичен», после произнесения которой испытуемому удавалось мгновенно привести в состояние оптимальной работоспособности всю систему звукообразования. Ю. Л. успешно использовал идеомоторную тренировку в целях устранения неуверенности, «эстрадного волнения», заблаговременно (за 1—2 месяца перед концертом) «проигрывая» с помощью образных представлений (во время занятий ПРТ) неблагоприятные эмоциональные ситуации — поведение перед выступлением, ситуации общения с людьми и др. Особенно эффективным для Ю. Л. было применение приемов психорегуляции в целях снятия физического утомления и восстановления работоспособности. Ю. Л. использовал полный вариант ПТР с пролонгацией (продлением) успокаивающего занятия на 10—15 мин. после занятий в репетиции (иногда с последующим засыпанием на стадии обучения), и сокращенный вариант ПРТ (также с пролонгацией — после концертов). Занятия ПРТ способствовали развитию эмоционально-регулятивных и коммуникативных способностей. По данным наблюдений и самоотчетов, Ю. Л. стал более общительным, уверенным, уравновешенным.

#### 4.4.5.2. Психологические профили участников Международного конкурса им. П. И. Чайковского

Испытуемый А. К. лауреат IV Международного конкурса им. П. И. Чайковского (специальность — скрипка). 1. Биографические сведения А. К. родился в 1946 году в Москве, в семье музыкантов. Учился в ЦМШ, МКГ. В 1971 году окончил аспирантуру. А. К. — лауреат Международных конкурсов скрипачей в Генуе (1965 г. — II премия), Монреале (1966 — IV премия), в Париже (1967 г. — II премия, 1971 г. — II премия).

300 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л. 2. Данные самоотчета В программу А. К. включил большинство обыгранных произведений из своего концертного и конкурсного репертуара. Ко всем турам конкурса скрипач был подготовлен в равной степени. Самооценка уровня подготовки 23 балла, самооценка успешности выступления — 22 балла (I тур), 24 балла (II тур), 23 балла (III тур). Самым волнующим был для А. К. концерт I тура, «когда ощущалось еще «следовое волнение» после Всесоюзного конкурса. Наиболее успешно он выступил во втором туре, на III туре ему хотелось показать себя лучше. Решение жюри о присуждении четвертой премии считает несправедливым, из-за чего выразил нежелание в дальнейшем «отстаивать свое право на первую премию в других конкурсах». В качестве условий, положительно влияющих на эмоциональное состояние во время конкурса, А.К. выделяет высокий уровень подготовки, опыт участия в конкурсах, обыгранность программы, опыт выступления с симфоническим оркестром. Одним из самых эмоциогенных факторов на

конкурсе считает жеребьевку. Относится к конкурсам отрицательно. 3. Данные наблюдений и оценка педагога А. К. очень общительный, подвижный, типичный сангвиник. За месяц до конкурса чувствовал себя бодро и уверенно, наблюдалось приподнятое настроение. Занимался 3-4 часа в день, считая эти занятия отдыхом от предшествующей подготовки. Значительную часть времени проводил на спортплощадке. Перед концертами несколько оживлен, находится в творческом, приподнятом настроении, позволяет друзьям из консерватории присутствовать до последнего момента в артистической. Усиливается потребность контактов с окружающими: так, до концерта II тура играл с последующим участником концерта пьесы, не включенные в программу. Заметное возбуждение наблюдалось до жеребьевки, результаты которой не удовлетворили А. К. <sup>1</sup> Испытуемым предлагалось оценить уровень подготовки — УП (перед концертом) и уровень успешности выступления — УУ (после концерта) по 25-балльной шкале, используемой членами жюри конкурса. Самооценка реализации возможностей определялась по формуле  $PB=УУ-УП$ .

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ 301 В перерывах между турами активно интересовался оценками всех участников конкурса, прогнозировал возможность получения первой или второй премии, несколько раз посетил пресс-центр с целью выяснения возможности перевода ряда рецензий о его зарубежных гастролях для пресс-бюллетеня. После объявления результатов конкурса был необычно возбужден, расстроен из-за кажущейся, по его мнению, несправедливости к нему со стороны жюри. Профессор Л. Коган характеризует А. К. как высоко одаренного профессионала, отличающегося уравновешенностью, «хорошим сбалансированием интеллектуальной и эстрадно-эмоциональной сторон», высоким уровнем самоконтроля («У него сочетается способность слышать себя на эстраде с умением добавить в исполняемое необходимую долю темперамента, эмоций»). Проф. К. отмечает также, что «конкурсомания» стала в последнее время болезнью А. К.: «Еще после конкурса в Генуе поставил себе цель — взять первую премию. Эта мысль не давала ему покоя в течение пяти лет. Постоянно приходилось бороться с ним в этом направлении. Но не выпускать его на конкурсы нельзя — это настоящий «конкурсный боец», сверкающий всеми гранями своего таланта». Проф. К. отмечает, что через три месяца после выступления в конкурсе Чайковского, несмотря на выраженное нежелание участвовать в конкурсах, А. К. решил в пятый раз «добиваться права» на первую премию и за короткий срок подготовиться к конкурсу в Париже. 4. Заключение (по данным исследований и наблюдений) А. К., имея большой концертный и конкурсный опыт, уверенно чувствует себя на всех этапах конкурса. Доволен успешностью своих выступлений, считая, однако, возможным более высокую реализацию своих творческих возможностей. По данным опроса, А. К. обладает минимальным уровнем предконцертной тревоги по сравнению с другими участниками конкурса ( $T=5$ ) и средним уровнем реактивности ( $Ip=23$ ), что характерно для представителей «сильного, уравновешенного» типа высшей нервной деятельности. Наибольший уровень эмоционального возбуждения наблюдался перед жеребьевкой, перед выступлением в I туре, который был для А. К. «ориентировочным», после чего отмечено снижение активации (по данным психофизиологических исследований), что свидетельствует об адаптации к конкурсной ситуации.

302 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Состояние легкого («полезного») возбуждения, диагностируемое с помощью наблюдений и психофизиологических проб, является для А. К. свидетельством высокой тренированности, хорошей «предконцертной формы», наличия высокого уровня регулятивных способностей. Однако ярко выраженная личная мотивация (стремление к получению первой премии) отрицательно влияла на

успешность выступлений А. К. на конкурсе, ориентация на оценку была отвлекающим раздражителем, травмирующим фактором. Профессионализм и художественная одаренность в сочетании с высоким уровнем развития волевых качеств, отмеченными особенностями эмоциональной сферы, позволяют А. К. успешно выступать в ответственных международных конкурсах. Испытуемая С. Ч., участница Международного конкурса им. П. И. Чайковского (специальность — фортепиано). 1. Биографические сведения С. Ч. родилась в 1952 году в городе Киеве. В 7 лет поступила в Специальную музыкальную школу им. Н. В. Лысенко. В 1969 году участвовала во Всесоюзном конкурсе пианистов в Таллине, где была удостоена второй премии. В международном конкурсе принимает участие впервые. 2. Данные самоотчета С. Ч. готовилась к конкурсу два года. В программу были включены вновь почти все произведения II и III тура. Большинство произведений I тура были в учебном репертуаре пианистки, поэтому она считает, что лучше была подготовлена к I туру. Самооценка уровня подготовки — 22 балла (I тур), 21 (II тур), самооценка успешности выступления — 18 (I тур), 16 (II тур), оценка жюри — 18, 13 (II тур). Решением жюри С. Ч. не допущена к участию в III туре. В зале, где проходил конкурс, С. Ч. не выступала ни разу. Считает выступление на I туре самым лучшим в своей исполнительской практике. Отмечает особенный творческий подъем перед концертом I тура. Несмотря на неудачу во II туре, пианистка довольна в целом своим выступлением на конкурсе, называет конкурс «хорошей концертной школой» и надеется на дальнейшие успешные выступления в музыкальных соревнованиях. Отрицательными эмоциогенными факторами, влиявшими на состояние С. Ч., были: новизна ситуации, характер соревнования,

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 303 отсутствие опыта участия в конкурсах, «неудовлетворительные» результаты жеребьевки, недостаточный уровень подготовки, сложность программы. 3. Данные наблюдений и оценка педагога Испытуемая С. Ч. реактивная, чувствительная, с чертами холерического темперамента, до концерта характеризуется сильной раздражительностью: значительно усилена двигательная активность, нетерпеливо ожидает в артистической своего выхода на сцену, репетирует, используя ноты. Перед концертом II тура особенно возбуждена: речь ускоренная, усилены процессы вегетативной нервной системы (легко краснеет). После концертов долго не может успокоиться, не отвечает на вопросы журналистов из-за утомления. В гостинице также более тревожна по сравнению с другими испытуемыми. После неудачного выступления во II туре наблюдалось безразличное отношение к конкурсу. Несмотря на возможность остаться до окончания конкурса в Москве, уехала домой. Педагог по специальности характеризует С. Ч. как способную пианистку, «которая может ярко себя проявить на эстраде, но и ярко «провалиться» в силу эмоциональной неуравновешенности, некоторой нетребовательности к себе. С. Ч. очень импульсивна на сцене (меньше в жизни). В первом туре сыграла удачно, но я знала, что в конце концов она покажет и свои отрицательные стороны: фальшивые ноты, чрезмерную увлеченность исполняемой музыкой — это было на II туре». 4. Заключение (по данным исследований и наблюдений) С. Ч. — самая юная участница конкурса. Ее интерпретация отличается, по мнению жюри, школьной академичностью, ее техническое дарование сочетается с еще недостаточной художественной зрелостью, что не позволило ей стать участницей третьего тура. Конкурс в целом был отрицательным эмоциогенным фактором для С. Ч., из-за новизны ситуации и в то же время положительным — своей торжественностью, праздничностью. С. Ч. отличается низким уровнем психофизиологической реактивности, однако на протяжении всего конкурса у нее на-

блюдалось значительно повышенное эмоциональное возбуждение, проявлявшееся как в динамике психофизиологических показателей, так и в особенностях поведения перед концертами. Отмеченное несоответствие «жизненных» и «пред концертных»

304

Бочкарев Л. Л. проявлений типологических особенностей нервной системы можно объяснить невысоким уровнем развития регулятивных способностей, отсутствием умения управлять своими психическими состояниями, что явилось, на наш взгляд, одной из причин неуспешного выступления С. Ч. на конкурсе. Испытуемый Л. Т. 25 лет. студент IV курса Российской Академии музыки им. Гнесиных (специальность — фортепиано). В 7 лет поступил в детскую музыкальную школу, которую окончил с отличием, после чего был принят на фортепианное отделение музыкального училища г. Черновцы, по окончании которого сдал вступительные экзамены в Российскую Академию музыки им. Гнесиных. Преобладающие оценки в институте по специальности и музыкально-теоретическим предметам — «хорошо». В структуре направленности личности доминирует ярко выраженный мотив самоутверждения, который появился у Л. Т., по собственному признанию, очень рано, после успешных концертов в школе («тогда я осознал не только возможность больших достижений в исполнительстве, но и потребность стать личностью, занимающей статус, адекватный таланту»). Л. Т. постоянно казалось, что окружающие недооценивают его способности, и наряду с сформировавшимся завышенной самооценкой и уровнем притязаний, появилась неуверенность в себе («подсознательный рефлекс тревожности», по выражению Л. Т.). Период обучения в училище характеризует как «время активной увлеченности музыкой: открылись глаза на глубину искусства, но не потерял надежды стать знаменитостью». На младших курсах института преобладала абсолютно-личная направленность, с которой сочетался аффект неадекватности — не признавал, игнорировал неуспехи по специальности (Л. Т. иногда получает «удовлетворительные» оценки на зачетных концертах), относит неуспехи за счет необъективного отношения комиссии, предвзятости педагога, считающего его малоспособным. Переживал эмоционально-отрицательное отношение к концертным ситуациям, обнаруживающим его неуспех, к лицам, недооценивающим его «дарование». Преподаватель по специальности отмечает наличие у Л. Т. обычных исполнительских данных и завышенной самооценки («мания величия»). О последней свидетельствуют многочисленные высказывания Л. Т., например: «Вы обязательно должны мной заняться серьезно;

Музыкально-исполнительская деятельность \_\_\_\_\_ 305 мой талант зарыт..., тренировка, гипноз должны помочь открыть его — тогда это гастроли, миллионы, слава». Испытуемый Л. Т. до занятий ПРТ принимал участие в экспериментах В. Л. Райкова по изучению возможности ускоренного развития способностей в состоянии гипноза [407], обладает третьей степенью 3-ей стадии гипнотического состояния: молниеносность гипноза, легкое вызывание внушением положительных и отрицательных галлюцинаций всех типов при открытых глазах, реализация их постгипнотически, полная амнезия после пробуждения (по классификации Е. С. Каткова [230]). Сеансы гипнотического внушения благоприятным образом сказывались на психическом состоянии Л. Т. в условиях публичных выступлений. После 10 сеансов гипнотического внушения Л. Т. отмечал полное исчезновение предконцертного волнения и «обострение музыкально-сотворческих качеств: пальцы стали «мелосоичными», словно «прорастая» в клавиши, во мне все пело, я полностью погружался в музыку, появилась огромная концентрация воли, стал невосприимчив к внешним событиям, шуму в общезитии, полностью исчез рефлекс тревожности. Утром вставал с хорошим

чувством, хотя спал по 5 часов в сутки и работал, как каменщик, глубокое состояние сосредоточенности, концентрации, обостренности слуха сохранялись на протяжении длительных занятий дома и на уроке. Острое понимание (в том числе и «пальцами») ощущения гармонии, формы давались без труда, стал без помарок, с легкостью читать с листа. Эйфорическое состояние продолжалось в течение 5 месяцев. Слушая пластинки, глубоко уходил в себя, улавливая малейшие неточности Караяна, Тосканини. Однако из-за методической неосведомленности в проблемах саморегуляции часто занимался релаксацией слишком интенсивно, до появления неприятных ощущений (тяжести в голове). Успехи в музыкальном исполнительстве, улучшение психических состояний в связи с гипнотическими внушениями способствовали повышению уровня притязаний и самооценки; так, Л. Т. взял академический отпуск на год с целью подготовки к конкурсу им. П. И. Чайковского, считая «недостаточным профессиональный уровень преподавателя по специальности» (в учебной части института Л. Т. мотивировал уход в отпуск болезнью). Был не допущен к участию во втором туре конкурса. Преподаватель по специальности не был информирован об участии Л. Т. в экспериментах по гипнозу и воспринял «вспышки притязаний» как необоснованные и даже патологические, после чего Л. Т. перешел в класс другого педагога.

306 \_\_\_\_\_ Бочкарев А. Л. В результате

систематической воспитательной работы нового педагога по формированию деловой направленности Л. Т. стал более адекватно оценивать свои способности и возможности, ориентироваться больше на профессиональные достижения при работе над произведениями, чем на личный успех. Мы предположили: ярко выраженное усиление личной направленности («конкурсомания») в вышеописанном периоде у Л. Т. были проявлением ситуативной мотивации на фоне ранее сформированных эгоцентрических устремлений личности. Использование методов психорегуляции Л. Т. овладел курсом аутогенной тренировки под руководством консультанта в г. Черновцы в течение четырех месяцев. После возвращения из академического отпуска занимался пси-хорегулирующей тренировкой под нашим наблюдением ежедневно (с использованием магнитофона) в течение семи месяцев. Л. Т. занимался ПРТ с большим желанием. Одной из главных задач, решаемых им с помощью ПРТ, было совершенствование слуходвигательных представлений, внимания и других психических функций (в условиях публичных выступлений Л. Т. не использовал ПРТ). Л. Т. успешно применял идеомоторную тренировку в бодрствующем состоянии, но особенно эффективно использовал образные представления в состоянии релаксации. После завершения успокаивающих формул в состоянии аутогенетического погружения Л. Т. мгновенно создавал себе определенный эмоциональный фон в соответствии с характером музыки и мысленно исполнял на инструменте музыкальное произведение, добиваясь художественно-совершенной интерпретации. Особенно положительным, по мнению Л. Т., было представление движений, характера туше: после окончания сеанса идеомоторной тренировки Л. Т. добивался реализации на инструменте тех приемов, над которыми он работал в состоянии релаксации, и всегда отмечал появляющуюся после занятий ПРТ «мышечную легкость», беглость, естественность, свободу в исполнении. Л. Т. использовал постоянно «микротренинг» (сокращенный вариант ПРТ) в процессе работы над музыкальными произведениями, решая частные профессиональные задачи. Однажды, например, Л. Т. в течение 3 сеансов «работал» мысленно над первыми тремя проведениями темы в «Гимне любви» Ф. Листа (из цикла «Поэтические гармонии»), представляя вариативность разнотембрового и «разноцветного» ис-

фрагментов. После работы над «тембровым восприятием» собственного исполнения Л. Т. удалось блестяще исполнить на фортепиано пьесу Листа в «симфоническом звучании». Л. Т. часто использовал ПРТ для восстановления работоспособности после интенсивных занятий на фортепиано, для снятия физического и психического утомления, реже — для регуляции психических состояний в условиях публичных выступлений. По просьбе Л. Т. мы проводили сеансы «гипноза-отдыха»<sup>1</sup> с пролонгацией в целях снятия психического утомления. Во время экспериментальных сеансов гипноза мы моделировали деятельность в условиях публичного выступления, вызывая положительные «творческие» эмоции, имитируя успешные выступления в ответственных концертах, иногда, напротив, эстрадное волнение, добиваясь оптимизации психического состояния с помощью прямого внушения или предлагая испытуемому использовать приемы ПРТ в гипнотическом состоянии. Гипнотические сеансы мы успешно использовали также и для «исправления» отрицательной мотивации и в целях формирования адекватной самооценки у Л. Т. Методы психорегуляции успешно используются во многих музыкальных учебных заведениях стран СНГ, в том числе в Астраханской, Ереванской, Казанской, Киевской, Одесской консерваториях, Санкт-Петербургском Институте театра, музыки и кинематографии. В созданных на их базе психологических консультационных пунктах не только оказывается помощь студентам в регуляции неблагоприятных психических состояний и развитии способностей, но и успешно решаются задачи оптимизации процесса обучения. При психологически правильной организации учебной деятельности вероятность появления неблагоприятных психических состояний и необходимость их регуляции во много раз уменьшается. Именно поэтому заключительный раздел книги посвящен психологическим аспектам управления процессом музыкального обучения. <sup>1</sup> Некоторые сеансы были проведены в лаборатории психологии эмоций факультета психологии МГУ во время серии экспериментов А. Н. Леонтьева и О. В. Овчинниковой по изучению личности с помощью гипноза при участии врача-психиатра Н. Г. Иткина [220].

## ГЛАВА V ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебная деятельность обеспечивает не только усвоение знаний, овладение умениями и навыками, но и творческое применение их в новых условиях. В педагогической психологии дифференцируют термины «научение», «учение», «обучение». Научением называют устойчивое изменение деятельности или поведения, которое возникает благодаря тренировке и не детерминировано врожденными физиологическими реакциями организма. Научение характерно не только для человека, но и для животных. Учение — специфически человеческая деятельность, которая формируется на стадии развития у человека способности регулировать свои действия сознаваемой целью. Учение выражается в гностической активности (см. заключительный раздел настоящей главы). Обучение определяют как процесс управления активностью учащихся, направленный на формирование определенных знаний, умений, навыков. Обучение — это двусторонний процесс взаимодействия педагога с учеником. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения, обычно классифицируют на внутренние и внешние. Внутренние связаны с мотивацией, установками ученика, внешние детерминированы особенностями самого учебного материала, характером заучивания. В настоящей главе частично заимствован принцип классификации предложений Л. Б. Ительсоном [138], однако специальное внимание уделено психологическому обоснованию некоторых сторон деятельности педагога и ученика.



Значительное место также отводится вопросам психологии музыкальной памяти, поскольку они тесно связаны с проблемами психологии учения. Психологи выделяют целесообразно организованное, управляемое учение и случайное, попутное научение в ходе деятельности, имеющей другую конечную цель (например, получение информации в процессе общения, игры, труда).

Психологические основы музыкального обучения \_\_\_\_\_ 309 В психологии памяти также различают произвольное запоминание, обусловленное намерением, целью запомнить определенные сведения, и произвольное запоминание, которое осуществляется в процессе деятельности, основанной на достижении других результатов (например, запоминание музыки в процессе ее восприятия, исполнения). Критерий различия произвольного или произвольного запоминания — наличие или отсутствие волевых усилий и внутренних мнемических<sup>1</sup> действий, необходимых для запоминания. Таким образом, произвольное запоминание и попутное научение сходны благодаря отсутствию волевых усилий, произвольное запоминание требует тех же условий, что и специально организованное учение (наличия внутренней психической активности учащегося). Кроме того запоминание является одним из компонентов учебной деятельности. Вот почему анализ факторов, влияющих на процесс музыкального обучения, проводится на материале мнемической деятельности.

## *5.1. Личностные детерминанты учения*

### *5.1.1. Установка*

Одно из важнейших условий заучивания и запоминания — правильно организованный процесс восприятия учебного материала. Человек не может воспринимать и одновременно реагировать на множество раздражителей. Лишь некоторые он выделяет и осознает с отчетливостью. Эта особенность человеческой психики связана с избирательностью восприятия и характеризует также объем внимания. Так, у дошкольника объем внимания недостаточен для дифференциации даже двух мало отличающихся объектов. Восприятие в этом возрасте отличается синкретичностью — неточностью и неясностью. Объем внимания младшего школьника ограничен 2—3 объектами — поэтому на начальных этапах музыкального обучения ребенку трудно воспринимать и выполнять одновременно все указания педагога, связанные с фразировкой, артикуляцией, динамикой, агогикой, аппликатурой, педализацией и др. Поле восприятия и объем внимания нужно расширять постепенно. Например, Г. П. Прокофьев совершенно справедливо считает<sup>1</sup> искусство запоминания. <sup>2</sup> Объем внимания определяется количеством объектов, которые могут быть восприняты в единицу времени.

310 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. целесообразным разрешить ученику пользоваться педалью на начальном этапе обучения лишь после того, как слуховой анализ станет чутким, а исполнительский процесс будет протекать без осложнений. Для того, чтобы восприятие было адекватным, необходимо выбрать действенную установку на выделение, отбор, переработку информации. Нужно не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать. Установки играют решающую роль как в восприятии, так и в запоминании материала. Например, благодаря сформированной установке студенты учатся записывать двухголосные диктанты в процессе трех прослушиваний [76]. В одном из наших экспериментов двум группам студентов-пианистов было предложено выучить за день небольшое произведение. Студенты первой группы работали над пьесой с установкой на окончательное

заучивание. Студентам второй группы было сказано, что они смогут повторить пьесу перед концертом. Внезапно был проведен контрольный концерт. Оказалось, что студенты первой группы, работавшие с установкой на окончательное заучивание, запомнили материал значительно лучше. Исследования свидетельствуют о том, что характер установки определяет и сроки, и прочность, и качество заучивания. Работа с установкой «до концерта» дает соответствующий эффект: часто после выступления произведения забываются (особенно это характерно для учащихся музыкальных школ). Очень важно педагогу сформировать у учащегося установку на долговременное хранение материала, что способствует расширению исполнительского репертуара. Создание у ученика эстрадной установки на начальных этапах работы над произведением обеспечивает готовность к публичному выступлению [57]. Однако часто материал усваивается учеником без установки на запоминание (например, в процессе случайного, попутного научения). В этом случае сведения, умения, знания, навыки выделяются и закрепляются благодаря установкам личности на соответствующие ценности.

### 5.1.2. Мотивация

Вот почему психологи придают особое значение факторам личностным: мотивации, потребностям, детерминирующим учение. И восприятие, и внимание, и установка стимулируются мотивацией учащегося, его направленностью на цели, результаты процесса учения.

Психологические основы музыкального обучения \_\_\_\_\_ 311 Потребность в информации, интерес к знаниям, творческая увлеченность любимым делом — вот могучие источники человеческой активности. Педагог должен уметь определять характер мотивации, направленности личности ученика. Например, на начальном этапе обучения мотивация исполнителя при подготовке к концерту может быть связана не только с представлением об исполнительской деятельности как средстве освоения ценностей культуры и передачи их слушателям, с представлением об учении как пути к осуществлению своего назначения в жизни, но и с узколичными мотивами — стремлениями к внешним атрибутам учения (оценкам, аттестату), часто при отсутствии интереса к процессу учения. Е. И. Савонько с помощью оригинальных экспериментов удалось выявить детей с преобладающей ориентацией на самооценку и отдифференцировать их от детей с преобладающей ориентацией на оценку другими людьми. Оказалось: от класса к классу увеличивается количество детей с преобладающей ориентацией на самооценку (в III классе их 55%, в VI — 69%, в IX — 76%; количество учащихся из «оценочной» группы соответственно уменьшается: 45%, 31%, 24%). По данным Е. И. Савонько, наибольшее значение самооценка приобретает в подростковом возрасте, становясь главным мотивом и регулятором поведения [268]. В модифицированном виде методика Е. И. Савонько была использована нами для изучения уровня притязаний и компонентов музыкальности на начальном этапе музыкального обучения [59]. Многочисленные исследования российских психологов свидетельствуют о том, что узколичная мотивация при всем разнообразии ее типов не обладает, за редким исключением, такой побудительной силой, как широкая социальная мотивация, мобилизующая ценные стороны личности. Поэтому задача педагога заключается в воспитании социально-ценных устремлений, мотивов, связанных с самим процессом учения, а также в исправлении «отрицательной мотивации». <sup>1</sup> Детям предлагались задачи, подобранные по возрастающей трудности. Показателем самооценки была степень трудности выбираемых учащимся задач. В специальной серии учеников предупреждали, что оценки будут ставиться с учетом количества правильно решенных

задач, независимо от трудности. Эта серия позволяла выявить преимущественную ориентацию ребенка (на оценку или самооценку).

312 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А. Отечественная литература располагает интересными работами, посвященными проблемам формирования мотивации, которые могут быть использованы педагогами-музыкантами [49, 250,351].

### 5.1.3. Влияние особенностей музыкального материала на характер заучивания

На эффективность заучивания влияют не только внутренние, но и внешние факторы, связанные со свойствами самого материала: его содержанием, сложностью, значимостью для учащегося. Одна из ведущих характеристик учебного материала — его содержание. Заучиваться могут фактические данные (например, в курсе истории музыки), обобщенные сведения, принципы, понятия (в курсе теории музыки, гармонии, полифонии), приемы действий (при овладении навыками игры на инструменте). Характер и структура научения в значительной степени детерминированы тем, к какой области относятся преподносимые сведения. Закономерности формирования умений, навыков у исполнителей в значительной степени детерминированы психологическими особенностями самой деятельности. Натуральный строй инструмента — у скрипачей и виолончелистов, темперированный — у пианистов, особенности тембра голоса — «инструмента» вокалиста способствуют формированию специальных уровней организации слуховой системы, моторики, различных типов слухомоторной координации. Эти вопросы рассматриваются психологией усвоения отдельных учебных предметов, мы не имеем возможности остановиться на них подробнее. Отметим лишь, что названным проблемам не уделяется должного внимания в музыкально-педагогической психологии, недостатком многих современных теоретических и экспериментальных работ является их «локальность»: авторы часто решают «узкопианистические», «узкоскрипичные», «узковиолончельные» вопросы. Однако отечественная литература располагает и работами обобщающего, междисциплинарного характера. Труды Г. М. Когана [149], А. Д. Алексеева [14], Г. П. Прокофьева [244], М. Э. Фейгина [311], посвященные проблемам формирования исполнителей-пианистов, исследования Л. Б. Дмитриева [120], связанные с изучением вопросов физиологии пения, работы Ю. А. Полянского [296] и О. Ф. Шульпякова [342] в области

Психологические основы музыкального обучения \_\_\_\_\_ 313 методики обучения игре на струнных инструментах являются ценными для представителей всех музыкальных специальностей. На наш взгляд, успех в разработке названных выше вопросов зависит от правильного использования концептуального аппарата психологии деятельности.

#### 5.1.3.1. Сложность учебного материала

Существенное свойство учебного материала — его сложность для восприятия и осмысления. Эта категория анализировалась в главе второй на материале восприятия музыки. Однако сложность одного и того же музыкального материала различна по отношению к слушателю и исполнителю. Многие произведения, легко воспринимаемые слушателями, могут быть очень трудными для исполнения. Для учащихся-исполнителей понятие «сложность» («трудность») часто ассоциируется с техникой. Лишь в педагогической литературе выделяются инструктивно-технические произведения, направленные на преодоление учащимися технических трудностей, существующих в художественном репертуаре. Инструктивно-технические этюды представляют собой явление вторичного порядка, так как исполнительская задача, получающая в них

отражение, впервые возникает в художественном произведении [199]. Так, в инструктивных произведениях Черни получили отражение многие фактурные принципы венских классиков, в этюдах Клементи также разработаны виды техники, господствующие в исполнительском искусстве того периода. Значительная исполнительская сложность произведения, в целом ограничивая активность функционирования сочинения в рамках педагогической системы, иногда, напротив, стимулирует внимание исполнителей — именно высокая виртуозность этюдов Шопена, Листа, Шумана делает их популярными. Е. А. Минаев [199], изучив с социологической точки зрения 1 600 репертуарных планов учащихся музыкальных училищ, пришел к выводу, что активность использования произведений в учебном процессе определяется не только технической, но и художественной сложностью, связанной с задачами раскрытия образного содержания сочинения. Репертуарные программы для исполнителей составляются прежде всего на основе учета этих факторов. Однако методисты часто расходятся в мнениях по поводу оценки сложности произведения. Так, прелюдии до минор, соль минор из I тома

ЗИ \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. А. «Хорошо темперированного клавира» Баха Я. Мильштейн [198] относит к произведениям средней трудности, в учебной программе выпуска 1968 г. их рекомендуется включать в репертуар учащихся-пианистов I курсов музыкального училища. Прелюдии и фуги ре мажор I т.), ре минор II т.) в программе 1946 г. рекомендуется для II курса, в программе 1968 г. — для I. Прелюдия и fuga соль мажор (I т.) в программах 1946 и 1968 значится в репертуарном списке для учащихся II к., Я. Мильштейн и Б. Барток [37] относят ее к группе «трудных». Кроме того педагоги не всегда придерживаются рекомендаций программы. Так, по данным Е. А. Минаева, Соната Бетховена ля мажор (соч. 2, № 2) наиболее часто исполняется на младших курсах училища, хотя программой предусматривается ее прохождение на IV курсе. Уровень подготовки учащегося в значительной степени влияет на выбор репертуара. В настоящее время в головных музыкальных вузах нашей страны ведется большая работа по перестройке учебных планов и программ в соответствии с дидактическими требованиями [146]. Однако педагоги-музыканты, располагая даже самыми совершенными программами, должны в первую очередь ориентироваться на индивидуальные особенности учащихся и руководствоваться основным принципом российской педагогики — принципом обучения на высоком уровне трудности [127]. На основе применения этого принципа строится работа в классах выдающихся профессоров отечественных и зарубежных консерваторий. Произведения, которые не выносятся на эстраду, должны быть завышенного уровня трудности для учеников для того, чтобы стимулировать формирование и развитие способностей, трудность произведений концертного репертуара может соответствовать уровню развития ученика в целях формирования состояний психической готовности к выступлению [57]. Б. Л. Яворский очень высоко оценивал этот принцип для развития творческого потенциала ученика: «систематически усложняя задачи, мобилизуя внимание внутреннего слуха, можно вызвать и организовать такие творческие силы учащегося, о которых сам он и не подозревает» [347, с. 306]. ь

### 5.1.3.2. Значимость

Следующее свойство учебного материала — его значимость, важность для ученика. Значимость может быть художественной, познавательной, методической, эстетической, эмоциональной и т. д.

Художественная значимость, так же как и сложность, зависит не только от особенностей музыки, но и определяется наличием развитых музыкально-перцептивных способностей слушателей. Наличие высоко-развитых способностей к эстетическому восприятию всегда выражается в адекватной эстетической оценке музыкального сочинения, которая выявляет его художественную значимость. Безусловно, произведения должны отбираться и по критерию методической ценности — полезности для развития музыкальных способностей и уровня мастерства учащихся. Как справедливо отмечают психологи, главная задача педагога — воспитать у учащегося чувство осознания значимости учебного материала. Например, для формирования технического мастерства необходимо у исполнителя создать правильное отношение к работе над гаммами, этюдами. Ученик должен понимать их важность для овладения элементами исполнительского искусства. Так, учащиеся педагога ЦМШ А. Д. Ар-тоболовской с удовольствием играют все этюды Черни благодаря интересным приемам работы на уроке (см. с. 240 настоящей книги. Для того, чтобы вызвать интерес у ученика, очень важно подобрать художественно-ценный, эмоционально привлекательный музыкальный материал. Положительное отношение музыканта к исполняемому произведению, соответствие музыки вкусам исполнителя, его исполнительскому стилю, способствует творческой работе над произведением, стимулируют формирование оптимального эстрадного самочувствия. Л. Макиннон напоминает педагогам о том, что не все дети любят мажорную музыку, не для всех приемлема нота, украшенная картинками и стишками. Некоторые с удовольствием играют грустные пьесы — выбор произведений нужно предоставить ученику [190]. Преподаватели теоретических дисциплин также отмечают: материал, используемый на уроках сольфеджио, должен быть художественно-ценным и привлекательным для ученика. Учащиеся не должны сталкиваться со стилистически индифферентной музыкой [191]. Способы «повышения» значимости материала очень разнообразны. Многие западные психологи основным средством ошибочно считают награду, подкрепление. Например, психолог Г. Рабин-Рабсон изучал возможность интенсификации продуктивности занятий на фортепиано в традиционном «американском стиле»: при помощи введения денежной стимуляции, созда-

ходе соревнования. Автор приходит к выводу, что ни один из методов «мотивационного обучения» не влияет положительно на эффективность научения. [411]. Отечественные психологи решающую роль придают социально-ценным, деловым мотивам (см. подробнее в разделе 2). На основе использования дидактических принципов педагогики творчества Л. В. Занкову и его сотрудникам [127] удалось сформировать у школьников глубокие внутренние побуждения к учению, сознательное усвоение знаний в условиях безоценочного обучения. Главным для учеников Л. В. Занкова были не оценки, а познавательные интересы, развитые педагогами в условиях воспитывающего, проблемного обучения. Особый интерес в плане рассмотрения фактора «значимость» представляют исследования отечественных психологов, проведенные на основе использования концепции А. Н. Леонтьева о предметном содержании деятельности. Оказалось: результаты произвольного запоминания (или случайного, попутного научения) в значительной степени зависят от того, какое место занимает материал в общей структуре деятельности; является ли он основной целью или же средством для достижения этой цели. В первом случае материал запоминается быстрее и прочнее. Ф. В. Соколов продемонстрировал возможность применения этой теории к практике музыкального обучения [277]. Рассматривая в возрастном аспекте динамику функционирования произвольного и произвольного запоминания, автор обращает внимание

читателя на начальный период обучения (1—2 классы ДМШ). На этом этапе часто целью деятельности является заучивание движений, «нажимание клавиш» (донот-ный уровень), чтение нот и транскрибирование их в соответствующие двигательные импульсы. Слуховое восприятие выступает лишь как сопутствующее явление. Основная цель деятельности ориентирует ученика на активное взаимодействие с музыкальным материалом: именно поэтому на начальном этапе обучения дети запоминают легко, мнемические срывы на эстраде почти не встречаются, но исполнение не всегда бывает достаточно осмысленным. На уровне 4-7 классов ДМШ процессы чтения нот и образования слухозрительно-двигательных координации приобретают форму навыка, становясь средством достижения другой цели — осмысления художественно-содержательной стороны произведения. Однако эта цель, лишь кристаллизирующаяся,

Психологические основы музыкального обучения \_\_\_\_\_<sup>317</sup> еще не может служить опорой произвольного запоминания<sup>1</sup>. В этот период учащиеся часто ориентируются на технические задачи, решение которых составляет цель деятельности. Вот почему, увлекаясь трудным (в техническом отношении) материалом, ученик хорошо с ним справляется на эстраде, забывая несложные фрагменты произведений. Основная цель деятельности музыканта-мастера связана с эмоционально-смысловым содержанием исполняемого произведения. Технологическая сторона «уходит в область ультразвука», по выражению Е. Нестеренко. Произведение запоминается произвольно, однако эта произвольность — результат функционирования высокоразвитой образной памяти, итог жизненного и музыкально-художественного опыта исполнителя, в ходе формирования которого развивались и мнемические процессы. Многие музыканты-педагоги, ориентируясь на высказывания выдающихся исполнителей, считают нецелесообразным развивать произвольное<sup>2</sup> запоминание. Однако подобное заимствование рекомендаций мастеров является необоснованным. Начинающего музыканта необходимо научить способам осмысленной работы над музыкальным материалом (и в классе по специальности, и на уроках сольфеджио).

## *5.2. Гностическая деятельность ученика и организации заучивания*

Многочисленные исследования методистов и психологов свидетельствуют о том, что для эффективности осмысленного усвоения учебного материала учащийся должен осуществить особую гностическую (познавательную) деятельность, направленную на переработку воспринимаемой информации. Эта деятельность может быть как внешней (предметной), так и внутренней (психической). Например, адекватное восприятие музыки возможно лишь при наличии внутренних перцептивных действий, связанных с конструированием образа произведения (см. об этом во второй главе).<sup>1</sup> Продуктивность произвольного запоминания снижается на начальной стадии овладения деятельностью и в случае высокой автоматизации действий.<sup>2</sup> Г. Г. Нейгауз, например, анализируя процесс работы над произведением, отметил, что специально не учит наизусть, запоминая произвольно, попутно в ходе занятий [215, с. 202].

318 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л.

Мышление музыканта связано также с системой внутренних умственных действий: анализом и синтезом, сопоставлением, обобщением, кодированием, декодированием. Исследования Ш. Ковача [388], К. Леймера [392], Н. С. Лу-тохиной, В. И. Муцмахера [202], Г. Рабина-Рабсона [411] и др. свидетельствуют о том, что запоминание музыкального материала осуществляется с помощью специальных мнемических действий, включающих осмысление, упорядочивание, структурирование, схематизацию и др. В методической литературе содержится немало интересных

рекомендаций, связанных с анализом приемов и способов осмысливания музыки. Л. Масленкова [191], рассматривая психологические особенности запоминания музыкального диктанта, выделила четыре уровня анализа при слушании: 1) распознавание стилистической принадлежности данного отрывка, принятие установки на определенные выразительные средства; 2) синтаксическое разделение отрывка; 3) анализ музыкального построения на уровне интонационных оборотов; 4) сравнение оборотов и сопоставление построений. Эти уровни соответствуют этапам переработки информации в процессе произвольного запоминания, описанным П. Н. Зинченко [130], А. А. Смирновым [277]. Используя обобщение, схематизацию, перегруппировку, исполнитель также осмысливает интонационно-мелодическую, ладо-гармоническую, техническую стороны произведения. С принципами структурирования музыкального материала исполнители смогут познакомиться в интересных монографиях Г. М. Когана [149], Л. Маккиннон [190]. Известная английская пианистка Л. Маккиннон глубоко анализирует психологические особенности осмысленного запоминания музыки представителями всех музыкальных специальностей. Хотя автор подчеркивает в предисловии, что главное место в ее жизни занимает музыка, а не психология, книга написана с тонким пониманием многочисленных психологических закономерностей и не случайно получила восторженные отзывы крупнейших психологов и музыкантов. В яркой, образной форме автор описывает процесс творческого запоминания музыки. Приведем интересный в психологическом отношении фрагмент работы на 20-м прелюдом Ф. Шопена [190, с. 55-57].

Психологические основы музыкального обучения \_\_\_\_\_ 319

«Интерлюдия «Репетиция». Действующие лица: Разум (дирижер), Памяти, Привычки и Чувства. В студии пианиста. Занавес поднимается. Оркестр. На переднем плане Памяти, за ними бесчисленные Привычки — некоторые из них уже старые и искушенные в музыке, другие совсем молодые и недисциплинированные. Памяти, четкие по контурам, выпрямляются с выражением задумчивым, но строгим. Привычки почти лишены всякого выражения, отчего и выглядят глупее, чем они есть на самом деле. Новые Привычки почти не отличимы одна от другой (все одеты в серое), в процессе работы они развиваются и становятся более определенными по очертаниям. Среди Привычек Чувство ритма. Оно обычно находится среди чувств, но сейчас, чтобы не мешать Рубато, выделено вместе со своим пультом. Почерневшее от времени, оно господствует над оркестром. Чувства описать невозможно, так как они все время меняются. Самые глубокие чувства не спрятать; сквозь застарелые Привычки они сияют, переливаясь, как движущаяся радуга, по мере развития музыки. Не считая Ритма, сидящего прямо и неподвижно, весь оркестр ведет себя очень беспокойно. Перед ним, внимательно изучая партитуру, стоит дирижер — Разум. В его руках дирижерская палочка — Внимание. Он поднимает ее, и наступает тишина. Затем он говорит: — Доброе утро, джентльмены. Сегодня мы начинаем работу над новой пьесой — Ропот неодобрения среди Привычек. — 20-м прелюдом Шопена. (Указывая на ряд пустых пультов на заднем плане). Но где Чувства? Молчание. — Нам нужно запомнить только 8 тактов, так как последние 4 повторяются. Памяти явно заинтересованы: они любят короткие пьесы. Мускульная Память повелительным взглядом дает команду своим Привычкам приготовиться, но Дирижер делает им замечание. — Я прошу вас отдохнуть, пока вы не понадобится. (Указывая на Памяти слуховую и мускульную). Вы сделаете большое крещендо к 4-му такту. В этот момент, толпясь, появляются Чувства.

320

Бочкарев Л. Л. (Обращаясь к ним). Вы опять опоздали. Чувства выглядят бледными и изнуренными, самая мысль о часах раздражает их. (К остальным). После кульминации большое диминуэндо до конца.

(Выстукивает дирижерской палочкой длительность первых четырех четвертей). Этот ритмический рисунок каждого такта очень легко запомнить. Здесь маленькое крещендо также к каждой третьей четверти. Чувство ритма выглядит удрученным. — Таким образом, мы имеем здесь пример неправильного деления на такты. Памяти перемещают всюду тактовые черты к третьей четверти. Но из соображений удобства мы будем нумеровать такты, как они стоят в партитуре. (Оглядывая весь оркестр). Оркестр начинает играть, но из-за ошибки зрительной Памяти некоторые Привычки берут ми чистое. До минор, пожалуйста. Тональность является наиболее важной ассоциацией. Я хочу, чтобы вы обратили внимание на секвенцию во 2-м такте. Эта вторая фраза в Ля-бемоль мажоре, третья возвращается к до-минору, тогда как четвертая модулирует к доминанте. Некоторые дирижеры в третьем такте берут чистое ми, но в собственном издании Шопена ... ми-бемоль. Зрительная Память оторопела от изумления (Обращаясь к Ритму). Я не просил триолей на третьей четверти. Считать, пожалуйста. Ритм, лишенным всякого интереса голосом, считает: раз, два, три... (Обращаясь к пальцевым Привычкам). Поменяйтесь местами, пожалуйста. Посоветовавшись шепотом с мускульной Памятью, несколько Привычек меняют места так, как им кажется более удобным — Вот интересный момент: играем такт 2-й..., теперь такт 8-й. Они начинаются одинаково, но такт 2-й остается в ля-бемоле, а такт 8-й возвращается к тонике. Памяти отмечают это — В такте 7-м вы найдете первое обращение тонического аккорда. Чувства бледнеют. — Итак, джентльмены (все выпрямляются), сначала. Музыка начинается.

Психологические основы музыкального обучения\_\_\_\_\_321 — Мне нужна органная звучность ... Я не слышу баса ... . Бас должен быть более сочным. Привычки тяжелой руки делают то, что от них требуется, но Привычки педализации совсем запутались. (Закрыв уши руками). Эта какофония невыносима. (К Привычкам педализации). Вы должны попрактиковаться во время перерыва, а до тех пор я прошу Вас сидеть спокойно. (К другим). Еще раз сначала... громче... громче. (Обращается к Чувствам). Дайте мне все, что можете. (Чувства восторженно пылают). — Великолепно! Теперь ... мягко ..., мягче ..., еще мягче ... повторение (глядя в сторону тонких чувств), точно эхо. (Молчит. Затем решительно). Вернемся к началу! Входит Привычка Рассеянности. Внезапная сумятица в оркестре. — Джентльмены! Памяти нерешительно смотрят на Привычки. (Стуча дирижерской палочкой). Еще раз ... сначала ... стоп! (К Памятям). Мускульная Память забегает вперед. (К Привычкам). Вы ведете себя отвратительно. Привычка педализации, не стучите ногами! Я ничего не слышу! (К рассеянности). Что, собственно, Вам здесь нужно? Вы давно изгнаны из нашего союза. (К остальным). Джентльмены, я умоляю Вас! Сейчас как раз время для работы. (Оглядывая оркестр с мольбой). Памяти пытаются заинтересоваться, но они явно устали. Многие из Привычек уже спят. (Отбрасывая палочку). Перерыв! Дирижер покидает эстраду в расстроенных чувствах. Памяти тренируют Привычку педализации на нескольких тактах; затем все отдыхают, а в это время Рассеянность забавляет оркестр бесконечными анекдотами. Занавес». Включение методов аналитического осмысленного разбора, подобных приведенному выше из книги, позволило автору настоящей работы в 2—3 раза ускорить процесс запоминания музыки испытуемыми и значительно повысить надежность памяти учащихся-пианистов в условиях публичного выступления .<sup>1</sup> Как известно, фортепианная фактура наиболее сложна для запоминания. По данным наших исследований [50], низкую надежность памяти в ситуации публичного выступления обнаружили 60% пианистов, 44% скрипачей и виолончелистов и лишь 8% вокалистов.

322 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Многие музыканты и психологи считают, что вообще не существует бессмысленного (механического



заучивания). Человеческое учение осмысленно. Даже при заучивании бессмысленного материала (цифр, слогов, символов) происходит активная его переработка. Например, «бессмысленные» названия нот «До» — «Ре» — «Ми» ... в сознании Марины Цветаевой ожили благодаря применению приемов мнемоники<sup>1</sup>. «До» — «Ре» связывалось девочкой с именем французского художника Доре, «ре» — «ми» — с именем мальчика Реми — героя повести Г. Мало «Без семьи», «ми» — ассоциировалось с голубым цветом<sup>2</sup> [34, с. 41]. Как отмечалось во введении, осмысленность нельзя рассматривать безотносительно к опыту ученика. Знаменитое высказывание Л. Щербы «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка» не такое бессмысленное, как может показаться с первого взгляда. Грамматический смысл в нем есть: кто-то что-то делает с «бокром» и его детенышем. Сопоставим приведенное выше высказывание с другим, из учебника гармонии: «Совокупность аккордов диатонической системы, обогащенной хроматическими побочными доминантами и субдоминантами, образует... хроматическую систему». Если учащийся не знаком с понятиями диатонической системы, побочной доминанты и субдоминанты, определение хроматической системы для него будет менее осмысленным, чем высказывание о глокой куздре. То есть, уровень осмысленного восприятия информации зависит от подготовленности человека: «осмысленность материала не есть его изолированное качество, независимое от субъекта усвоения. Осмысленность зависит от того, имеются ли в арсенале учащегося понятия, сведения, действия, необходимые для того, чтобы понять элементы учебного материала и установить связи между ними» [85, с. 189]. Это обстоятельство необходимо учитывать педагогам. Чем больше взаимосвязей новой для ученика информации с имеющимися у него знаниями, его прошлым опытом, тем легче осуществляется гностическая деятельность. Одно из условий заучивания — правильно организованный процесс работы над материалом. Как известно, средствами заучивания используются ассоциативные приемы и способы, облегчающих процесс запоминания бессмысленного материала, называют мнемоникой.<sup>2</sup> «Миди» — полдень (франц.).

Психологические основы музыкального обучения \_\_\_\_\_ 323 чивания являются повторение и упражнение. Однако не всегда повторение способствует научению. Для того, чтобы повторение закрепляло знания или действия, необходимо, чтобы оно было таким же осмысленным, как и запоминание. В процессе повторения ученик должен контролировать правильность или ошибочность своих действий. С одной стороны, важно выявить закономерности внутри материала, что приводит к уменьшению количества информации, подлежащей заучиванию, снижает трудность материала, с другой стороны — найти как можно больше связей между действиями и собственным опытом, что способствует осмыслению. При каждом новом повторении учащийся должен по-новому воспринимать материал на основе активной внутренней переработки, реконструкции воспроизводимого. Повторение для исполнителей кроме того является средством формирования технических навыков, автоматизации игровых движений. В трудах методистов описаны предпосылки рационализации работы музыкантов с учетом психофизиологических закономерностей, даны рекомендации по психологической подготовке исполнителей. Один из аспектов этой подготовки — оптимизация режима умственной и практической работы музыкантов. Г. Рабин-Рабсон, изучавший эффективность использования воображаемых (мысленных) репетиций в различные периоды работы исполнителя-пианиста над произведением, рекомендует такой порядок заучивания: 1) предварительный анализ (установление тональной схемы, формирование представления об образе); 2) работа на инструменте (овладение техническими трудностями); 3) мысленные репетиции (до критерия «гладкого воображаемого исполнения»);

4) работа на инструменте (до критерия надежного воспроизведения). Автор пришел к выводу, что использование дополнительного количества клавиатурных упражнений после завершения четвертого этапа работы значительно продуктивнее по сравнению с применением эквивалентного количества мысленных репетиций (411). Ш. Ковач, напротив, утверждает обратное [388]. По-разному авторы оценивают концентрированное и распределенное во времени заучивание, целостное и по частям. Особенных преимуществ того или иного способа не обнаружено.

### *5.3. Психологическая характеристика методов обучения*

Различают репродуктивные (традиционные) методы и методы развивающего обучения. Развивающее обучение способствует умственному развитию, формированию учебной деятельности, усвоению знаний, умений, навыков. Одна из главных задач развивающего обучения — формирование приемов познавательной деятельности. В процессе развивающегося обучения ученик не только познает, но и учится преобразовывать, переосмысливать полученные знания, применять их в новых условиях. При правильно организованном процессе музыкального обучения учебная деятельность становится творческой: ученик открывает для себя новое, неизвестное, хотя оно известно и не ново для науки. Как подчеркивалось в третьей главе, мыслительная деятельность в этом случае осуществляется так же, как и при создании нового, однако благодаря специально созданным условиям открытие нового протекает легче, с меньшими затратами, с меньшим количеством ошибок, поисков и случайностей: «... умственная деятельность везде является той же самой, на переднем ли фронте науки или в III классе школы. Деятельность ученого за его письменным столом или в лаборатории, деятельность литературного критика при чтении поэмы — это деятельность того же порядка, что и деятельность любого человека, когда тот занят подобными вещами, если перед ним стоит задача достигнуть понимания определенных явлений. Различие здесь в степени, а не в роде» [70, с. 17]. Учебная деятельность не только познавательная, но и преобразующая, как убедительно доказали российские ученые [250]. Для того, чтобы организовать ее таким образом, специалисты в области педагогической психологии разработали широкий арсенал методов, интенсифицирующих процесс обучения, формирующих активное, самостоятельное творческое мышление. Широкую известность в нашей стране и за рубежом получила теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, которая дает представление о механизмах и условиях перехода внешних действий во внутренние. Вначале у ученика формируется так называемая ориентировочная основа (схема) действия в виде последовательности операций,

Психологические основы музыкального обучения \_\_\_\_\_ 325 которая затем становится автоматизированной, сокращенной, переходя в умственный план. Теория П. Я. Гальперина успешно применяется и в практике музыкального обучения [59]. Благодаря исследованиям Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [119] изменились представления о возрастных возможностях усвоения знаний. С помощью применения теории содержательного обобщения уже у младших школьников удалось сформировать элементы теоретического мышления. Методика В. В. Давыдова также успешно применяется в практике музыкального обучения [81, 150, 221, 250]. Велики возможности алгоритмизации, программирования обучения, которые позволяют планомерно структурировать и систематизировать подачу знаний и контроль за их усвоением. Вся преподаваемая информация расчленяется на небольшие дозы, порции, предъявляемые в

строго фиксированной логической последовательности с помощью машины, программированного пособия. Во многих музыкальных учебных заведениях нашей страны применяются методы программирования. Пионером в этой области можно по праву считать П. В. Лобанова, создателя первого автоматизированного класса музыкального обучения (АКМО) и первой обучающей машины [238]. Наконец, огромное распространение в практике деятельности педагогов-музыкантов получил метод проблемного обучения, который в какой-то степени синтезирует все лучшее, что есть в педагогике [4]. Метод проблемного обучения развивает у ученика способность самостоятельно решать проблемы, задачи, анализировать проблемные ситуации, он основан на принципе сокращения информации, предлагаемой учителем ученику. Первые теоретические обоснования проблемного метода содержатся в работах выдающегося немецкого педагога А. Дистервега [1790—1866], который создал дидактику развивающегося обучения, содержащую более 30 законов и правил обучения в соответствии с особенностями детского восприятия. «Плохой учитель сообщает истину, хороший — учит ее находить» — этот завет А. Дистервега стал ныне девизом метода проблемного обучения. Учитель в условиях проблемного обучения подобен опытному дирижеру, управляющему познавательной деятельностью учеников, организующему их исследовательский поиск, считает В. А. Крутецкий, который выделил уровни такого управления, разработав схему последовательных ступеней проблемно-эвристического обучения.

326

Бочкарев А. Л. Если при традиционном обучении педагог сам ставит, формулирует и решает проблему (выводит формулу, доказывает теорему), а ученик лишь запоминает решение проблемы, в условиях проблемного обучения, по мере продвижения от I к III уровню удельный вес самостоятельной работы ученика возрастает: на первом уровне ученик лишь самостоятельно решает поставленную и сформулированную учителем проблему, на II — самостоятельно формулирует проблему, на III же уровне учитель даже не называет проблему, ученик должен сам найти ее и исследовать различные возможности решения. Например, ученики знакомятся с приемами разрешения уменьшенного вводного септаккорда VII ступени на уровне гармонии. При организации обучения на первом уроке учитель создает проблемную ситуацию с помощью постановки вопроса, проблемы: «Разрешите УП7ум, зная, что в его состав входят два тритона» или «Разрешите вводный УП7ум в тонику, зная, что он имеет три общих звука с доминантсептаккордом». Эти же задания на втором уровне можно представить так: «Попытайтесь самостоятельно разрешить в тонику УП7ум, используя знания разрешения интервалов или аккордов, соответствующих его составу». Наконец, на самом высоком III уровне обучения можно лишь попросить учеников исследовать закономерности разрешения УП7ум в тонику. Элементы проблемного обучения успешно используются в преподавании исполнительских дисциплин: учащийся должен самостоятельно воссоздать образ произведения, найти пути его воплощения, уметь выбрать оптимальные варианты аппликатуры, педализации, дыхания и т. д. Метод проблемного обучения, как и развивающее обучение в целом, не только способствует формированию самостоятельного творческого мышления, но и облегчает, ускоряет процесс заучивания. В ходе активной мыслительной работы материал часто запоминается произвольно и очень надежно. Индивидуализация обучения является и следствием, и основным содержанием метода проблемного обучения. С интересными приемами специальной организации музыкального материала в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся можно познакомиться в работах Г. Богино [46], Г. Ф.

Кимеклиса [145], М. И. Лермана [182], Г. П. Прокофьева [244] и др. В нашу задачу не входит детальный анализ возрастных аспектов обучения. Хочется лишь привлечь внимание читателя

Психологические основы музыкального обучения \_\_\_\_\_ 327 к этим вопросам, хотя следует признать, что названные выше проблемы в музыкальной педагогике разработаны не в достаточной степени. Данные многолетних исследований, проведенных под руководством Б. Г. Ананьева [17], свидетельствуют о неравномерности общего развития детей в процессе обучения. Наибольшие сдвиги в развитии ребенка происходят на первом году обучения. Далее темпы роста обучаемости несколько замедляются. Повышение уровня обученности не влечет за собой соответствующего роста обучаемости. Использование индивидуально-монографического метода изучения динамики успеваемости позволило автору и его сотрудникам вскрыть противоречия между обучением и развитием, в частности, между обучением отдельному предмету и общим развитием детей. В условиях начального образования обучаемость детей характеризуется в первую очередь ростом готовности к дальнейшему обучению, что проявляется в сдвигах («приростах») успеваемости. Однако оказалось: равномерное продвижение учеников по всем предметам за время пребывания в начальной школе — не правило, а исключение. Аналогичные противоречия обнаружены и в более поздних периодах формирования личности, особенно в юношеском возрасте, когда неравномерность общего развития проявляется в форме необходимой специализации интересов. Ранняя профилизация создает подобные тенденции и в музыкальном обучении. Как справедливо отмечают методисты [236], часто слуховое воспитание в классе по сольфеджио отстает от темпов слухового развития в классе по специальности. Между тем, слуховые навыки, которые формируются на занятиях по теоретическим дисциплинам, должны быть основой совершенствования исполнительского слуха. Причина отмеченных выше явлений — отсутствие необходимых взаимосвязей в преподавании исполнительских и теоретических дисциплин. Большая работа по совершенствованию системы профессионального музыкального образования на основе использования межпредметных связей в настоящее время ведется коллективными усилиями ученых Московской консерватории, <sup>1</sup> Обучаемость — восприимчивость ребенка к обучению, является одним из показателей общего развития. Обученность характеризует относительную самостоятельность знаний, навыков, умений, соответствующих данному году обучения.

328 \_\_\_\_\_ Бочкарев Л. Л. Российской Академии музыки им. Гнесиных, Российского Института культурологии РАН, Московского государственного Университета культуры<sup>1</sup>. Одной из ближайших задач ученых является разработка проблемы музыкального развития личности. «Какого рода психическую активность должен осуществить учащийся, чтобы его музыкальное развитие направить в соответствии с педагогическими целями?» — на этот вопрос призвана дать ответ музыкально-педагогическая психология. На основе ее рекомендаций музыкальная педагогика сможет определить: какого рода воздействия должен осуществить педагог-воспитатель в каждом конкретном случае, чтобы воспитуемый развил ту активность, которая обеспечит его целенаправленное развитие. Эти вопросы невозможно решить без опоры на возрастную психологию, изучающую природу и закономерности психической активности, которую осуществляет человек на той или иной ступени своего развития [250, 430]. Отечественная музыкальная психология накопила значительные материалы, позволяющие не только совершенствовать формы и методы музыкального обучения, но и строить целые курсы, оказывающиеся более эффективными, чем используемые в

настоящее время. Для успешного решения названных выше проблем необходимо, с одной стороны, всесторонне изучить передовой педагогический опыт в нашей стране и за рубежом, с другой — организовать комплексные психолого-педагогические исследования, позволяющие заложить научный фундамент для управления процессом музыкального обучения и тем самым способствовать делу воспитания музыкантов. Из зарубежных центров наиболее интенсивно и плодотворно научно-исследовательская и научно-практическая работа в этой области осуществляется в Институте музыкальной педагогики Академии музыки им. Ф. Шопена (Польша), Научно-исследовательском музыкально-педагогическом институте Венской академии музыки и изобразительных искусств. Школе музыки Иллинойского университета (США), на базе которой функционирует международный Совет по координации исследований в области музыкального образования [374], в Университете Упсалы (Швеция), в Университете «Ля Сапиенза» (Италия), в Университете Кинле (Великобритания), в Академии музыки им. Я. Си-белиуса (Финляндия), в Консерватории «Карлос Лопез Бачардо» (Аргентина), в Институте по исследованию отношений человека с окружающей средой Ольденбурга (Германия, Хольгер Хоге).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии дан обзор основных проблем музыкальной психологии сквозь призму анализа психологических закономерностей различных видов музыкальной деятельности. Музыкальная психология — сравнительно молодая наука, однако современный уровень ее развития свидетельствует о том, что имеющиеся исследования уже составляют методологическую базу для выделения этой отрасли в качестве самостоятельной дисциплины, поисков новых закономерностей и путей их использования в практике. Представленный в книге материал свидетельствует о том, что нет, с одной стороны, ни одной проблемы в музыкознании, которая бы не интересовала психологию, с другой стороны, почти ни один современный исследователь музыки и музыкальной деятельности не обходится без применения психологических знаний. Не случайно в статье «Психология и мировая музыкальная культура» У. Хатчинсон [380], видит пути сближения, «скрещивания» различных музыкальных культур через практическое использование уже накопленных психологических знаний, отведя музыкальной психологии роль интегратора наук о музыке. Психология в контакте с музыкознанием, по его мнению, позволит расширить и границы познания человеческой личности посредством психологического анализа созданной ей музыки. Музыкальная психология, как и психология в целом, является наукой классовой. Прогрессивные исследователи в этой области подчиняют свои задачи интересам развития передовой музыкальной культуры, гуманизма в музыкальном искусстве, целям массового музыкального воспитания, развития личности. Напротив, реакционно настроенные ученые избирают психологию как орудие политической индокринации в сфере культуры. В стремлении преодолеть узость «предметного» изучения культуры нами была предпринята попытка структурно-системного изучения музыкальной деятельности. При анализе перспектив решения проблемы межкультурного понимания основные усилия были сконцентрированы на

вопросы. Неисследованных проблем в музыкальной психологии и культурологии гораздо больше, чем изученных. Однако гигантский скачок в развитии современного человекознания, культурологии, отчетливо выраженная тенденция комплексного изучения процессов музыкального творчества и восприятия позволяют надеяться, что музыкальная психология, как и психология искусства, в ближайшее время сделают новые важные шаги. )' <sup>1</sup> Бочкарев Л. Л. Майевтика в систем<sup>^</sup> институционализации региональной педагогической субкультуры. 1 Его же: Сравнительно-дидактические возможности коллегиальной модульной и майевтической моделей управления // Сравнение систем высшего образования и сравнительная педагогика. — М., 1994; Провинциальная ментальность России в прошлом и будущем. — Новгород, 1997. Плодотворный опыт использования в практике музыкального образования новейших достижений в области майевтики, когнитивного обучения, нейролингвистического программирования, гештальттерапии, психодрамы требует новых теоретико-психологических обобщений [4, 13, 150, 234, 427, 431, 433, 450].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольдов А. И. Введение в культурологию. М., 1993.
2. Разлогов К. Э. Современная культура: процессы диверсификации и интеграции // Культурная деятельность и культурная политика: Матер, меж-инстит. конф. НИИ культуры. М., 1991.
3. Методологические проблемы теоретико-прикладных исследований культуры. Сб. науч. трудов НИИ культуры. М., 1988.
4. Майевтика в системе психологических знаний. Сост. Бочкарев Л. Л., Акад. пед. наук Украины, Киев, 1993.
5. Филонов Л. Е. Методологические принципы исследования социокультурной изменчивости. М., Российский Институт культурологии РАН, 1989.
6. Орлова Э. А., Дридзе Т. М. Проблемно-ситуационный подход к проектированию // Социальное проектирование в сфере культуры. Сб. науч. трудов НИИ культуры. М., 1986.
7. Абульханова-Славская К. А. Результаты конкурса РГНФ 1997 г. в области проблем комплексного изучения человека // Вестник Российского Гуманитарного Научного Фонда. № 2, 1997.
8. Авдеев В. М. Темп, динамика, штрихи как неспецифически-музыкальные выразительные средства и их роль в музыкальном восприятии. // В помощь военному дирижеру — Вып. I., М., 1981.
9. Аврагинер В. И. Принципы дидактики и их применение в музыкальной педагогике. Сб. трудов Ин-та им. Гнесиных. М., 1969.
10. Агарков О. М. Об адекватности восприятия музыкального метра // Искусство и наука. — Вып. I., М., 1970.
11. Александрова М. Д. О качественной характеристике пространственных порогов зрительного восприятия // Уч. зап. ЛГУ, № 147, 1953.
12. Алексеев А. В. Из опыта обучения спортсменов психорегулирующей тренировке // Некоторые вопросы практики спортивной психологии. М., 1969.
13. Актуальные проблемы развития службы практической психологии образования. Матер, межрегион, конф. — Орехово-Зуево: Московск. обл. отд. Российского Психол. Об-ва (Сост. Вочкарев Л. Л.), 1996.
14. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. М., 1971.
15. Ананьев Б. Г. Пространственное различение. Л., 1955.

16. Ананьев Б. Г. О взаимосвязи в развитии способностей и характера. Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М., 1956.
17. Ананьев В. Г. Первоначальное воспитание и обучение детей. М., 1958.
18. Ананьев В. Г. О проблемах современного человековедения. М., 1977.
19. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства. Публикация и примечания Л. Л. Бочкарева. — В сб.: Художественное творчество. Л., 1982.
20. Анцыферова Л. И. Методологические принципы и проблемы психологии. — Психолог, журн., № 2, том. 3, 1982.
21. Апраксина О. К вопросу о диагностике музыкальных способностей. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 2. М., 1976.
22. Арановский М. Г. О двух функциях бессознательного в творческом процессе композитора. — В кн.: Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования, т. 2. Тбилиси, 1978.
23. Артемьева Т. И. Методологические аспекты проблемы способностей. М., 1977.
24. Арзаманов Ф. Г. О некоторых особенностях новаторства в музыкальном творчестве. — В кн.: Скребков С. С. Статьи и воспоминания. М., 1979.
25. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
26. Асафьев Б. В. Симфонические этюды. Л., 1970.
27. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971.
28. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М., 1979.
29. Асмолов А. Г. Как построить свое Я. — М., 1992.
30. Асмолов А. Г., Петровский В. А. О динамическом подходе к анализу деятельности. — Вопр. психол., № 1, 1978.
31. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Л., 1929.
32. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом. М., 1977.
33. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л., 1968.
34. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Л.-М., 1973.
35. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., 1974.
36. Басин Е. Я. Терапевтический эффект идентификации с автором // Майев-тика в системе психологических знаний. К., 1993.
37. Бах И. С. Хорошо темперированный клавир. Ред. Б. Бартока. М., 1980.
38. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1973.
39. Бекеш Д. Ухо. — В кн.: Восприятие. Механизмы и модели. М., 1974.
40. Беляева-Экземплярская С. Н. Заметки о психологии восприятия времени в музыке. — В кн.: Проблемы музыкального мышления. М., 1974.
41. Берхин Н. Б. Общие проблемы психологии искусства. М., 1981.
42. Благой Д. О музыке... вне музыки. — Советская музыка, № 4, 1972.
43. Блинова М. П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. Л., 1974.
44. Богоино Г. К. От инструмента зависит если не все, то очень много. — Пресс-бюлетень IV Международного конкурса им. П. И. Чайковского, № 10, 1970.
45. Богоино Г. К. Современная настройка фортепиано. — В кн.: Музыкальное искусство и наука, вып. I. М., 1970.
46. Вогино Г. Игры-задачи для начинающих музыкантов. М., 1975.
47. Богоявленская Д. В. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на Дону, 1983.
48. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.

49. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
50. Бочкарев Л. Л. Экспериментально-психологическое исследование музыкантов-исполнителей в условиях международных конкурсов. — В кн.: Тез. докл. к XX междунар. психолог. конгрессу в Токио. М., 1972 (на рус. и англ.)
51. Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей (Доклад к XVIII междунар. психолог. конгрессу прикладной психологии в Монреале) *Вопр. психол. М»* 1, 1975.
52. Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты музыкально-исполнительской деятельности. — В кн.: Тез. научн. сообщений советских психологов в XXI междунар. психол. конгрессу в Париже. М., 1976 (на фр. яз. — *Pres. Univ. de France. — Paris*).
53. Бочкарев Л. Л. Экспериментальное изучение эстетико-психологических закономерностей музыкального творчества. — В кн.: Материалы IX международного эстетического конгресса. Белград, 1980 (на фр. яз. — *Beograd*).
54. Бочкарев Л. Л. Экспериментальное изучение психологических особенностей музыкального творчества. — В кн.: Тез. научных сообщений советских психологов к XXII междунар. психол. конгрессу в Лейпциге. Ч. II, М., 1981.
55. Бочкарев Л. Л., Дженков В. А. Диагностика и формирование пригодности к музыкально-исполнительской деятельности // Вопросы методики отбора на исполнительские отделения музыкальных вузов страны. — Клайпеда, 1985.
56. Бочкарев Л. Л. Проблема публичного выступления музыкантов-исполнителей в свете психологии личности. — В кн.: Проблемы высшего музыкального образования. Труды ГМПИ им. Гнесиных, вып. XIX. М., 1975.
57. Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты подготовки музыкантов-исполнителей к концерту. — В кн.: Проблемы высшего музыкального образования. Труды ГМПИ им. Гнесиных, вып. XIX. М., 1975.
58. Бочкарев Л. Л. Актуальные проблемы современной музыкально-педагогической психологии. — В кн.: Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования. Труды ГМПИ им. Гнесиных, вып. 43, М., 1979.
59. Бочкарев Л. Л. Применение психологических знаний в практической деятельности музыканта-педагога. М., 1981.
60. Бочкарев Л. Л. Насущные задачи музыкальной психологии. — *Советская музыка*, № 1, 1981.
61. Бочкарев Л. Л. Адекватность восприятия музыки в зависимости от психических состояний слушателей. — *Новые исследования в психологии*. № 2, М., 1981.
62. Бочкарев Л. Л. О методологии изучения базовых феноменов искусства / от операционализма — к духовности // *Методы психологии*. — Ежегодник РПО. Том 3, вып. 2. — Ростов-на Дону, 1997.
63. Бочкарев Л. Л. Психология. Программы для музыкальных училищ и вузов. Киев, 1980, 1991; Учебно-метод. кабинет Минкультуры (в соавторстве с Ю. А. Цагарелли, А. З. Заком). Москва, 1992.
64. Бочкарев Л. Л., Тр. Трифонов, АН. Атанасова, Ж. Гологанов. Музыкальная психология. Учебник. Благоевград (болг.), 1990.
65. Бочкарев Л. Л. Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания. *Вопр. психологии*, № 3, 1986.
66. Бочкарев Л. Л. Проблемы психологии музыкальных способностей. — В кн.: *Художественное творчество*. М., 1983.
67. Бочкарев Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания. Докт. дисс. В 2 т. КГУ, К., 1990.



68. Бирмак А. В. О художественной технике пианиста. М., 1973.
69. Брагина О. Ф. На уроках Анны Даниловны Артоболовской. — В кн.: Методические материалы в помощь педагогам-пианистам музыкальных школ. М., 1970.
70. Брунер Д. Процесс обучения. М., 1962.
71. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
72. Брушлинский А. В. Субъект, мышление, учение, воображение. Москва-Воронеж, 1996.
73. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. — М.: Институт психологии РАН, 1994.
74. Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М., 1972.
75. Бурьянек И. К историческому развитию теории музыкального мышления и восприятия. — В кн.: Проблемы музыкального мышления. М., 1974.
76. Бычков Ю. Н. Курс сольфеджио в Парижской консерватории. — В кн.: Проблемы высшего музыкального образования. М., 1975.
77. Вартанян А. В. Некоторые возрастные особенности эмоционального состояния в процессе исполнительской деятельности // «Психология», № 4, Ереван, 1980.
78. Вартанян А. В., Бочкарев Л. Л., Грицишин Б. М. Сравнительно-возрастное изучение эмоциональной сферы музыкантов-исполнителей в связи с проблемами психологической подготовки к публичным выступлениям. Тезисы докл. научн-практ. конф. Харьков, 1981.
79. Васадзе А. Г. Проблема художественного чувства. Тбилиси, 1978.
80. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М., 1984.
81. Вахнянская И. Л. Психологический анализ ныне действующих школьных программ по музыке. — В кн.: Психологические проблемы учебной деятельности школьника. М., 1977.
82. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
83. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
84. Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. — Известия АПН. РСФСР, вып. 25, 1950.
85. Возрастная и педагогическая психология (под. ред. Петровского А. В.). М., 1973.
86. Вопросы оперной драматургии. М., 1975.
87. Володин А. А. Роль гармонического спектра в восприятии высоты и тембра звука. — В кн.: Музыкальное искусство и наука. М., 1970.
88. Воловикова М., Трофимов А. Возвращение к себе (психология, символ, культура). М., 1995.
89. Восприятие музыки. Сост. В. В. Максимов. М., 1980.
90. Востриков А. А., Станко А. А. психолого-педагогические проблемы подготовки музыканта-исполнителя. — В кн.: Задачи подготовки и воспитания кадров для учреждений культуры и искусства (на укр. яз.). Ровно, 1977.
91. Вопросы методики преподавания в детской музыкальной школе. М.-Л., 1965.
92. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М., 1958.
93. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968.
94. Вяткин Б. А. О некоторых факторах, определяющих толерантность к соревновательному стрессу. — В кн.: Психический стресс в спорте. Пермь, 1973.
95. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. — В кн.: Психологическая наука в СССР. Т. I, М., 1959.

96. Ганелин Л. М. О значении самонастройки и возможностях использования активного самовнушения (АС) при подготовке музыкантов-исполнителей. — В кн.: Психическая саморегуляция. Алма-Ата, 1973.
97. Гат И. Техника фортепианной игры. М., 1971.
98. Гегель И. Эстетика. Т. 3, М., 1971.
99. Гейнрихс И. П. Музыкальный слух. — В кн.: Музыкально-педагогическая подготовка учителя. Ученые записки МГПИ им. Ленина, № 399, М., 1970.
100. Гарбузов Н. А. Внутризонный интонационный слух. М.-Л., 1951.
101. Герсамия И. Е. Психология творчества певца. Тбилиси, 1985.
102. Гинзбург Л. Пабло Казальс. М., 1966.
103. Гиппенрейтер Ю. Б. К методике измерения звуковысотной различительной чувствительности. — В кн.: Доклады Академии педагогических наук РСФСР, № 4, М., 1967.
104. Глинка М. И. Литературное наследие. Т. 2, Л., 1953.
105. Гозенпуд А. О сценичности классической оперы. — В кн.: Вопросы оперной драматургии. М., 1975.
106. Горович В. Оперный театр. Л., 1984.
107. Горюхина Н. А. Эволюция сонатной формы. Киев, 1970.
108. Готсдинер А. Л. Мясичев В. Н. Влияние музыки на человека по данным электроэнцефалографических и психологических показателей. — Вопросы психологии, № 1, 1975.
109. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. — М.: Межд. Акад. Пед. Наук, 1983.
110. Готсдинер А. Л., Мясичев В. Н. Проблема музыкальных способностей и их социальное значение. — В кн.: Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. Л., 1981.
111. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М., 1961.
112. Григорян Л. А. От трех до семи. Музыкально-психологическое исследование. Ереван, 1986.
113. Гройсман А. Л. Театрализованные формы психорегуляции // Майевтика в системе психологических знаний. К., 1993.
114. Грузенберг С. О. Психология творчества, Т. I. Минск, 1923.
115. Грум-Гржимайло Т. Н. В эти горячие конкурсные дни. — Московский комсомолец, 14 июня, 1970.
116. Грункин А. М. О пространственной структуре понятия. — В кн.: Вопросы теоретической и прикладной психологии. Л., 1974.
117. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). Новосибирск, 1982.
118. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976.
119. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., 1968.
120. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М., 1968.
121. Днепров В. Д. Старая истина осталась новой. — В кн.: Кризис буржуазной культуры и музыка, вып. 2, М., 1973.
122. Долидзе Л. И. О специфике проявления национального в музыкальном творчестве Стравинского в свете общей теории сознания и бессознательного

психического. — В кн.: Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования, т.2, Тбилиси, 1978.

123. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 1993.

124. Дранков В. Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта. — В кн.: Художественное творчество. М., 1983.

125. Дулов А. В. Введение в судебную психологию. М., 1970.

126. Ержемский Г. Л. Законы и парадоксы дирижирования. — Спб, 1993.

127. Занков Л. В. Обучение и развитие. — М., 1975.

128. Зелинский А. Б. Экспериментальная диагностика индивидуальных особенностей музыкальной памяти студента-пианиста. Одесса, 1981.

129. Зинченко В. П. Установка и деятельность: нужна ли парадигма? — В кн.: Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования. Т. I, Тбилиси, 1978.

130. Зинченко П. Н. Непроизвольное запоминание. М., 1961.

131. Зись А. Я. Эстетика: идеология и методология. М., 1984.

132. Золотова И. О методике проведения приемных испытаний в польских музыкальных школах. — В кн.: Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 4. М., 1976.

133. Зыбковец В. Ф. Дорелигиозная эпоха. К истории формирования общественного сознания. М., 1959.

134. Данилова О. Н. Музыкальный мир личности. М., 1993.

135. Иванова И. И., Асеев В. Г. Методология и методы психологического исследования. — В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.

136. Ильина Г. А., Руднева С. Д. К вопросу о механизме музыкального переживания. — Вопросы психологии, № 5, 1971.

137. Имени Чайковского. Сборник статей, документов о Третьем международном конкурсе им. П. И. Чайковского. М., 1970.

138. Ительсон Л. В. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.

139. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М., 1974.

140. Капустин Ю. В. Музыкант и публика. Л., 1976.

141. Кауфман В. И. Восприятие малых высотных разностей. — Труды Гос. института по изучению мозга им. Бехтерева. Т. XIII, Л., 1940.

142. Кечхуашвили Г. Н. К проблеме психологии восприятия музыки. — В кн.: Вопросы музыкознания, т. 3, М., 1960.

143. Климов Е. А. Выступление на Учредительном съезде Российского Психологического Общества (Ежегодник РПО. — Т. I. — М., 1995.

144. Кветной М. С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социологический аспект), Саратов, 1974.

145. Кимеклис Г. Ф. К вопросу о показе в фортепианной педагогике (в связи с некоторыми психологическими особенностями учащихся младшего школьного возраста). — В кн.: Инструментальное обучение на музыкально-педагогическом факультете. Вопросы теории и истории фортепианной педагогики. М., 1973.

146. Касаткин В. М. Фортепиано. Программа для училищ и вузов культуры. — Минкультуры РФ, 1991; Методические рекомендации по проблемам музыкального исполнительства для студентов-заочников. — Московский университет культуры, 1991—1997.

147. Климовицкий А. И. О творческом процессе Бетховена. Л., 1978.

148. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психические особенности человека, т.2. Способности. Л., 1960.
149. Коган Г. М. У врат мастерства. Работа пианиста. М., 1969.
150. Когнитивное обучение. ИП РАН, М., 1997.
151. Кон Ю. Вопросы анализа современной музыки. Л., 1982.
152. Кон Ю. О теоретической концепции Яниса Ксенакиса. — В кн.: Кризис буржуазной культуры и музыка. Л., 1976.
153. Конен В. Театр и симфония. М., 1975.
154. Конопкии О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
155. Коньков А. Я снимал все четыре конкурса. — Пресс-бюлетень Международного конкурса им. П. И. Чайковского, № 7, 1970.
156. Корабельникова Л. З. Архив композитора как материал для изучения процессов творчества. — В кн.: Художественное творчество. М., 1982.
157. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки. Л., 1979.
158. Культура Российского Зарубежья. РИК, М., 1995.
159. Костюк А. Г. Культура музыкального восприятия. — В кн.: Художественное восприятие. Л., 1971.
160. Костюк А. Г. Восприятие мелодии. Киев, 1990.
161. Котляревский И. А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания. Киев, 1983.
162. Красникова Е. И. Обзор зарубежных работ по проблемам восприятия музыки — Вопросы психологии, № 2, 1981.
163. Краткий психологический словарь. М., 1985.
164. Кремлев Ю. Избранные статьи. Л., 1976.
165. Кризис буржуазной культуры и музыка. Сборник статей. Выпуск 5, М., 1983.
166. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., 1968.
167. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей. — Вопр. психол. № 6, 1972.
168. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
169. Кузнецов О. Н., Лебедев В. И. Психология и психопатология одиночества. М., 1972.
170. Лабунская В. А. Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица. — В кн.: Психология межличностного познания. М., 1981.
171. Лапшин И. И. О перевоплощаемости в художественном творчестве. В кн.: Вопросы теории и психологии творчества, т. V. Харьков, 1914.
172. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психического состояния. — Вопр. психол. № 6, 1967.
173. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М., 1964.
174. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги. — Вопр. Психол. №1, 1969.
175. Левчук Л. Т. Психоанализ и художественное творчество. Киев, 1980.
176. Лейтес Н. С. Индивидуальные различия в способностях. — В кн.: Психологическая наука в СССР, М., 1960.
177. Леонов А. А., Лебедев В. И. Психологические особенности деятельности космонавтов. М., 1971.
178. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. — Вопр. психол. № 1, 1960.

179. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1966.
180. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977.
181. Леонтьев Д. А. Осмысленность искусства // Искусство и эмоции. Матер. межд. симп. Пермь, 1991.
182. Лерман М. И. Первые уроки музыки. — В кн.: Вопросы фортепианной педагогики, вып. 2, М., 1967.
183. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. М., 1974.
184. Ломанов М. Элементы симметрии в музыке. — В кн.: Музыкальное искусство и наука, вып. 1, М., 1970.
185. Ломов Б. Ф. Человек и техника. М., 1986.
186. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии. — Психол. журн., т. 2, № 5, 1981.
187. Ломов Б. Ф. Задачи психологической науки... (Доклад на VI съезде Общества психологов СССР). — Психол. журн. т. 4, № 6, 1983.
188. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. М., 1973.
189. Мазель Л. А. О типах творческого замысла. — Советская музыка, 1976, № 5.
190. Маккиннов Л. Игра наизусть. Л., 1967.
191. Масленкова Л. Психология музыкального диктанта. — В сб.: Теоретические дисциплины в музыкальном училище. Л., 1977.
192. Медушевский В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие». — В кн.: Восприятие музыки. М., 1980.
193. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.
194. Материалы XXI международного психологического конгресса. М., 1979.
195. Моль А., Фукс В., Касслер М. Искусство и ЭВМ. М., 1975.
196. Милка А. П. О психологических предпосылках функциональности в музыке. — В кн.: Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования, т. 2, Тбилиси, 1978.
197. Милка А. П. Теоретические основы функциональности в музыке. Л., 1982.
198. Мильштейн Я. И. Хорошо темперированный клавир И. С. Баха и особенности его исполнения. М., 1967.
199. Минаев Е. А. К исследованию преемственных связей в организации учебного репертуара пианиста. — В кн.: Современные вопросы музыкального исполнительства и педагогики. Труды ГМПИ им. Гнесиных, вып. XXVII. М., 1976.
200. Музыка и психология. Рекомендательный указатель книг и журнальных статей (Составит. Бочкарев Л. Л. и др.). М., 1978.
201. Муха А. И. Процесс композиторского творчества. Киев, 1979.
202. Муцмакер В. И. О развитии музыкальной памяти в процессе фортепианного обучения. — В кн.: Фортепианная подготовка учителя — музыканта. М., 1975.
203. Мировая литература и художественная культура в XIX-XX в. в. Проблемы изучения и преподавания. Тез. Межд. конференции. Орехово-Зуево, 1995 (Бочкарев Л. Л. Культурная политика России в Европейском контексте; О взаимосвязи литературы и музыки в контексте семантики XX века).
204. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия, М., 1972.
205. Назайкинский Е. В. О константности в восприятии музыки. — Музыкальное искусство и наука, вып. 2, М., 1973.
206. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыковедения. — В кн.: Восприятие музыки, М., 1980.

207. Назайкинский Е. В. Оценочная деятельность при восприятии музыки. — В кн.: Восприятие музыки. М., 1980.
208. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. М., 1984.
209. Назайкинский Е. В. Слух Б. В. Асафьева. — Советская музыка, № 3, 1983.
210. Наенко Н. И. Психическая напряженность. М., 1976.
211. Налчаджян А. А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания. М., 1972.
212. Наташина К.- Публика у вас дружелюбная. — Пресс-бюллетень Международного конкурса им. П. И. Чайковского, № 5, 1970.
213. Науменко С. И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности. — Вопр. психол., № 5, 1981.
214. Нежинский О. М. К вопросу об определении структуры дирижерской одаренности. — В сб.: Обучение дирижированию и оркестровое исполнительство. Труды ГМПИ им. Гнесиных. Вып. 42. М., 1979.
215. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1958.
216. Нестеренко Е. Е. Музыка — моя жизнь. — Пресс-бюллетень Международного конкурса им. П. И. Чайковского, № 10, 1970.
217. Никифорова О. И. К вопросу о воображении. — Вопр. психол., № 2, 1972.
218. Никифорова О. И. Исследования по психологии художественного творчества. М., 1972.
219. Образцова И. М., Образцов Н. Ю. Н. А. Римский-Корсаков на Псковщине. Л., 1981.
220. Овчинникова О. В., Иткин Н. Г., Авдеева Н. Н., Насиновская Е. Е., Перес Р. Л. Методика изучения мотивов человека с использованием техники гипноза. — В кн.: Психологические исследования. М., 1974.
221. Озолинь Г. А. Психологический анализ начальных этапов игры на музыкальном инструменте. — В кн.: Психологические проблемы учебной деятельности школьников. М., 1977.
222. О музыке. Проблемы анализа. М., 1974.
223. Ольшанникова А. Е. К вопросу об интерпретации физиологических показателей при исследовании эмоциональных состояний — В кн.: Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971.
224. Осорина М. В. Об отражении особенностей детского мышления в детском рисунке. — В кн.: Вопросы теоретической и прикладной психологии. Л., 1973.
225. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию. — М.: МГИК, 1994.
226. Остапенко Н. О двух авторских редакциях оперы «Борис Годунов» Мусоргского. — В кн.: Вопросы оперной драматургии. М., 1975.
227. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Киев, 1975.
228. Очеретовская Н. Л. Об отражении действительности в музыке. Л., 1979.
229. Папуш М. К анализу понятия мелодии. — В кн.: Музыкальное искусство и наука, вып. 2. М., 1973.
230. Платонов К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор М., 1962.
231. Платонов К. К. О системе психологии. М., 1972.
232. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.
233. Психология личности в условиях социальных изменений. Отв. ред. М. И. Воловикова. ИП РАН, М., 1993.
234. Петрушин В. А. Музыкальная психология. М.: Владос, 1997.

235. Петухова И. А. О роли специфических способностей и интеллектуальной инициативы в структуре музыкальной одаренности — эксперим. исследование по проблемам педаг. псих. М., 1970.
236. Полянский Ю. А. Очерки по методике преподавания игры на виолончели (на укр. яз.). Киев, 1978.
237. Прангишвили А. С. К проблеме бессознательного в свете теории установки: школа Д. Н. Узнадзе. — В кн.: Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования, ч. I. Тбилиси, 1978.
238. Применение технических средств в музыкальном образовании. Сост. П. В. Лобанов. М., 1971.
239. Проблема деятельности в советской психологии, т. I-II. М., 1977.
240. Практическое мышление: функционирование и развитие. Отв. ред. Д. Н. Завалишина. ИП РАН, М., 1990.
241. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. Отв. ред. В. А. Бодров. ИП РАН, М., 1991.
242. Принцип системности в современной психологической науке и практике. Тезисы докл. III Международных научных Ломовских чтений. Отв. ред. А. В. Брушлинский. ИП РАН, М., 1996.
243. Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. М., 1982.
244. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя. М., 1956.
245. Прокофьев Г. П. Образ музыкального произведения и его воплощение исполнителем. — Вопр. психол. № 5, 1959.
246. Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976.
247. Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. Л., 1976.
248. Психология процессов художественного творчества. Л., 1980.
249. Пуни А. П. Психологическая подготовка спортсмена к соревнованию. М., 1965.
250. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. ИП РАН, М., 1997.
251. Рамуль К. А. Теория и практика в психологии. — Вопр. психол. № 2, 1965.
252. Рабинович Д. А. Исполнитель и стиль, вып. I. М., 1979.
253. Ражников В. Г. Исследование музыкально-исполнительского образа. — Вопр. психол. № 2, 1978.
254. Ражников В. Г. Формирование и воспроизведение дирижерского замысла. — Вопр. психол. № 2, 1973.
255. Ражников В. Г. Партитурная транскрипция. — Вопр. психол. № 1, 1980.
256. Раппопорт С. Х. Книга по эстетике для музыкантов. — М., 1982.
257. Раппопорт С. Х. Художественное представление и художественный образ. — В сб.: Эстетические очерки. Вып. III. М., 1973.
258. Раппопорт С. О. О вариантной множественности исполнительства. — В кн.: Музыкальное исполнительство, вып. 7, М., 1972.
259. Резников А. М. О роли мировоззрения в творчестве композитора. Л., 1975.
260. Рейтман У. Познание и мышление. М., 1968.
261. Римский-Корсаков А. Н. Н. А. Римский-Корсаков: жизнь и творчество, вып. 5. М., 1946.

262. Рождественская Н. В. Творческая одаренность и свойства личности. (Экспериментальное исследование актерской одаренности). — В кн.: Психология процессов художественного творчества. Л., 1980.
263. Розов А. И. Фантазия и творчество. — Вопр. филос. № 9, 1966.
264. Ротбаум Л. Опера и ее сценическое воплощение. М., 1982.
265. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
266. Румянцев П. И. Станиславский и опера. М., 1969. 267. Сабанеев Л. Л. Психология музыкально-творческого процесса. М., 1923.
267. Сабанеев Л. Л. Психология музыкально-творческого процесса. М., 1923.
268. Савонько Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста. — Вопр. психол. № 4, 1969.
269. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. М.-Л., 1964.
270. Саратовский В. Н. Философские основы анализа человеческой деятельности. — В кн.: Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тез. Всес Конф. Симферополь, 1983.
271. Салиев А. Человеческая психология и искусство. Фрунзе, 1980.
272. Сарджвеладзе Н. И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия. — В кн.: Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования., т. 3. Тбилиси, 1978.
273. Свиблова О. Л. На путях исследования проблемы бессознательного в искусстве. — В кн.: Художественное творчество. Л., 1982.
274. Симонов П. В. Категории сознания, подсознания и сверхсознания в творческой системе К. С. Станиславского. — В кн.: Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования, т. 2. Тбилиси, 1978.
275. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей. М., 1973.
276. Смирнов А. А. Зависимость константности воспринимаемой величины от угла поворота к линии взора при разных дистанциях наблюдения. — В кн.: Зрительные ощущения и восприятия. М. — Л., 1935.
277. Соколов Ф. В. О музыкальной памяти пианистов-исполнителей. — Музыкальное исполнительство, вып. 6. М., 1970.
278. Соллертинский И. Драматургия оперного либретто. — Критические статьи, т. 2. Л., 1963.
279. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия. — В кн.: Проблемы музыкального мышления. М., 1974.
280. Станиславский — реформатор оперного искусства. Материалы, доменты. М., 1983.
281. Старчеус М. С. Музыкальная психология. — М.: МГК, 1993.
282. Страхов И. В. Психология творческого вдохновения. Ученые записки Саратовского пед. института. Вып. 36. Саратов, 1962.
283. Страхов И. В. Психология творчества. Саратов, 1968.
284. Стресс и тревога в спорте. (Международный сборник научных статей). М., 1983.
285. Тавхелидзе Н. Д. К вопросу восприятия современной музыки. — Мацне, № 4. Тбилиси, 1974.
286. Тавхелидзе Н. Д. О восприятии музыкального стиля. — Мацне, № 4. Тбилиси, 1975.
287. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.



288. Тальян Л. Ш. Некоторые особенности психологии актера в творческом процессе. Ереван, 1970.
289. Тараканов М. Е. Замысел композитора и пути его воплощения. — В кн.: Психология процессов художественного творчества. Л., 1980.
290. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). М., 1979.
291. Проблемы экологической психоакустики. ИП РАН, М., 1991.
292. Тарасов Г. С. Психология в художественных вузах. — Психол. журн., т. 5, № 1, 1984.
293. Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Образ, метод, характер. М., 1962.
294. Теплов В. М., Лейтес И. С. К проблеме индивидуально-психологических различий. Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М., 1956.
295. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. — Известия Академии педагогических наук РСФСР, вып. II, 1947.
296. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
297. Теплов Б. М. О музыкальном переживании. Психологический Институт РАО. Рукопись.
298. Тихвинская Л. Будьте здоровы. — Пресс-бюллетень Международного конкурса им П. И. Чайковского. Вып. VII. М., 1970.
299. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969.
300. Тихомиров О. К. Психология мышления. М., 1984.
301. Ткач Э. С. Музыкальная диагностика — педагогу (на укр. яз.). № 4, Музыка, 1977.
302. Токина Н. Н. Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества. Саратов, 1972.
303. Торичная С. Н. Понимание преподавателями индивидуальных особенностей музыкального развития студентов. — В кн.: Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. Краснодар, 1979.
304. Троицкая Г. Музыка и актуальные проблемы телевидения. — В сб.: Музыка и телевидение, вып. I. М., 1978.
305. Тюлин Ю. Н. О программности в произведениях Шопена. М., 1963.
306. Тюлин Ю. Об опере «Борис Годунов» в редакции Мусоргского и Римско-го Корсакова. — В кн.: Вопросы оперной драматургии. М., 1975.
307. Уледов А. К. Духовная жизнь общества. М., 1980.
308. Ушинский К. Д. Собр. соч., т. 8. М.-Л., 1950.
309. Фарбштейн А. А. Музыка и эстетика. М., 1976.
310. Фарбштейн А., Клюев А. Фрейдизм и музыкознание Запада. — В кн.: Кризис буржуазной культуры и музыка, вып. 5. М., 1983.
311. Филонов Л. Б. Психологические способы установления контактов между людьми. М.: МГУ, 1983; Юридическая психология. — М., 1995.
312. Фейгин М. Э. Зарождение и развитие исполнительского замысла учащегося-пианиста (опыт исследования с помощью звукозаписи). — В кн.: Современные вопросы музыкального исполнительства и педагогики. Труды ГМПИ им. Гнесиных, вып. XXVII, М., 1976.

313. Федоров Е. Е. К вопросу об эстрадном волнении — в кн.: Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования. Труды ГМПИ им. Гнесиных, вып. 43. М., 1979.
314. Ферстер Н. П. Творческая фантазия. М., 1924.
315. Флеш К. Искусство скрипичной игры. М., 1964.
316. Флоренская К. Диалог в практической психологии. — М.: Институт психологии АН СССР, 1991.
317. Холопов Ю. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления. — В кн.: Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. М., 1982.
318. Христов Д. Теоретические основы мелодики. М., 1980.
319. Христов Х. Попытка физиологического изучения эстрадного волнения. Вопр. психол. № 2, 1962.
320. Художественная деятельность. Киев, 1980.
321. Художественное творчество. Л., 1982.
322. Художественный тип человека. Отв. ред. Морозов В. П. ИП РАН, М., 1994.
323. Цагарелли Ю. А. Особенности личности и профессиональная направленность обучения. — В кн.: Прикладная психология в высшей школе. Казань, 1979.
324. Ценностные приоритеты личности и группы: социально-психологические исследования. Отв. ред. М. И. Бобнева. ИП РАН, М., 1995.
325. Цагарелли Ю. А. Индивидуальные особенности и профессиональные качества музыканта-исполнителя. — В кн.: Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. М., 1977.
326. Цеханский В. М. Эксперименты по восприятию музыки в аспекте физиологии. Совместно с Мархасиным.— В кн.: Творческий процесс и художественное восприятие. Л., 1978.
327. Цыгульская Т. Ф. К вопросу о музыкально-педагогических способностях студентов. — В кн.: Психология. Республиканский научно-методический сборник (на укр. яз.). Вып 21, Киев, 1982.
328. Цыгульская Т. Ф. Влияние индивидуально-типологических различий на успешность овладения профессией учителя музыки. — В кн.: Психолого-педагогические аспекты формирования личности в учебно-воспитательном процессе. Киев, 1981.
329. Цыпин Г. М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. М., 1975.
330. Чайковский П. И. Переписка с Н. Ф. фон Мекк, т. I. М.-Л., 1934.
331. Чайковский П. И. Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка, т. 15 М., 1977.
332. Чайковский П. И. О музыке, о жизни, о себе. Литературная композиция А. А. Орловой. Л., 1976.
333. Чернов А. К спорам о современной музыке. Л.-М., 1972.
334. Чхартишвили Ш. Н. К вопросу об отношении педагогической и возрастной психологии к педагогике. Тезисы докл. к V Всесоюзному съезду психологов СССР. М., 1977.
335. Шаборкина Т. Заметки о Скрябине-исполнителе. — В сб.: А. Н. Скрябин. М.-Л., 1940.
336. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
337. Шаляпин Ф. И. Маска и душа. Париж, 1932.

338. Шаляпин Ф. И. Литературное наследие, т. I. М., 1960.
339. Шафранская К. Д. Фрустрация при переживании жизненных трудностей. — В кн.: Человек общество, вып. IX, 1971.
340. Шерозия А. Е. Психика. Сознание. Бессознательное. Тбилиси, 1979.
341. Шлифштейн С. Мусоргский М.П. Художник. Время. Судьба. М., 1975.
342. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Л., 1973.
343. Шульпяков О. Ф. О психофизическом единстве исполнительского искусства. — В кн.: Вопросы теории и эстетики, вып. 12. Л., 1973.
344. Щапов А. П. Фортепианная педагогика. М., 1960.
345. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники. М., 1968.
346. Юркевич В. С. Способность к саморегуляции как компонент общей одаренности. — В кн.: Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971.
347. Яворский В. Л. Статьи. Воспоминания. Переписка, т. I, М., 1972.
348. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М., 1979.
349. Якобсон П. М. Психология сценических чувств актера. М., 1935.
350. Якобсон П. М. О процессе работы актера над ролью. — Известия АПН РСФСР, вып. 25. М., 1950.
351. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
352. Abell A. M. Talks with great composers. N.Y., 1955.
353. Altshuler I. M. The past, present and future of music therapy. — Education Music Magazine. v 24, № 16, 1945.
354. Ангелов В. Искусство и коммуникативность. «Наука и искусство», 1972.
355. Anschiltz G. Abriß der Musikästhetik Leipzig, 1930.
356. Arnold M. Emotion and Personality. Neurological and Physiological aspects. № 4, 1960.
357. Batel G. Komponenten musikalischen Erlebens. Eine Experimentalpsychologische Untersuchung. Gottingen, 1976.
358. Bentley A. Measures of musical abilities, London, 1965.
359. Biller J. D., Olson P. S., Breen T. The Effect of «happy» Versus «sad» music and participation on Anxiety — J. of Music Therapy. Vol.XI, Summer, 1974.
360. Bimberg S. Einführung in die Musikpsychologie. Wolfenbüttel, Moseler, 1957.
361. Colwell R. Music achievement tests. Chicago, 1969.
362. Cogni C. Che cosa è la musica? Elementi di psicologia della musica. Milano, 1956.
363. Cogni C. — Grundz. einer neuen Musikpsychologie. — In: Internat. Musikwiss. Kongr. Wien, 1956, Ber. Graz-Koln, 1958.
364. Compbell I. G. Basal emotional patterns expressible in music, Amer. J. Psychol, 1942, № 55.
365. Downey G. E. A musical Experiment. The American J. of Psychology, vol. 9, 1897.
366. Elliott C. The effect of televised cognitive skills in vocal and instrumental music on student music selection, music skills and attitudes am. L. Brown — In: Council for Research in Music Education, 1978, N 57.
367. Ferrari G. C. Primi esperimenti sull'immaginazione musical. Revista musicale italiana, IV, 1899.

368. Frances R. La perception de la musique. These principale pour le doctoral 6s lettres presentee a... L'Univ. de Paris par R. Fr. Paris, 1958.
369. Ghiselin B. A. Symposium. The creative process. University of California. Berkley, 1952.
370. Gilford J. P. Intelligence: 1965 model. — «Amer. Psychologist», N. Y. 1966, vol. 21.
371. Graf M. From Beethoven to Shostakovich. The psychology of composing process. New York, 1947.
372. Gordon E. Musical Aptitude Profile, Boston, Houghton Mifflin Co, 1965.
373. Oilman B. G. Report on an Experimental Test of Musikal Express! veness. — Amer. J. Psych., № 4-5, 1892.
374. Gordon E. A longitudinal. Predictive Validity Study of the Intermediate Measures of Music Aducation — In.: Council for research in music Education, № 78, 1984.
375. Hamman D. L. Anxiety and the College Musician; A study of Performance. — In.: Psychology of music. Vol H, London, № 1, 1983.
376. Helmholtz H. Die Lehre von den Tenempfindungen als physiologische Grundlage fur die Theorie der Musik. Braunschweig, 1863.
377. Herberger R. Einige Gesichtspunkte fur die padagogische Fuhung von Schulertatigkeiten im musikalischen RezeptionsprozeB auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung in den Klassen 5 bis 10. — Schulertatigkeiten — musikalischer Rezeptionsprozeb. Leipzig, 1977.
378. Hevner K. The aesthetic experience, a psychological description, — Psychol. Rev., № 44, 1937.
379. Holmstrom Lars-Hunnar. Musicality and Prognosis. Svenska Bokforlaget / Norstedts, 1963.
380. Hutchinson W. Psychology and World Music.—In.: The world of music № 1, 1976.
381. International Music Education ISME, Jeurbouk. Volume VI, 1979.
382. Jeppesen K. Kontrapunkt, Leipzig, 1956.
383. Jacobs C. Psychology of music: some European studies. In.: Acta Psycho-logia, № 17, 1960.
384. Karma Kai, The ability to structure acoustic material as a measure of musical aptitude. — Research Bulletin, Institute of Education University of Helsinki, № 51, 52, 1980, 1997, Finland.
385. Kartomi M. Music and Trance in Central Java — Ethnomusicology, XVII, 1973.
386. Казанджиева-Велинова З. Г. Музыка- мае- меди- аудитория. — Акту-альни проблеми на естетического възпитание, София, 1978.
387. Казанджиева-Велинова З. Г. Мнения и оценки на слушателите за различайте жанрова музикални предавания на програма «Орфей». София, 1976.
388. Kovacs S. Ober das Verhaltnis des erkennenden und mittellenden gedacht-nisses auf musikalichem Gebiet. — In.: Archiv fur die gesam, Psychology, XXXVII Band, Leipzig, 1918.
389. Kresanek I. Zaklady hudobneho myslenia. Bratislava, 1977.
390. Kurth E. Musikpsychologie. Berlin, 1931.
391. Kwalwasser J. and G. Ruch, Kwalwasser-Ruch Test of Music Accomplishment, Jowa City, Bureau of Educational Research and Service, 1927.
392. Leimer K. Modernez Klavierspiel nach Leimer-Giescking. B. Schott's Sohne, Mains, 1931.

393. Levandovska K. Struktura sdolnosc i musycznych u dzieci szkolnych. Dorobek i perspektywy roswoju psychologii i pedagogiki muzyki w PRL, Materiały z Symposium w PWSM w Warszawie czesc I. Warszawa, 1977.
394. Lamparter P. Die Musikalitat in ihren Beziehungen zur Grundstruktur der Personlichkeit. Erg. Bd. 22 z. Zschr. F. Psychol. Leipzig. 1932.
395. Лозанов Г. Суггестология. «Наука и искусство», 1971.
396. Lundin R. W. An Objective Psychology of Music. The Ronald Press Company. New York, 1953.
397. Lysek F. Kompozicni a interpretacni talent i typ. — Hodebni roshledy. Praga, 1976, № 16.
398. Manturzevska M. Psychologiczne warunki osiagniec pianistycznych. Praga doctowska. Ossolineum. Warszawa, 1969.
399. Materiały do psychologii muzyki (III). Materiały pomocnicze dla Nauczycieli szkol i ognisk artystycznego. Centralny osrodek pedyagogiczny szkolnictwa artystycznego, Warszawa, 1974.
400. Meyer L. B. Emotion and meaning in music. Chicago, University of Chicago Press, 1957.
401. Michel P. Psychologische Grundlagen der Musikeziehung. Leipzig, 1975.
402. Миланов Т. Към Нови основи на музикалното възпитание. София, 1979.
403. Morgenstern S. Composers on music N. Y., 1956.
404. Muller-Freienfels R. Psychologie der Music, Berlin, 1936.
405. Mursell J. Z. The psychology of Music. N. Y., 1957.
406. Probst W. Vom zukunftsbezogensein im musikerleben. Soseinsbestimmung und Bedingungsanalyse auf Grund von Eriebnisversuchen. Koln, 1960.
407. Raijkov V. L. Creativity and Hypnosis. International congress. Stockholm, 1973.
408. Revesz G. Einfthring in die Musikpsychologie. Bern, 1946.
409. Rev6sz G. Prtlfung der Musicalitat, Zeit. f. Psychol.
410. Riemann H. Geschichte der musiktheorie im IX—XIX. Jahrhundert, Leipzig, 1898.
411. Rubin-Rabson G. Studies in the psychology of memorizing piano music. J. of Educational psychology. 1939, vol. XXX, 1941. vol. XXXII.
412. Seashore C. The Psychology of Musical talent, Boston, L Silver Burdett, 1919.
413. Seashore C. Psychology of music. N. Y., 1938.
414. Serafine M. L. Cognitive Processes in Music — In.: Council for Research in music Education, Illinois, 1983, № 73.
415. Shoen M. The psychology of music. New York, 1940.
416. Sweeney G. A., Horan J. J. Separate and Combined Effects of Cue-Controlled Relaxation and Cognitive Restructuring in the Treatment of Musical Performance Anxiety. — J. of Counseling Psychology. 1982, v. 29, № 5.
417. The American composer speaks. Louisiana, 1965.
418. The psychology of Musical Ability, N. Y., 1981.
419. Weld H. An experimental Study of Musical Enjoiment-Amer. Rpsych. 1912, v. 23.
420. Vidor D. Was 1st musikalisch? Berlin, 1926.
421. Vitany J. A zene lelectana. Budapest, 1969.
422. Weliek A. Musikpsychologie und Musicasthetik. Frankfurt am Main, 1963.
423. Werbik H. Informationale Wirkung von Musik. Mainz, 1971.
424. Wierszyowski J. Psychologia muzyki. Warszawa, 1970.
425. Williams V. R. The making of music. N. Y., 1965.

426. Wing H. Standardised Tests of Musical Intelligence. Buckinghamshire, England, 1960, 1969.
427. Bochkarev L. L. Psychologia muzyki w Związku Radzieckim // Psychologia muzyki. Problemy. Zadania. Perspektywy. Mater. Miedzynar. Seminar. — Warszawa: Academia muzyczna im. F. Chopina, 1991.
428. Bochkarev L. L., Granovskaya R. M., Obozow N. N. Mechanizmy czynnosci muzycznych // Psychologia muzyki. Problemy. Zadania. Perspektywy. Mater. Miedzynar. Seminar. — Warszawa, 1991.
429. Bochkarev L. L. Psychological Mechanisms of Musical Experience // The 14<sup>th</sup> ISME Research Seminar Proceedings. — Nagoya-Seul. 1992.
430. Bochkarev L. L. Social — Perceptual Mechanisms of Musical Experience // Third Triennial ESCOM Conference. Proceedings. — Uppsala, Sweden, 1997.
431. Kuzmich N. Musical growth. A process of involvement. — Toronto: Thompson Music, 1986.
432. Mastropaolo G. Musicoterapia e flauti di bambu. — Quaderno maieutico № 22: Istituto maieutico. — Svizzera, 1987.
433. The Psychology of Music Ed. by D. Deutsch. — San Diego. Univ. of California, 1982.
434. The Social Psychology of Music Ed. by D. Hargreaves & A. North. — Univ. of Leicester, 1997.
435. K. Sekeles. Music: motion and emotion. The Developmental — Integrative Model in Music Therapy. — Hebrew Univ., Jerusalem, 1997.
436. Handbook of music psychology. Ed. by Donald A. Hodges / Second Edition. — MMB music, Missouri, USA, 1997.
437. Perception and cognition of music. Ed. by I. Delige (Belgium), J. A. Slo-boda (UK). — Keele Univ., England, 1997.
438. Music analysis order form. — Blackwell Publishers Ltd. — Oxford, USA. An internat. journal (Music history and cognitive sciences).
439. Music Perception. Ed. by Jamshed J. Bharucha, founding editor D. Deutsh. — Univ. of California Press. An interdiciplinary journal.
440. Ex tempore. Co-edit. G. Arasimowicz (Univ. of Colorado Denver), J. MacKay (Univ. of Aveiro, Portugal). An Internat. journal. — Sunderland, USA, Aveiro Por.
450. Музична психотератя / Посібник-хрестоматія. Упор. Антонова О. Г., Дробот Л. С. - КШВ: ИЗМН, 1997.
451. Holger Hüge. Emotional effect in aesthetic judgment; Bochkarev L. L. Musical art and emotion // Symp. of the International Association of Empirical Aesthetics (IAEA) Art and emotions. Perm, 1991; Emotion, Creativity and Art. — Perm, 1997.
452. Holger Hüge. Fechner in Context: Aesthetics from Below, Inner and Outer Psychophysics: A Reply To P. Machotka. — P. Machotka. Reply To H. Hüge // Empirical Studies of the Arts / Journ. of the IAEA. — Vol. 15, № 1 — 1997 (USA).
453. Martindaie C. The Clockwork Muse: The Predictability of Artistic Change, Basis Books, N. Y., 1990. »

## **ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ**

- Адекватность восприятия 106, 116 146  
 Академия музыки им. Гнесиных 34  
 Анализатор 95, 100, 107  
 Антропология 5, 7, 161

Апперцепция 34, 90, 93, 115, 144, 147  
Ассоциация 123, 125, 147, 153, 306.332, 238,. 253  
Акмеология 27  
Анализ через синтез 90, 123, 168, 177. 200. 232, 234  
Бессознательное 181, 208  
— побочный продукт 43  
Вдохновение 32, 204, 233, 250  
Вибрато 95  
Внимание 81, 195, 206, 244, 248, 252, 260, 309  
Воображение 53, 155. 187, 192, 257  
Восприятие 25, 63, 89, 309  
— времени в музыке 104  
— комитатное 92  
— мелодии и гармонии 97, 100  
— уровни, свойства 108, 118  
— вертикально-аналитическое и горизонтально-синтетическое 13  
Возрастные особенности 61, 68, 73, 75, 77. 85, 90. 135, 241, 287. 309, 316, 325, 327  
Воображение 53, 155, 187, 192. 257  
Вчувствование 156  
Гипноз в музыкальной практике, суггестия 208, 259, 287. 290, 307, 408  
Геронтология 27  
Гештальтпсихология 11, 111  
— законы 110  
— гештальттерапия 330  
Действие 30, 37, 39, 139, 175. 309, 317, 324  
Деятельность 29  
— гностическая 308, 317  
— деятельностный подход 5, 24, 30. 313  
— деятельности субъект 9, 4 7  
— духовно-практическая 54  
— виды 54, 228, 309, 317  
— единства сознания и деятельности принцип 36  
— музыкальная 58  
— музыкально-слуховая 89  
— моделирование и планирование 49, 216. 230  
— операциональный состав 61, 236. 312  
— речевая 40, 61, 81, 230  
— стадийность 30, 91, 114. 218  
— структура 29, 42, 47  
— художественная 54, 140, 149  
Европейское Общество Когнитивных наук о музыке (УСКОМ) 317  
Знак и значение в музыке 7, 48, 58, 157. 172  
Иатрогения, дидактогения 272  
Искусство 6, 25, 56  
Интеллект 68  
Интерпретация (солиста, дирижера, актера-певца, режиссера музыкального театра  
57, 123, 228, 256  
— исполнительские средства 123

Историко-культурный подход 33, 60, 147. 158, 181  
ИСМЕ (Международное общество по музыкальному воспитанию) 287. 345  
Катарсис 31. 56, 93. 124. 151, 154  
Комплексный подход 26, 27, 76, 114. 125, 292  
Константность 113  
Концерт  
— формы 60  
— психологическая подготовка 23, 26. 71, 218, 242  
Коммуникации музыкальные 60, 91, 169, 217. 259  
Къннексия 166, 228  
Лад, ладовое чувство .ТОО  
Логос в музыке 112  
Личность музыканта  
— аффект неадекватности 275, 278  
— я общество 42, 164. 196. 213, 216  
— лонгитюдинальное изучение 33, 81  
— направленность 190, 202, 221, 268, 273. 309  
— характеристика 151, 204, 291  
Майевтика 7, 37  
Маскировка звуков 99  
Международный конкурс им. П. И. Чайковского (психологические портреты участников) 27, 34, 263, 299  
Международная Ассоциация по эмпирической эстетике 24, 345  
Международный конкурс «Пражская весна» 288  
Московский государственный университет культуры 146, 240  
Межкультурные различия 148, 159, 164. 191, 211. 216  
«Мел» в акустике 98  
Междисциплинарные связи музыкальной психологии 19  
Методы музыкальной психологии  
— изучения музыкальной деятельности (автора) 28, 119, 128, 139, 240. 280, 292  
— звучащей анкеты 14, 124  
— партитурной транскрипции 14  
— прерывания звучания 14  
— тестов 14, 65, 280  
— обсервационные и экспериментальные 32, 35, 105, 139, 182, 263  
Механизмы психической деятельности 93. 159, 269  
— функциональные 28, 108  
— операциональные 28, 108  
— мотивационные 28, 108  
Мышление музыкальное 8, 30, 162, 318  
— образное 53, 186  
— типы 190, 324  
Музыка пространственная 20  
Музыкотерапия 17  
Мотивация 39, 48, 50, 64, 93, 220, 250, 274, 295, 301, 310  
Нейродинамика, неосознаваемые явления 80, 100. 109, 143, 212. 269. 273, 283  
Образ 30, 40, 93, 223. 229  
— обобщение образное 186



— перевоплощение образное 236

Обучение

- методы 235, 243, 324
- профилизация 327
- развивающее, проблемное, когнитивное 316, 318, 324, 330
- сложность, трудность 121. 313

Ощущение

- классификация, пороги 94, 97
- слуховое (высоты, громкости и др.) 95, 98

Память музыкальная 45, 71, 87, 100, 162, 225, 309

Парсимония 12

Переживание музыкальное 30, 37, 42, 45, 51, 157, 202

- значащее 23, 93

Перцепция 73

Понимание 91, 329

- культуры, смысла 5, 158

Представления музыкально-слуховые 77, 90. 108, 194. 225, 248, 299, 306

Психология

- предмет, принципы 34
- музыкального творчества 20. 760, 225
- музыкального восприятия 20, 89
- музыкально-критической деятельности 20
- общая 33
- прикладная 10, 17, 285

Психотерапия, нейролингвистическое программирование 26, 286, 330

Психодрама 330

Психические состояния 269

- роль в восприятии музыки 144
- психической готовности к концерту 222
- творческого вдохновения 202, 248, 250, 265

Психомоторика (идеомоторика) 61. 107, 244, 288

Психофизиология 26, 27, 32, 61, 76, 82, 92, 213, 234, 269, 284, 292

Публика 259

Педагогика музыкальная 9, 22, 26.164. 221, 267, 285, 328

Последствие проактивное, ретроактивное 146

Развитие 61, 327

Реактивность 46, 284

Регуляция деятельности 51, 286

- психорегулирующая тренировка 287
- психостатическая 31, 151, 159

Рецептор 41, 94

Ритм 78. 104

Ролевая техника работы над музыкальным произведением 238, 241

Российский Институт культурологии РАН 7

Светомузыка, светомузыкальная живопись, музыкорисование 20, 141, 198

Семиотика 5

Семантика ^22

Символ 7, 112, 142

Симметрия в музыке 112  
Слух музыкальный 23, 40, 61, 74, 76.96  
Смысл 46. 51, 90, 139. 147, 161. 202  
Системный подход 47  
Способности музыкальные 49, 64, 72, 80, 255, 277  
Социокультурная ситуация 47  
Средства массовых коммуникаций 60, 98, 119. 127. 138, 153  
Соматогении 271. 288  
«Сон» в акустике 98  
Тембр 40, 95, 115  
Теория музыки 9  
Творчество 25, 57. 69, 124, 160, 256. 308, 316  
Установка 44, 51, 107  
— теория 46. 115. 138, 144, 309  
— предкоммуникативная 203, 138, 248, 285. 318  
— целевая и процессуальная 138  
— в запоминании 320  
— ценностные ориентации 25, 57, 59, 277  
Фобия 271, 278, 290. 293  
Фольклор 60, 164  
Функциональная музыка 20  
Функциональные органы 41  
Фрустрация (стресс, тревога) 50, 268, 270  
Эйдетизм 92  
Экспрессия в музыке 126  
Эмпатия и идентификация, инт-роекция 156, 199, 202, 236  
Эмоции и эмоциональные явления 32. 50. 120, 144  
— жизненные и художественные в музыке и кино 56, 148, 150  
— эмоциональные образы музыкальной интонации 159, 200  
— отрицательные в музыкальной деятельности 50, 205, 145, 207, 245, 261  
— музыкального соревнования 263  
Эпос 13  
Этос 13 «Эстрадное волнение» (способы преодоления) 50, 267  
Эстетика 24, 119, 124, 130, 149  
Язык музыкальный 5, 121

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОГЛАВЛЕНИЕ (АВТОР)

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
ВВЕДЕНИЕ.....	5
1. Культурологический ракурс анализа проблематики	
2. История развития музыкальной психологии с позиции комплексного подхода	
ГЛАВА I ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	36
1.1. Проблема деятельности в российской психологической науке	
1.2. Структура деятельности и механизмы ее психической регуляции	
1.3. Виды деятельности	
1.4. Художественная деятельность	
1.5. Музыкальная деятельность	
ГЛАВА II МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	89
2.1. Восприятие музыки как процесс	
2.3. Ощущение музыкального звука	
2.4. Восприятие мелодии и гармонии	
2.5. Восприятие времени в музыке	
2.6. Психологические свойства восприятия музыки	
2.6.1. Избирательность и предметность	
2.6.2. Целостность	
2.6.3. Константность	
2.7. Адекватность восприятия музыки	
2.7.1. Сложность музыкального языка	
2.7.2. Влияние особенностей интерпретации на адекватность восприятия музыки	
2.7.3. Роль эмоциональной экспрессии	
2.7.4. Предкоммуникативная установка	
2.7.5. Зависимость восприятия музыки от психических состояний и личностных особенностей слушателей	
2.7.6. Ассоциации и коннотации	
2.7.7. Жизненные и художественные эмоции в структуре переживания	
2.8. Психологические механизмы музыкального переживания	
ГЛАВА III КОМПОЗИТОРСКОЕ ТВОРЧЕСТВО.....	160
3.1. Социальная обусловленность композиторского творчества	
3.2. Стадиальность творческого процесса композитора	
3.3. Мышление и воображение в композиторском творчестве	
3.4.1. Анализ и синтез как механизм открытия и создания нового	
3.4.2. Роль образного обобщения и пеллагических компонентов мышления	
3.4.3. Воображение	
3.5. Переживания и творческие состояния в деятельности композитора	
3.6. Эмпатия	
3.7. Творческое вдохновение	
ГЛАВА IV МУЗЫКАЛЬНО - ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	215
4.1. Относительная самостоятельность творческой деятельности исполнителя	
4.2. Психологические особенности процесса работы музыканта-исполнителя	
4.2.1. Роль мотивации в исполнительской деятельности	

- 4.2.2. Образ музыкального произведения и особенности его воплощения в связи с профессиональными типологическими различиями музыкантов-исполнителей
  - 4.2.2.1. Стадия рождения прообраза
  - 4.2.2.2. Стадия исполнения замысла
    - 4.2.2.2.1. Эмпатия и образное перевоплощение
    - 4.2.2.2.2. Внемузыкальные ассоциации
  - 4.2.2.3. Предкониертый период
  - 4.2.2.3. Особенности психических состояний музыкантов-исполнителей на эстраде
    - 4.2.2.5. Общение с публикой
- 4.3. Социально-психологические особенности музыкального соревнования (по материалам исследований на международном конкурсе им. П. И. Чайковского)
- 4.4. Проблема «эстрадного волнения» и вопросы психологической подготовки к концерту
  - 4.4.1. Направленность личности и ее влияние на психические состояния
  - 4.4.2. Психические состояния в связи с характерологическими особенностями и способностями
  - 4.4.3. Роль типологических особенностей нервной системы
  - 4.4.4. Регуляция психических состояний музыкантов-исполнителей
  - 4.4.5. Дифференциально-психологическая диагностика
    - 4.4.5.1. Выдержки из проблемных психологических характеристик испытуемых
    - 4.4.5.2. Психологические профили участников Международного конкурса им. П. И. Чайковского

ГЛАВА V ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	308
5.1. Личностные детерминанты учения	
5.1.1. Установка	
5.1.2. Мотивация	
5.1.3. Влияние особенностей музыкального материала на характер заучивания	
5.1.3.1. Сложность учебного материала	
5.1.3.2. Значимость	
5.2. Гностическая деятельность ученика и организации заучивания	
5.3. Психологическая характеристика методов обучения	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	329
ЛИТЕРАТУРА.....	331
THE PSYCHOLOGY OF MUSICAL ACTIVITY.....	346
ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....	348