

Ч 30/49
М 54



МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ

КУЛЬТУРА

ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

11331
УДК 005 (075.8)
ББК 85.31я73
А13

1154

Авторы:

Э. Б. Абдуллин — гл. I, II, III, составление приложений;
О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова, Е. В. Николаева, Б. М. Целковников — гл. III.

Рецензенты:

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения,
профессор Л. А. Рапацкая;
академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Б. А. Слостенин

Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.; Под ред. Э. Б. Абдулина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
ISBN 5-7695-0971-6

Учебное пособие посвящено становлению методологической культуры будущего педагога-музыканта. В нем анализируются сущность методологии педагогики музыкального образования, основные составляющие методологической характеристики музыкально-педагогического исследования, взаимосвязь педагогики музыкального образования с различными науками, а также принципы и технология анализа музыкально-педагогических проблем. В приложении содержатся фрагменты работ известных ученых, связанных с проблемами методологии педагогики и практики музыкального образования.

Рекомендуется тем, кто связан с процессом музыкального образования и воспитания детей и молодежи.



УДК 005 (075.8)
ББК 85.31я73

ISBN 5-7695-0971-6

© Абдуллин Э. Б., Ванилихина О. В.,
Морозова Н. В. и др., 2002
© Издательский центр «Академия», 2002

ПРЕДИСЛОВИЕ

За последнюю четверть века отношение к методологии в нашей стране принципиально изменилось: от мнения о ней как о некоем универсальном, достаточно статичном, абстрактном учении до утверждения методологии в качестве необычайно разветвленной (соответственно количеству наук) системы, интерес к которой проявляют уже не только философы, ученые самых разных областей, но и практики.

Однако если обратиться к не столь давней истории, то и среди музыкантов-педагогов, практиков были такие, которые живо интересовались этой проблемой именно с точки зрения связи науки с практикой. И здесь в первую очередь нужно вспомнить, наверное, Г.Г. Нейгауза, его знаменитую книгу «Об искусстве фортепианной игры». Но справедливости ради надо признать, что этот пример скорее исключение, чем правило, хотя и чрезвычайно значимое, открывающее путь новому направлению, новому представлению о структуре профессиональной личности педагога-музыканта.

Весь пафос учебного пособия «Методологическая культура педагога-музыканта», обращенного к будущим учителям музыки, направлен на то, чтобы показать и доказать, в том числе с помощью студенческих работ, что становление *профессионально ориентированной* (а не какой-то «всеобщей»!) методологической культуры специалиста — дело интересное, необходимое и реальное. У меня сложилось впечатление, что эта задача выполнена. Что этому способствовало?

Во-первых, в пособии показано, что рефлексия, которая содержится в основе всякого методологического анализа, на самом деле вольно или невольно присутствует в деятельности практически каждого музыканта-педагога. А иначе откуда он так много знает о каждом своем учащемся, его способностях, умениях, навыках и интересах? У каждого есть достаточный жизненный и профессиональный опыт, который очень поможет успешному началу занятий с этим пособием.

Во-вторых, изучение пособия начинается с доступных, привлекательных и практически направленных заданий — написания рецензий, подготовки небольших докладов и — что особенно важно — иллюстрируется конкретными примерами того, как это надо делать, в том числе студенческими работами.

Следует отметить, что все примеры студенческих работ — от небольшой рецензии до выпускной квалификационной работы — весьма убеждают и впечатляют. Я надеюсь, что ознакомление с этими работами поможет учащимся обрести уверенность в том, что профессионально ориентированной методологической культурой можно успешно овладеть.

В-третьих, необходимо обратить внимание на приложение к пособию, где можно найти замечательный «подсобный» материал к каждому разделу. Мало того, благодаря этому приложению студент имеет возможность готовиться к семинару, самостоятельно усваивая материал учебной дисциплины без привлечения фондов вузовских библиотек, которые, как известно, сейчас почти везде находятся в весьма плачевном состоянии (конечно, если имеется хорошая библиотека, то ею нужно непременно воспользоваться, в частности, ориентируясь на предлагаемые списки дополнительной литературы).

Значит ли все это, что изучение данного пособия станет для студентов легкой прогулкой? Нет, конечно. От него потребуются немалые усилия, для того чтобы вникнуть в суть взаимосвязей педагогики музыкального образования с философией, другими науками, овладеть методологическим анализом, наконец, подготовиться к написанию квалификационной работы. Но я убежден, что эти усилия окупятся сторицей, и их будет сопровождать радостное ощущение от появления собственных новых идей, мыслей. Они не могут не рождаться при изучении прекрасных, специально отобранных с учетом профессии музыканта-педагога работ Г. Ф. Гегеля, А. Шопенгауэра, Г. М. Когана, Г. Г. Нейгауза, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, Е. А. Ручьевской и многих других выдающихся ученых, музыкантов-педагогов, работы которых представлены в этом пособии.

Методологическая культура педагога-музыканта — это проявление способности мыслить, самостоятельно сравнивать, сопоставлять различные точки зрения, выявлять собственную позицию, научно обосновывать и профессионально отстаивать ее. Дипломные рефераты, которые долгие годы имели место, в том числе в консерваторской среде, и часто свидетельствовали не более чем об осведомленности автора в том или ином вопросе на основе компилятивного сбора материала (а реферат, кстати, по существу и означает логически выстроенную компиляцию), уходят в лету. Согласно Государственному стандарту и новым программам мы переходим, причем на всех факультетах (не говоря уже о подготовке будущих учителей музыки в педагогических университетах и университетах культуры и искусств, которым в первую очередь и предназначено это пособие), на принципиально новую форму выпускной квалификационной работы, суть которой заключается в *исследовании проблем педагогики профессионального и общего музы-*

кального образования и осуществлении соответствующей опытно-экспериментальной работы.

Особо значимо то, что данное пособие является первым серьезным опытом раскрытия сущности методологии педагогики музыкального образования, приобретения знаний и умений, необходимых для становления методологической культуры.

В заключение хочу сказать, что практически весь материал первой части пособия подготовлен представителями научной школы, основателем и руководителем которой является ученик Д. Б. Кабалецкого и его ближайший сподвижник по созданию широко известной школьной программы по музыке, заведующий кафедрой методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, профессор Э. Б. Абдуллин.

Хочется надеяться, что эта научная школа получит еще дальнейшее развитие и послужит совершенствованию как педагогики музыкального образования, так и подготовки будущих специалистов — музыкантов-педагогов.

Ректор Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского,
зав. кафедрой теории музыки,
доктор искусствоведения, профессор,
заслуженный деятель искусств России



А. С. Соколов

Глава I

ВВЕДЕНИЕ

В МЕТОДОЛОГИЮ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

1. СУЩНОСТЬ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Если спросить педагогов-музыкантов: «Занимаетесь ли вы исследовательской деятельностью в процессе преподавания музыки?» — то большинство из них почти наверняка ответят отрицательно. «Наше дело обучать, воспитывать, — говорят они, — а исследовательской деятельностью занимаются ученые». Однако в действительности дело обстоит не совсем так.

Конечно, главная задача педагога-музыканта состоит в том, чтобы заниматься преподавательской деятельностью. И в то же время трудно представить себе творчески работающего преподавателя музыки, который не анализирует результативности своей деятельности и деятельности учеников. Это, как правило, его профессиональная реакция, возникающая практически после каждого занятия. Спросите опытного преподавателя о его учащихся, и он расскажет вам о каждом из них много важного и интересного: какие у них музыкальные интересы и способности, как они продвигаются в своем музыкальном развитии, как проявляют себя в разных видах музыкальной деятельности, чем радуют педагога в процессе формирования умений и навыков, а чем огорчают, в какой сфере тот или иной воспитанник проявляет себя творчески, а в какой — нет, и т. д. и т. п. Вместе с тем каждый преподаватель хорошо знает сильные и слабые стороны своей профессио-

¹ В данном пособии «Методология музыкально-педагогического образования» (именно так названа в Государственном стандарте учебная дисциплина, к изучению которой мы приступаем) рассматривается в контексте «Методологии педагогики музыкального образования».

нальной подготовки, личностных качеств и стремится к самосовершенствованию.

Все это тот очень важный второй, «внутренний», план, та параллельная работа, которая осуществляется как бы «сама собой» одновременно с процессом преподавания музыки. И от того, насколько грамотно, профессионально, систематично она выполняется, в конечном счете зависит успех музыкального обучения и воспитания.

Некоторые педагоги-музыканты обладают даром осуществлять подобного рода работу даже без всякого предварительного обучения. И если расспросить их поподробнее, они расскажут много интересного из того, как, с помощью каких методов они это делают, какими принципами при этом руководствуются, нередко признаваясь, что раньше, пожалуй, и не задумывались о них специально. Внимательно проанализировав такие ответы, можно убедиться в том, что часто они оказываются не только очень ценными и полезными, но и доказывают факт, что такого рода деятельность педагогов-музыкантов есть не что иное, как деятельность действительно исследовательская. Она связана с анализом, с рефлексией, с применением принципов и методов (постоянное наблюдение за процессом обучения и воспитания; анализ, обобщение, попытки построить индивидуальную программу развития учащихся, исходя из их способностей и т. д. и т. п.), которые уже не назовешь методами обучения и воспитания. Потому что это методы другого рода — *методы исследования музыкально-педагогического процесса*.

Практика показывает: педагоги-музыканты, вольно или невольно успешно занимающиеся такого рода работой, обычно достигают замечательных результатов в своей основной, преподавательской, деятельности. И это, конечно, не случайно. Ибо в таком случае происходит постоянный процесс профессионального самосовершенствования.

Чаще всего педагог-музыкант делает это спонтанно, решая задачи первого «уровня» исследовательской деятельности. Гораздо реже мы встречаемся со случаями, когда преподаватель музыки специально выделяет ту или иную проблему, долгое время размышляет о ней, изучает все то, что накоплено в науке и практике по этому вопросу и в результате подготавливает статью, пособие, книгу, где излагает свое видение избранной музыкально-педагогической проблемы. Так случается и в педагогике профессионального музыкального образования (вспомним труды выдающихся музыкантов-педагогов К. Н. Игумнова, Г. М. Когана, Я. И. Мильштейна, Г. Г. Нейгауза и многих других), и в педагогике общего музыкального образования (здесь есть все основания вспомнить, например, Ю. Б. Алиева, Б. С. Рачину, Н. В. Суслову, которые долгое время работают учителями музыки в общеобразовательной школе и разрабатывают важнейшие проблемы музыкального воспита-

ния и обучения). К основным методам исследовательской работы относятся также изучение, теоретический анализ и обобщение литературы по избранной проблеме и построение на этой основе всякого рода теоретических и методических концепций.

Но если мы признали, что исследовательская деятельность преподавателя, прежде всего на первом «уровне», о котором шла речь, действительно является необходимым условием повышения профессионального мастерства педагога-музыканта и в то же время составной частью его преподавательской деятельности, то задан вопрос: «А все ли, особенно молодые, начинающие преподаватели музыки, готовы осуществлять такого рода работу, не требуется ли специальная подготовка для этого?». Жизнь подсказала, что на этот вопрос необходимо ответить утвердительно.

В своем профессиональном совершенствовании каждому педагогу-музыканту необходимо учиться *исследовать самого себя, анализировать (рефлексировать) свою профессиональную деятельность, осмысливать эффективность применяемых методов преподавания, анализировать результаты конструирования содержания музыкального образования и пытаться сформулировать для себя исходные установки, принципы этого исследования*. Содержание деятельности такого рода носит так называемый методологический характер.

Но что же такое **методология педагогики музыкального образования?**

Ее можно рассматривать как область науки, включающую в себя:

- а) *знания* о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской музыкально-педагогической деятельности;
- б) *систему деятельности*, направленную на получение этих знаний и научное обоснование их эффективности.

Становление методологической культуры педагога-музыканта стало сегодня неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителя музыки, утвержденной в Государственном стандарте специалиста и в вузовской учебной программе.

Для ее формирования будущему педагогу-музыканту следует прежде всего:

- а) усвоить сущность методологической характеристики музыкально-педагогического исследования;
- б) овладеть целостным методологическим анализом для теоретического осмысления той или иной музыкально-педагогической проблемы;
- в) научиться выполнять такие виды научно-исследовательской музыкально-педагогической деятельности, как рецензия, доклад и др.;
- г) овладеть умениями спланировать и организовать опытно-экспериментальную работу в области педагогики музыкального образования;

- д) получить первоначальные навыки научного обоснования результатов музыкально-педагогического исследования;
- е) выполнить выпускную квалификационную работу на основе приобретенных методологических знаний и умений.

Содержание *методологической культуры* будущего педагога-музыканта включает в себя:

а) заинтересованное отношение к методологии педагогики музыкального образования, понимание ее ценности для практической деятельности и личности учителя музыки;

б) приобретенные профессионально ориентированные методологические знания;

в) усвоенные способы, методы исследовательской музыкально-педагогической деятельности и их творческое применение в ситуации методологического анализа литературы и практической учебно-исследовательской музыкально-педагогической деятельности.

Становлению методологической культуры педагога-музыканта и посвящено это пособие. При этом необходимо учитывать то, что различие уровней методологической культуры студента и педагога-музыканта-исследователя выражается в следующем:

— круг приобретаемых в вузе методологических знаний представляет собой скорее введение в методологию педагогики музыкального образования и потому ограничен по своему объему;

— виды исследовательской музыкально-педагогической деятельности носят учебный, субъективно-преобразовательный характер, поэтому не ставят своей задачей получение объективно новых знаний в области педагогики музыкального образования;

— умение обосновать результаты музыкально-педагогического исследования на методологическом уровне формируется лишь на самой *первоначальной стадии*.

2. ВИДЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование в педагогике — это «процесс и результат научной деятельности, направленный на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах, методах и организационных формах»¹. Эта общепедагогическая формулировка исследования требует разъяснения и уточ-

¹ Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. — М., 1993. — Т. 1. — С. 384.

нения как с позиции *музыкально-педагогического* исследования, так и *учебной* деятельности будущего педагога-музыканта.

Рассмотрим некоторые виды исследовательской работы педагога-музыканта. Заметим, что учебно-исследовательская деятельность предполагает *адаптацию* (коррекцию и по необходимости упрощение) требований к уровню и качеству выполнения каждого из ее видов с учетом возможностей конкретного студента.

1. Рецензия как вид исследовательской деятельности музыкально-педагогического характера представляет собой критический отзыв о каком-либо сочинении (в данном случае определение «критический» означает анализ как отрицательных, так и положительных сторон работы).

В рецензии необходимо обратить внимание на следующие моменты: актуальна ли избранная тема; удалось ли автору рецензируемой работы раскрыть ее; отвечает ли представленный труд объявленному в нем жанру (т.е. если это научный труд, то он должен иметь форму не методических рекомендаций, а исследования той или иной проблемы; если это учебное пособие, то оно, наоборот, не может быть изложено в форме диссертации и др.); корректен ли терминологический аппарат; в какой мере имеет место новизна в решении поставленной проблемы, а также уровень обоснованности выдвигаемых тезисов, доступность и грамотность изложения материала.

В том случае если автор рецензии считает, что то или иное положение в работе является необоснованным, во-первых, необходимо это положение процитировать, во-вторых, постараться доказать правомерность этого положения. Если рецензент полагает, что высказанные в работе позиции не являются новыми, можно сослаться на конкретные работы, в которых эти мысли находят освещение.

Содержание заключительного вывода рецензии целиком зависит от того, каков ее адресат: рекомендация (или не рекомендация) к печати; отзыв на диссертацию (где необходимо выполнить еще ряд требований): заслуживает или не заслуживает автор искомой степени и т.д. Рецензия по праву является одним из видов научной работы, поскольку объективная, обоснованная оценка рецензентом представленного труда возможна только в результате сравнительного анализа, обобщения, способности выделить и оценить новизну работы, ее значимость и др. Остается добавить, что в рамках учебно-исследовательской работы студентов речь, разумеется, не может идти о рецензиях на диссертации (или их авторефераты), поскольку они не являются предметом изучения в вузе на первых двух уровнях высшего образования.

Охарактеризуем в общих чертах, какие вопросы могут оказаться в центре внимания рецензента при анализе статьи, которую

условно назовем «Пути развития музыкального мышления учащихся-подростков».

Рецензенту необходимо прежде всего обратить внимание на то, как раскрывает категорию «музыкальное мышление» автор статьи: опирается ли он на уже известные концепции (например Н. В. Сусливой), сопоставляет ли различные трактовки, что очень ценно (например, сопоставляет концепцию Н. В. Сусливой и Ю. В. Юзбашьяна по этому вопросу), предлагает ли свою позицию (следует иметь в виду, что, к сожалению, встречаются случаи, когда в статье приводится та или иная известная трактовка, но без ссылок на автора, на этот факт можно указать в рецензии).

Готовя рецензию, важно обратить внимание на то, в какой мере автор учел возрастные особенности учащихся-подростков (эта сторона проблемы освещена, например, в работах Ю. Б. Алиева), и, наконец, какие пути (формы, средства, методы, приемы) предлагает автор в плане развития их музыкального мышления. Таким образом, все основные понятия и категории, заявленные в названии статьи (или книги, сборника), должны быть прежде всего в центре внимания рецензента.

Приведем пример рецензии (фрагмента), представленной в виде вступления к исследованию-монографии Б. М. Целковникова «Мировоззрение педагога-музыканта: в поисках смысла. Исследование» (М., 1999).

Появление любого серьезного, глубокого исследования, посвященного проблеме мировоззрения, трудно переоценить. Автор рассматривает поднятую им проблему не как узкопрофессиональную, а как значимую для всех областей педагогики и в особой мере для педагогики искусства. При этом доминанта методологической направленности выбрана ясно и определенно: это прежде всего русская философская и художественная мысль (что, впрочем, вовсе не исключает как обращение автора к трудам зарубежных мыслителей, так и изучение трудов общенаучного (музыковедческого, теории музыкального исполнительства) и, разумеется, педагогического характера).

Не покидает ощущение, что автор пытается доказать одну мысль: великие российские философы, писатели, композиторы, педагоги, гений которых признан во всем мире, несмотря на различие взглядов и подходов, едины в понимании и видении обозначенной в названии книги проблемы, которая так волнует сегодня наше общество. Но это «единство» надо было суметь разглядеть, пережить, осознать и постараться обобщить применительно к деятельности педагога-музыканта.

Вся сложность, очевидно, состоит в том, чтобы суметь погрузиться в Мысли, ощутить Дух великих мыслителей с той степенью глубины, когда происходит необходимый разряд, то «зажигание», когда человек оказывается способным умом и сердцем пережить и принять идею Другого, заразиться ею и следовать ей в своей профессиональной жизни (и жизни вообще) — в своих целях, деяниях, поступках. Кем-то метко замечено, что каждый человек, знакомясь с великим произведением искусства,

может понять его настолько, насколько глубок его собственный «лот». Знакомясь с работой Б. М. Целковникова, убеждаешься, насколько восприимчив, остр и глубок может быть «лот» педагога-музыканта — исследователя.

Каждый должен пройти свой путь к пониманию смысла жизни, смысла и предназначения своего дела, ведущего к созиданию. Как помочь будущему педагогу найти ориентиры, позволяющие встать на путь движения к Истине? Попытаюсь из объемной, многогранной и целостной характеристики мировоззренческих убеждений педагога-музыканта, представленной Б. М. Целковниковым, выделить некоторые особо существенные, на мой взгляд, позиции.

Автор показывает, что на пути становления мировоззренческих убеждений необходимо овладеть внутренним диалогом с философом, ученым, музыкантом, с самим собой. Опираясь на концепцию М. М. Бахтина, автор исследования показывает, какое огромное значение в формировании личности педагога-музыканта имеет способность к внутреннему диалогу — это необходимая ступень в становлении его мировоззренческих убеждений.

Известно, что ярким выражением убеждения является поступок. Б. М. Целковников подчеркивает, что поступок выражается не только во внешнем, но прежде всего во внутреннем «мыследействии», во внутреннем диалоге. Этот диалог в деятельности педагога-музыканта всегда обращен к Другому как равному себе. Этот «другой» для музыканта-педагога — прежде всего Ребенок и Музыка.

Обращение к ребенку и музыке должно быть освящено Любовью, Верой и Совестью — этими тремя слагаемыми, составляющими основу всех отношений, ориентации, убеждений педагога-музыканта. Стремление к истинно диалогическому, как подчеркивает Б. М. Целковников, бескорыстному по характеру взаимодействию с ними, духовно-родственное, любовное (Ш. А. Амонашвили, М. М. Пришвин) принятие их внутреннего облика — вот та профессионально-нравственная высота, которая задает тон, создает необходимое условие и основу для любых актов духовно-мировоззренческой рефлексии учителя-музыканта, включая прежде всего создание им собственного, личностного мировоззренческого убеждения.

В своем стремлении целостно представить «образ» мировоззренческого убеждения Б. М. Целковников делает особый акцент на *эстетическом способе* мировидения как особом внутреннем механизме, который необходимо подключить для рождения состояния-процесса духовно-творческой активности личности.

Эстетический способ восприятия и осознания своей профессиональной деятельности, ее специфики, основанной на общении с ребенком и высоким искусством, как мне кажется, является важнейшим условием в познании сущности и природы мировоззренческого убеждения педагога-музыканта.

Важное место занимает в работе вопрос о взаимодействии личности с искусством, музыкой. Здесь автору удалось раскрыть ценностный смысл такого значительного по сути механизма мировоззренческого убеждения

педагога-музыканта, как мироощущение. На основе тщательного анализа Б. М. Целковников показывает, как музыка помогает создать диалогическую, истинно гуманную по характеру структуру межличностного общения, обрести особый опыт высказывания-выражения своего мироотношения к Другому, побуждает к непрерывному поиску, активизации скрытых для внешнего взора глубинных духовно-личностных проявлений.

Какие духовно-мировоззренческие идеи и принципы Б. М. Целковников выдвигает в качестве методологических оснований рассматриваемой проблемы?

Прежде всего *духовность*. Понятие «духовность» раскрывается как особый процесс-состояние одухотворения личностью себя и собственных ценностных отношений с миром. Духовность рассматривается как необходимое основание в поиске личности найти высший смысл своей деятельности.

Исследователь показывает также, что идея *соборности*, возникшая еще в Священном Писании и получившая отражение в трудах В. С. Соловьева, Е. Н. Трубецкого и др., является близкой педагогике музыкального образования, указывающей путь духовно-нравственного развития.

Стержневой характеристикой, своеобразным ядром диалогически направленного мировоззренческого сознания личности педагога-музыканта, по мнению Б. М. Целковникова, должна стать *толерантность* — чувство, выражающее терпимость к разного рода проявлениям «инакости» со стороны Другого и в первую очередь к его мировоззренческим взглядам, убеждениям, ориентациям. Толерантность рассматривается как необходимое условие установления взаимопонимания между учителем-музыкантом и учеником.

Особое внимание автор уделяет процессу обретения «истинного» суждения о музыке. Основой такого суждения, подчеркивается в исследовании, является переживание музыки, которое всегда протекает в уникальной, индивидуально-личностной по силе и способам выражения «драматургии». Такое переживание — это не просто эмоционально-чувственный отклик на музыку, но при этом еще и глубокое, катарсическое вживание в ее художественную реальность, в мир Другого (композитора, лирического героя музыки).

В этой позиции явственно ощущается принципиальный, методологический по своему характеру подход к определению сущности музыки и процессу художественно-творческого общения с ней, в котором проявляется органическое единство взглядов на обсуждаемую проблему крупнейших отечественных философов, писателей, художников, композиторов, музыкантов-педагогов. В сущности этого подхода в первую очередь видятся «лик» отечественного музыкального образования и соответственно целевые установки на стратегию становления мировоззренческих убеждений педагога-музыканта.

Интересной и оригинальной представляется точка зрения автора при определении сути мировоззренческих убеждений учителя-музыканта. Их смысловым ядром является *душа* учителя как своеобразный синтез активного и гармоничного взаимодействия многообразных творческих составляющих его личности.

Основу духовно-личностного опыта педагога-музыканта, согласно позиции Б. М. Целковникова, составляют две взаимосвязанные между собой триады. Первая из них — эмоциональный, художественно-мыслительный и волевой компоненты, вторая — особые феномены индивидуально-личностной психики, такие доминанты духовности, как Вера, Любовь, Совесть.

Каждый из входящих в эту своеобразную партитуру живых и динамичных «голосов души» педагога-музыканта, подчеркивает автор, имеет свой ценностный смысл, отличается своим особым звучанием.

Б. М. Целковников сумел в своей работе с новых позиций доказать значение методологии для теории и практики музыкального образования. Я уверен, что мастерство методологического анализа — основы любого музыкально-педагогического исследования — проявленное автором в исследовании, послужит образцом для молодых ученых — педагогов-музыкантов.

Резюмируя сказанное, хочется отметить, что данная работа представляет собой принципиально новое направление в педагогике высшей школы, призванное определять стратегию и тактику подготовки учителя искусств, основываясь на лучших гуманистических, духовных традициях российской философской и художественной мысли.

(Э. Б. Абдуллин)

В условиях учебной вузовской работы целесообразно начинать осваивать рецензию как вид исследовательской деятельности с небольших статей проблемного характера, учитывая при этом индивидуальные возможности студентов.

Лучшие рецензии желательно зачитывать и обсуждать на семинарских занятиях, благодаря чему постепенно приобретается и опыт научной дискуссии.

2. Научный доклад является формой публичного сообщения на определенную тему музыкально-педагогического содержания. При этом должны быть выявлены актуальность и значимость выбранной темы; представлены систематизация и раскрытие ее основных положений; выделены те вопросы, которые уже решены, и особенно те, перспективное решение которых представляется докладчику наиболее значимым. Особенно ценно, когда автор доклада сопоставляет разные точки зрения ученых на проблему и высказывает свое обоснованное отношение к ней, выдвигает положения, сформулированные в виде гипотезы или положений на защиту в том случае, если доклад представлен на основе завершённого исследования.

Подлинно научный доклад содержит в себе, как правило, три следующие позиции: а) актуальность и значимость поднятой проблемы; б) принципиально новый подход к решению этой проблемы; в) научное обоснование выдвинутой гипотезы. Разумеется, он может быть построен и на совершенно других, притом весьма различных, исходных позициях.

В качестве примера приведем тезисы студенческого доклада А. А. Бондарева (МПГУ) «Взаимодействие народной и профессиональной музыкальных традиций в процессе становления отечественного музыкального образования», в котором предпринимается попытка рассмотрения указанной музыкально-педагогической проблемы на философском и общенаучном уровнях (доклад прочитан на V Международной научно-практической конференции «История музыкального образования как наука и как учебный предмет» (Москва, 1—2 декабря 1999).

Любое культурное явление подразумевает как тщательное его изучение, так и непосредственную интерпретацию и популяризацию. Эти тенденции лежат в основе двух музыкальных традиций (профессиональной и народной), взаимодействие которых прослеживается в становлении различных стилей и жанров, а соответственно и в развитии систем музыкального образования (педагогических систем).

С точки зрения профессиональной традиции в музыкальном производстве заключены всеобъемлющие тайны Бытия. Звук предстает универсальной категорией, моделью всего мироздания, средоточием жизненной проблемности и жизненного напряжения. В этой традиции восприятие музыкального произведения неразрывно связано с познанием себя и Мира. Музыка обретает значение эзотерического, почти сакрального знания, говорящего о скрытых от поверхностного взгляда вещах лишь символами, требующими длительного и сосредоточенного постижения.

Противоположная традиция, к которой тяготеет народная культура, выделяет родовую, природную жизнь. Для нее характерна откровенная демонстрация общезначимых эмоциональных переживаний, выражаемых языком возможно более простым и доходчивым, заимствованным, как правило, у самой природы. В ее пределах развивается прикладная (народно-обрядовая, ритуальная, маршевая, танцевальная) музыка, так называемые первичные жанры, дающие человеку возможность ощутить себя частью природы, «раствориться» в общем жизненном потоке. К народной культуре весьма сложно применить традиционные категории образования, поскольку не индивидуальное сознание составляет ее наибольшую ценность, а единое «народное тело» (М. М. Бахтин). Если достоинства педагогической системы принято, как правило, оценивать с точки зрения результата, то для народной культуры решающее значение имеет как раз сам процесс коллективного творчества, в котором каждый на своем месте и интересен прежде всего тем, что находится во власти всеобъемлющих «карнавалых» законов жизни.

Язык профессиональной традиции семантизирован, обобщен, символичен. Благодаря этому он достигает художественной выразительности.

Напротив, язык народной традиции овеществлен, «овнешнен», жизненно конкретен. Он тяготеет к синкретизму и пользуется приемами изобразительности.

Обе эти традиции, преломляясь друг в друге, формировали определенные педагогические модели, каждая из которых становилась показателем развития отечественного музыкального образования. В смене этих педагогических установок обнаруживается определенная логика.

Корни русской профессиональной музыкальной традиции, как нам представляется, уходят в славянскую мифологию, поскольку основой подлинного профессионализма является система (или художественная модель), объединяющая путем символизации жизненное содержание в единое целое. Славянская мифология как раз и оказалась одной из первых таких систем. В струне на вертикально расположенных гусях славяне увидели реальное воплощение отношений земли и неба — мира «дольного» и мира «горнего». Это уподобление наполнило музыку сокровенным смыслом, свидетельствовавшим о возникновении *музыкальной традиции как таковой*, нуждающейся и в преемственности, и в дальнейшем совершенствовании.

Значительным этапом в развитии профессионального музыкального образования стало освоение пришедшей из Византии традиции богослужебного пения, которое, укоренившись на русской почве, претворилось в «тайнозамкненное» знание, перенявшее у мифологии и опыт постижения тайн бытия через музыку, и способы передачи этого опыта.

К профессионализации по-своему тяготела и народная культура в той мере, в какой закрепляла и хранила присущие ей художественные формы. Скоморох, осознавший смысл своего творчества в «карнавальном» отображении мира, как бы «объективировавший» самого себя и свою художественную задачу, органично способствовал развитию профессиональной музыкальной традиции, хотя она пока еще и бытовала внутри единого синкретического целого его творчества.

В свою очередь народная культура «обнародовала» профессиональные жанры: карнавальные представления скоморохов обыгрывали церковные каноны, древнерусский эпос. Позднее традиции богослужебного пения вышли за пределы достаточно узкого «цехового» круга, претворившись, например, в жанре канта.

XVIII век для русской культуры, заимствовавшей непривычные ей западные традиции, стал вместе с тем временем популяризации самых разных музыкальных направлений. Так как петровская эпоха была предельно открыта европейскому влиянию и демонстрации чувств (патриотических, религиозных, эстетических), для большинства слушателей музыка превратилась в изящный атрибут европейской жизни («шегольскую науку»); утратив свое сакральное значение. Развивались прежде всего светские жанры, распространившие свое величие и на партесный концерт, декоративное богатство которого явилось прямой противоположностью суровой сдержанности «тайнозамкненного» знаменного распева. Результатом стало появление музыканта, объединяющего в одном лице и исполнителя на нескольких инструментах, и певца, и дирижера, и композитора. Это казалось целесообразным, равно как и проведение открытых репетиций, не пропадающих в таком случае «даром» для слушателей.

Однако мало-помалу эти внешние заимствованные формы стали вновь наполняться духовным содержанием, профессионализироваться, возрождаться в качестве новой, способной к саморазвитию художественной системы, обретшей свои культурно-исторические корни и свою имманентную логику. В XIX веке европейская музыкальная традиция обогатилась

исконно русским содержанием, что позволило на определенном этапе достичь продуктивного взаимодействия профессиональной и народной традиций. Разумеется, музыкальное образование XIX века также искало пути их объединения в общей педагогической системе. В этом видели свою задачу В.Ф. Одоевский и С.В. Смоленский; они признали необходимость *всеобщего* обучения музыке, отмечая вместе с тем, что музыкальная педагогика, как и медицина, в основе своей должна выработать *индивидуальный* подход.

Таким образом эти традиции не порывали продуктивных отношений друг с другом. Музыкальное образование, корректируя свои педагогические установки в зависимости от конкретной исторической ситуации, непрестанно взаимообогащало их и тем самым открывало перспективы дальнейшего развития.

Приведем еще один пример — тезисы студенческого научного доклада Г.А. Гвоздевой (МПГУ) «Об интерпретации принципа единства общенаучного философского и частнонаучного методологического анализа к проблемам педагогики музыкального образования (на основе практического опыта)».

...На основе обозначенной проблемы предполагаются разработка и внедрение серии следующих установок:

- 1) направленность вербального общения на выявление философского и психологического подтекстов произведения;
- 2) создание атмосферы духовной свободы в процессе сократической беседы (сократовские споры);
- 3) обогащение сферы подсознания, расширение спектра ассоциаций, высвобождение интуиции;
- 4) создание алгоритма развития музыкальных способностей.

Установка первая определяется стремлением к проживанию, прочувствованию путем взаимодействия с музыкой разных способов восприятия мира, а также утверждения психологии микрокосмоса человека. Исходя из этого, предлагается включение в учебную программу тематических блоков на основе философской установки полярности и сходства восприятия бытия в пределах как одного, так и различных стилей; например сопоставление музыки сходных и противоположных по мироощущению «эпох духа»: Средневековье — Возрождение; Запад — Восток; классицизм — романтизм; импрессионизм — сонористика; русская до-реформенная — русская послереформенная духовная музыка.

Предлагается дать направление размышлению, исходя из вывода Шпенглера (сформулированного им в «Закате Европы») о магическом, аполлоническом и фаустианском мировосприятии.

Путем использования других видов искусств, а также дневников и писем композиторов, мемуарных материалов рассматривается возможность погружения в духовную ауру стиля сочинения. Интересно, например, сравнить музыку «одновременных эпох духа», представленных в шпенглеровских таблицах.

Кроме того, считаю возможным на музыкальных занятиях рассматривать и анализировать действие закона филогенеза, сформулированно-

го Гегелем в философии, а в психологии — Юнгом («Психологическая структура, как и анатомическая, имеет метку пройденных прародителями ступеней развития»), путем знакомства с эволюцией творчества композиторов, в котором пересекаются различные традиции (например, И. Ф. Стравинского).

Помимо содержательной стороны общения важна техника ведения диалога. Установка на возрождение сократической беседы подразумевает использование сократовских способов «дирижирования» ходом обсуждения (равноценность позиций, полярность, парадоксальность точек зрения, сочетание внешней индукции с глубиной дедукции, отказ от прежнего «да», тупиковый момент, обнаруживающий философское незнание (открытость беседы) и т. д.).

Установки вторая и третья опираются на выводы З. Фрейда и его последователей. Уникальность восприятия каждого человека обнаруживается часто за пределами им самим осознанного — в сфере подсознательного — интуитивного видения. Поэтому предлагаются различные варианты заданий (взятые из собственного и наблюдаемого опыта), предполагающие подключение интуитивного канала:

- после прослушивания музыки выбрать из серии иллюстраций картин, архитектурных сооружений, литературных фрагментов соответствующие и несоответствующие «духу» прозвучавшего произведения;

- подобрать свой спектр цветов художественного направления (по принципу таблиц К. С. Малевича);

- графически передать свое музыкальное впечатление;
- выбрать из нескольких предложенных вариантов фотографию композитора периода, совпадающего с сочинением произведения;
- ответить на вопросы проблемного характера;
- досочинить музыкальную интонацию.

Такие занятия помогут контролировать уровень восприятия, увидеть динамику его развития, улавливать моменты «личного катарсиса».

Установка четвертая ориентирована на создание программы развития музыкальных способностей на основе систематизации достижений частных методик и практического опыта. Целесообразно найти способы включения двигательной активности учащихся, предложив, например, следующие задания:

- продирижировать в ходе второго или последующего прослушивания оркестрового сочинения какой-то одной группой инструментов, во время исполнения хорового произведения — одной партией голосов (в ходе второго прослушивания);

- воспроизвести ритм прозвучавшего музыкального фрагмента.

Смысл данных заданий заключается в пробуждении активности учащихся, в естественном включении в процесс исполнения произведения, в ходе которого можно выявить индивидуальную динамику развития способностей.

Примером научного доклада, в котором получает методологическое обоснование принципиально новое решение важной музыкально-педагогической проблемы, является доклад болгарского ученого — педагога-музыканта Г. Стояновой «К проблеме музыкальности», прочитанный на

III международной научно-практической конференции «Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век» (Москва, 16—18 мая 1996 г.):

Природа музыкальности не может быть раскрыта без знания природы музыки как вида искусства. Интонационная природа музыки предопределяет музыкальность как систему оперирования музыкальными интонациями (восприятие, осознание, переживание, анализ, классификация, запоминание, варьирование, воспроизведение и сочинение).

Основываясь на интонационной теории Б. В. Асафьева, развитой в трудах В. В. Медушевского, мы пришли к следующим положениям:

— общение с искусством вообще и с музыкой в частности есть человеческая форма коммуникации по типу: человек — художественный образ. Музыкально-художественные образы человека (его сочинения, образные представления) есть живые, одухотворенные, активно и динамично развивающиеся «явления», с которыми он вступает в духовный, невербальный контакт, испытывая наслаждение в процессе этого общения;

— в психологических механизмах общения между субъектами одним из наиболее важных компонентов является *эмпатия* (сопереживание, эмоциональная идентификация). Механизм сопереживания переносится в сферу общения с искусством, а более точно — в сферу общения с художественными образами (не только музыкальными);

— эмоциональное сопереживание музыке есть «первый признак музыкальности» (Б. М. Теплов). С. Л. Выготский подчеркивает художественно-обобщающий характер эмоций, называя их «умными эмоциями»; это дает основание назвать эмоциональный отклик на музыку художественной эмпатией и считать ее основным индикатором музыкальности;

— художественно-музыкальная эмпатийность проявляется как реакция на первичное музыкально-художественное «ядро»-интонацию и развивается в последующем до уровня музыкально-художественного образа и системы образов, т. е. целостной музыкальной драматургии; следовательно, музыкально-интонационный словарь детей (т. е. система музыкально-интонационных эталонов) первоначально определяет тип музыкальности и музыкальную эмпатийность в ней. Человек идентифицируется эмоционально только с познанными и образно близкими интонациями;

— музыкальность не безлична, так как некоей абстрактной музыкальности не существует, она всегда личностна, уникальна и рационально окрашена;

— художественная сущность музыкальности заключается в особой выразительности музыкальных интонаций (в широком смысле слова), в способности оперировать ими во всех видах музыкальной деятельности. Создание музыкального образа — «образотворчество» — есть системообразующее свойство музыкальности.

Научный доклад может быть представлен и в виде своеобразного «автореферата» выпускной квалификационной работы.

В целом доклад является следующей после рецензии ступенью освоения научно-исследовательской работы. Опыт показывает, что на первых порах желательно, чтобы подготовленные студентами

доклады, прежде чем они будут «озвучены» в студенческой аудитории, были просмотрены преподавателем и отрецензированы им. Желательно, чтобы лучшие доклады или фрагменты из них были зачитаны автором на семинарских занятиях и обсуждены. Важно, чтобы преподаватель всякий раз выделял те положения доклада, содержание которых носит творческий характер.

3. Выпускная квалификационная работа будущего учителя музыки является заключительным, наиболее сложным видом его учебно-исследовательской музыкально-педагогической работы.

Приводим общую характеристику выпускной квалификационной работы, которая будет последовательно углубляться и конкретизироваться в каждой последующей главе пособия.

Во *введении* необходимо раскрыть в краткой форме актуальность темы, объект и предмет исследования, его цель и задачи, гипотезу, методологическую основу (см. главу II пособия) и методы исследования (см. главу IV пособия).

В *первой теоретической части* (см. приложения — II, 7) раскрываются научные основы избранной темы исследования, формулируются основные понятия, сопоставляются различные взгляды ученых на рассматриваемую проблему с позиции:

а) философии (в том числе, возможно, эстетики или культурологии, аксиологии);

б) той или иной науки (например, музыковедения, музыкальной психологии, теории музыкального исполнительства), раскрывающей методологическую сущность, природу данной проблемы;

в) исследований музыкально-педагогического характера. Здесь желателен и критический анализ практики музыкального учебно-воспитательного процесса, связанный с данной темой.

В завершение главы автор делает выводы обобщающего характера, в которых заключается позиция, служащая теоретической (теоретико-методической) основой последующей опытно-экспериментальной работы.

Во *второй части* (исключая работы исторической направленности) излагается опытно-экспериментальный материал, в котором (по возможности) последовательно раскрываются этапы этой работы; описываются и подвергаются анализу данные констатирующего и формирующего этапов эксперимента и его итоговые результаты, подтверждающие или опровергающие предположения, стоящие в основе опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа (см. приложения — II, 8) предполагает проведение педагогического эксперимента в основном в «естественных» условиях музыкальных занятий (урок музыки, внеклассная музыкально-воспитательная работа, лекция, семинар). Проведению такой работы предшествует предварительный обстоятельный анализ проблемы, который получает свое воплощение в первой, преимущественно теоретической части работы. Она

может включать в себя также анализ работы учителей по избранной тематике, личный опыт автора квалифицированной работы.

Началу опытно-экспериментальной работы должна предшествовать разработка критериев оценки тех способностей, умений, навыков, которые станут предметом специального исследования. Затем выявляется уровень способностей, умений и навыков учащихся в соответствии с разработанными критериями.

Далее следует описание опытно-экспериментальной работы. В центре внимания этого описания должен быть предмет исследования — тот механизм, те средства (принципы, содержание, методы, формы), благодаря которым, по предположению автора, осуществляется эффективное музыкальное (музыкально-педагогическое) развитие, а также реакция учащихся, выраженная в той или иной форме. Необходимо показать, на основе какого содержания (музыкальный, вербальный материал, зрительный ряд) осуществлялось «испытание», в каких условиях (продолжительность, временной объем и т.д.) и формах проведения занятий.

В завершение опытно-экспериментальной работы необходимо сопоставление результатов констатирующего и заключительного обследования, обоснование сделанных выводов. При этом установленные в констатирующем и итоговом обследовании критерии (например, «высокого», «среднего» и «низкого» уровня того или иного показателя) должны совпадать — иначе выводы не могут быть объективными.

В *итоговых выводах* (заключении) по работе формулируются положения, отражающие наиболее значимые результаты проведенного исследования, и предлагаются конкретные рекомендации по теме исследования. В выводах необходимо представить результат работы — отвечает ли он поставленной цели и задачам. В центре внимания должна быть гипотеза. Причем резюме относительно гипотезы должно носить не формальный (например: «Исследование показало правомерность выдвинутой гипотезы»), а обоснованный характер.

В выводах следует избегать общих фраз, известных положений, стремиться отразить то, что является в исследовании интересным, заслуживающим внимания. Это может относиться к любой главе, любому разделу работы.

Если оказалось, что выводы сформулированы неудачно, формально, в них отсутствует новизна, то, может быть, более целесообразно изложить эту завершающую часть в форме заключения, а не выводов. Заключение пишется в более свободной (не тезисной, как выводы) форме, хотя по сути должно отвечать тем же задачам, что и выводы.

Есть ли различие между научным исследованием в области педагогики музыкального образования и выпускной квалификационной работой? Конечно. И таких различий несколько.

1. Принципиальное различие заключается прежде всего в том, что к результатам научного исследования предъявляется требование теоретической и практической новизны, т.е. исследователь должен представить в результате работы объективно новое знание в области педагогики музыкального (музыкально-педагогического) образования и этот факт подвергнуть всестороннему научно обоснованию и проверке, соответствующей всем требованиям, предъявляемым к опытно-экспериментальному исследованию. Перед выпускной квалификационной работой такие задачи не ставятся: здесь достаточен субъективно-преобразовательный (для данного исследования и для данных конкретных условий) результат. Хотя, как показывает опыт, некоторые квалификационные выпускные работы студентов достигают подлинно научного уровня.

2. Содержание гипотезы в квалификационной выпускной работе может носить «локальный» характер: например, ограничиваться конкретными условиями, в которых могут быть реализованы тот или иной предлагаемый прием, методическое средство и т.д.

3. Третьим отличием выпускной квалификационной работы от научного исследования являются масштаб и глубина теоретического анализа исследуемой проблемы и опытно-экспериментальной работы.

Защита выпускной квалификационной работы начинается с краткого вступительного слова. В нём необходимо отметить актуальность выбранной темы и сформулировать основные методологические характеристики исследования. Излагая содержание первой части работы, следует прежде всего выделить теоретические позиции, характеризующие основные категории исследования. Особенно ценно, если автору работы удастся выявить в процессе анализа разные точки зрения ученых на проблему и обосновать свою позицию по этому вопросу. Раскрывая содержание опытно-экспериментальной части работы, важно сфокусировать внимание на предмете исследования и гипотезе, раскрыв механизм ее доказательства. В завершение вступительного слова обычно формулируются выводы по работе в целом.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- Охарактеризуйте сущность подхода О.А.Апраксиной к исследовательской деятельности учителя-музыканта (см. приложения — I, 1)¹.
- Найдите общее и различное в подходах ученых к сущности методологии педагогики (см. приложения — II, 3).
- Раскройте сущность методологии педагогики музыкального образования.
- Каково содержание методологической культуры педагога-музыканта?

¹ Здесь и далее ссылка поможет найти в приложениях материал, изучение которого необходимо при рассмотрении конкретной проблемы.

• Считаете ли вы аргументированными позиции А. Бондарева и Г. Гвоздевской, изложенные в их студенческих докладах?

• В чем вы видите значимость для теории и практики музыкального образования научных положений, сформулированных в докладе болгарского музыканта-педагога Г. Стояновой?

• Раскройте содержание рецензии как вида исследовательской научно-педагогической работы и подготовьте свою рецензию (на учебно-исследовательском уровне) на материале изученной статьи в журнале или сборнике научных работ музыкально-педагогической направленности по любой интересующей вас проблеме.

• Охарактеризуйте доклад как вид исследовательской научно-педагогической работы и подготовьте его (на учебно-исследовательском уровне) на тему одной из интересующих вас музыкально-педагогических проблем.

• Раскройте структуру, содержание, требования к выпускной квалификационной работе.

• Охарактеризуйте особенности методологического подхода автора выпускной квалификационной работы к теоретической разработке музыкально-педагогической проблемы (см. приложения — II, 7).

• Охарактеризуйте особенности методологического подхода автора выпускной квалификационной работы к опытно-экспериментальной разработке музыкально-педагогической проблемы (см. приложения — II, 8).

Рекомендуемая литература

Основная

1. *Апраксина О. А.* О праве учителя-музыканта на эксперимент (приложения — I, 1).

2. О методологии педагогики: Краткий обзор общепедагогических позиций (приложения — II, 3).

3. Пример теоретической разработки музыкально-педагогической проблемы в выпускной квалификационной работе (приложения — II, 7).

4. Пример опытно-экспериментальной разработки музыкально-педагогической проблемы в выпускной квалификационной работе (приложения — II, 8).

Дополнительная

5. *Абдуллин Э. Б.* Методологическая подготовка учителя музыки. — М., 1991.

6. *Дипломные работы: Методическое пособие / Отв. ред. С. А. Козлова.* — М., 1996.

7. *Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции / Отв. ред. Э. Б. Абдуллин.* — М., 1999.

8. *Методология // Музыкальное образование в школе: Учебное пособие / Под ред. Л. В. Школяр.* — М., 2001.

9. *Сысоева М. Е.* Организация научно-исследовательской работы студентов. — М., 2000.

Глава II

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Основными составляющими методологической характеристики музыкально-педагогического исследования являются:

Проблема исследования

В результате размышлений, анализа, изучения опыта и прежде всего выявления противоречий исследователь определяет проблему, суть которой предполагает ответ на вопрос: что необходимо изучить из того, что требует специального исследования (что не было изучено; что надо изучить с новых позиций)?

О каких противоречиях идет речь? Например, между педагогическими требованиями к профессиональной деятельности педагога-музыканта и отсутствием достаточной психолого-педагогической подготовки к осуществлению этой деятельности. На основе выявленного противоречия и определяется проблема исследования. Она может быть сформулирована в виде вопроса, например: «Какие психолого-педагогические условия необходимы для успешного развития интуиции в процессе профессиональной подготовки учителя музыки?»

При этом, как уже отмечалось, необходимо отличать научную проблему от практической задачи. Проблема отражает тот или иной пробел в научном знании. К таким проблемам относится, например, «разработка методов объективной оценки музыкального развития школьников».

Следует иметь в виду, что не всякое противоречие в музыкально-педагогической практике может разрешаться педагогикой музыкального образования как наукой. Это случается тогда, когда

возникают, к примеру, материальные, финансовые затруднения, часто влияющие на техническую обеспеченность занятий. Наука не разрешает непосредственно противоречий в практике, а, главным образом, указывает путь для их разрешения. В этой связи формулировки типа: «Проблема исследования состоит в преодолении противоречия между педагогическими требованиями...» или «Проблема исследования состоит в противоречии между педагогическими требованиями...» не являются корректными. Проблема должна, как это было показано выше, логически вытекать из установленного противоречия. На этой основе концентрируется внимание на тех категориях, нормах, предписаниях, которые имеют непосредственное отношение к педагогике музыкального образования как науки (в данном случае в роли таких «предписаний» выступают «психолого-педагогические условия»; в другом случае это могут быть «теоретико-методические основы...» и т. д.).

В выпускной квалификационной работе сформулированная проблема исследования, если она носит новаторский характер (например, «Методы установления взаимосвязи осознанного и интуитивного в процессе восприятия музыки»), может носить лишь характер ее обсуждения, но получение конкретного научного результата не обязательно. В отдельных случаях формулировка проблемы может опускаться.

Тема исследования

Определяя тему исследования, необходимо четко обозначить (назвать) категорию (категории), подвергающуюся исследованию. Например: «Методы развития интереса к джазовой музыке у подростков». В этом случае в поле зрения будут находиться сразу несколько категорий: «джазовая музыка», «интерес», «подростки», «методы развития». Отметим, что в центре внимания исследователя — педагога-музыканта должна быть категория «методов развития» интереса к джазовой музыке подростков. В то же время тема исследования может касаться и вопросов содержания музыкального образования (например, в теме «Женские образы в музыке на уроках в VI классе»).

Определяя тему выпускной квалификационной работы, будущий педагог-музыкант уже во введении отвечает на вопрос: что заинтересовало его в этой теме? Другими словами, раскрывает *актуальность темы* исследования.

Объект и предмет исследования

Объектом рассматриваемой в данной работе науки является само музыкальное образование, музыкально-педагогическая деятельность. В конкретном исследовании объектом становится тот

или иной аспект, участок этой деятельности, например процесс развития качеств личности учащихся, педагога-музыканта, который происходит в процессе музыкального образования, равным образом как и процесс развития музыкальных умений, навыков, музыкальных интересов, потребностей, вкусов.

Начинающие исследователи порой переводят объект исследования в плоскость другой науки. Так, в исследовании «Формирование у подростков представления о музыкальной драматургии» его объектом назван «процесс восприятия подростками музыкальной драматургии в произведениях крупной формы». В этом случае объект исследования носит психологический, а не музыкально-педагогический аспект. В равной степени школьники или студенты не могут быть объектом исследования (они *субъекты* исследования), поскольку объект музыкально-педагогического исследования всегда должен находиться в сфере учебно-воспитательного процесса: его теории и методики, содержания и принципов, методов и средств деятельности учителя и школьников.

Получить новое знание об объекте во всем его многообразии, как правило, не представляется возможным для одного исследователя. Поэтому определяется предмет исследования, который раскрывает, в каких ограничительных рамках рассматривается объект, какие отношения, свойства, аспекты, функции раскрывает исследование. Ученый, конструируя предмет исследования, выделяет в предмете то, в чем будет выражаться новое научное знание.

Предмет исследования как бы задает определенный «угол зрения» объекту исследования, уточняя, с помощью какого «музыкально-педагогического средства» происходит развитие (воспитание, обучение) «объекта». Так, если объектом исследования является «процесс развития музыкального мышления школьников», то предметом исследования могут быть (но не обязательно должны!) те или иные методы организации этого процесса.

В выпускной квалификационной работе объект исследования по своему содержанию, как правило, не отличается от формулировок, принятых в диссертационных исследованиях. Что же касается предмета исследования, то он может значительно «сужаться», иногда достигая уровня конкретных условий организации процесса музыкальных занятий или даже конкретной темы, например, «Метод сходства и различия в развитии музыкального мышления школьников I класса (на материале темы «Марш»)». Однако в любом случае тема, объект и предмет исследования должны находиться в единстве, например:

- тема исследования: «Развитие эмоционально-ценностного отношения у младших школьников к музыке на основе комплексного привлечения различных видов искусства»;

- объект исследования: «Музыкально-воспитательный процесс в начальной школе, ориентированный на развитие эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыке»;

- предмет исследования: «Развитие эмоционально-ценностного отношения к музыке у младших школьников с применением комплексного взаимодействия видов искусства».

Цель и задачи исследования

Цель должна непременно носить познавательно-преобразовательный (в квалификационной учебно-исследовательской работе — субъективно-познавательный) характер. Цель исследования — это то, чего необходимо достигнуть в самом общем виде как результат проведенной работы. Например, цель исследования сформулирована так: «Разработка методики развития образного восприятия музыки у младших школьников» или: «Разработка критериев оценки музыкального развития школьников». Сравните с двумя другими целями: «Развитие восприятия музыки у школьников» или: «Оценка музыкального развития учащихся». В первом случае цели носят познавательно-преобразовательный (научный) характер, во втором — практический.

В выпускной квалификационной работе формулировка ее цели допускает практический характер. Однако в самом содержании исследования и прежде всего в теоретической его части необходим проблемный подход, сопровождающийся сопоставлением различных точек зрения, концепций, по отношению к которым автор работы высказывает свою позицию и обосновывает ее. Главное, чего следует избегать в реализации поставленной цели, — это реферативного изложения материала, при котором автор квалификационной работы ограничивается пересказом уже известных мыслей.

Следует стремиться к тому, чтобы формулировка задач исследования раскрывала поставленную цель. При этом нет принципиальных возражений против традиционной триады:

- изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования;

- обобщить практический опыт работы;

- организовать опытно-экспериментальную проверку выдвигаемых теоретико-методических положений.

Однако в выпускной квалификационной работе ее задачи могут быть сформулированы более конкретно и целенаправленно. Например, в теме «Методы развития интереса у подростков к джазовой музыке» задачами исследования могут быть следующие:

- определить важнейшие музыковедческие признаки, характеризующие джазовую музыку, ее отличие от музыки других жанров;

- обозначить под углом зрения изучаемой проблемы приоритетные психологические характеристики категории интереса и возрастные особенности современных подростков;
- подтвердить на основе опытно-экспериментального исследования правомерность разработанной гипотезы-модели развития интереса у подростков к джазовой музыке.

Гипотеза исследования

Центральным моментом исследования является формулировка гипотезы (или выдвигаемой модели, концепции) исследования, в которой как раз и обозначается то новое, что в дальнейшем исследует, обосновывает и защищает автор. Гипотеза — это научное предположение, требующее доказательств.

В гипотезе желательно, во-первых, раскрыть содержательное значение той категории, которая выделена как приоритетная для изучения; во-вторых, целесообразно отразить правомерность и эффективность привлечения философских и общенаучных положений, выделенных в результате теоретического исследования (в контексте вышеприведенной темы исследования таковыми положениями могут стать важнейшие признаки джазовой музыки, изучение которых позволит определить в дальнейшем содержательную основу занятий и т. п.); в-третьих, перспективным представляется обозначение в гипотезе методов исследования, являющихся для данной работы приоритетными.

В выпускной квалификационной работе приходится часто встречаться с формулировками, которые на самом деле не носят характера гипотезы: приводимые положения либо очевидны (например, «процесс развития музыкального мышления школьников будет эффективным, если он осуществляется в систематической форме»), либо уже известны и доказаны (например, «метод сходства и различия способствует более эффективному музыкальному развитию школьников»).

Решение задачи сформулировать гипотезу в значительной мере облегчается, если ставить цель и задачи не объективно-преобразовательного (разработать принципиально новое знание в педагогике музыкального образования), а лишь учебно-исследовательского характера.

Это чаще всего означает, что исследователь пытается доказать, что в данных конкретных условиях с данным конкретным составом учащихся те или иные методы (способы, приемы) оказываются эффективными.

Кроме того, вполне допустимо, что в результате исследования правомерность гипотезы не подтвердилась.

В условиях учебно-исследовательской работы можно строить гипотезу, состоящую из нескольких вариантов. В дальнейшем, как

правило, обнаруживается, что один из вариантов оказался более эффективным.

Наконец, следует иметь в виду, что в ходе исследования первоначальный вариант гипотезы может корректироваться. В этом случае во введении на это можно указать, приведя обе формулировки гипотезы в соответствующей последовательности.

Методологическая основа исследования

В исследовании определяется ее методологическая основа — философские, общенаучные (музыковедческие, музыкально-психологические и др.) и частнонаучные (музыкально-педагогические) представления, служащие фундаментом обоснования концепции работы. Следует избегать формального подхода к определению методологических оснований, которые в таком случае в равной мере могут быть отнесены не только к данному, но и к целому ряду подобных исследований. Таковы формулировки типа «методологической основой исследования являются философские положения о теории познания, музыковедческие представления о содержании музыкального искусства, психологические концепции о роли личности и деятельности» и т. п. В них не определяется, во-первых, какие философские положения теории познания автор исследования считает для себя приоритетными — ведь они могут быть весьма различны и даже полярны; во-вторых, общенаучные, в данном случае музыковедческие и психологические, концепции в формулировках не уточняются. В результате неясно, о каких методологических основаниях в данной работе идет речь.

Принципы и методы исследования

Следующим признаком выделяются специальные средства — принципы, методы познания и преобразования музыкально-педагогической действительности. Согласно логике построения данного пособия они изучаются в его последней главе и потому в данном разделе не могут быть рассмотрены.

Однозначность терминологии, принятой в исследовании

Важную роль при написании и особенно оформлении научной работы играет однозначность терминологии. В рамках одного научного труда (диссертации, монографии, статьи, выпускной квалификационной работы) автор обязан точно определить содержание главных понятий и придерживаться их в течение всей работы. Некорректно одно и то же рассматриваемое явление обозначать по-разному, например, то принципом, то методом, то целью, то задачей и т. д.

Необходимо, чтобы исследователь расшифровал основные, ключевые термины в своей работе. Скажем, в работе на тему «Методы развития адекватного восприятия музыки у подростков» следует с самого начала определиться с термином «адекватное восприятие». При этом важно, чтобы исследователь уделил специальное внимание анализу различных точек зрения ученых по отношению к этому термину, определил свою позицию и обосновал ее.

Научная, теоретическая и практическая новизна исследования

Данное требование относится лишь к исследованиям в жанре диссертационной работы, но не учебно-исследовательской, т.е. выпускной квалификационной.

«Научной, теоретической и практической новизны» подразумевает включение положений, результатов, полученных впервые. Речь идет о новых знаниях, положениях научно-теоретического характера, которые разработал автор в ходе проведенного исследования. Это может быть новый подход к диагностике музыкального развития учащихся, новый принцип или метод музыкального воспитания, обучения, новая форма организации музыкальных занятий, в более широком плане — новая концепция музыкального развития учащихся, включающая в себя различные компоненты музыкального обучения и воспитания и т.д.

В исследовании автор определяет тот конкретный практический вклад, который внесла его работа в педагогику. При этом должен быть дан ответ на вопрос: какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно ликвидировать с помощью полученных в исследовании результатов? Этому могут служить, к примеру, специально созданное по данной проблеме учебное пособие для студентов — будущих учителей музыки, новый разработанный спецкурс и т.д. Как уже отмечалось выше, научный, теоретический и объективно-практический результаты не могут быть выдвинуты в качестве обязательных требований к выпускной квалификационной работе. Однако ее результатом может быть, например, определенный практический вклад в пределах того класса, где проводилась опытно-экспериментальная работа.

Необходимо подчеркнуть, что все вышеуказанные методологические характеристики должны быть связаны между собой. Так, например, выводы (заключение) по исследованию должны соотноситься с поставленными задачами и гипотезой.

По степени согласованности методологических характеристик можно в определенной мере судить о качестве научной работы — они выступают ее обобщенными показателями.

В заключение следует подчеркнуть, что разработка методологических характеристик в выпускной квалификационной работе осуществляется при непосредственном участии и помощи научного руководителя.

2. ОФОРМЛЕНИЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Работа выполняется на формате А-4, шрифтом — 12 через 1,5 интервала, на одной стороне листа.

При выполнении работы соблюдаются поля:

левое — 30 мм, правое — 10 мм, верхнее — 20 мм, нижнее — 20 мм.

Каждая новая глава начинается с новой страницы. Точку в конце заголовка, располагаемого посередине строки, не ставят.

Все разделы плана (названия глав, выводы, заключение, список литературы, каждое приложение) начинаются с новых страниц.

Рекомендуется тексты заголовков выполнять одинаковым шрифтом.

Страницы в исследовании считают с титульного листа, нумеруют со второго.

Квалификационная выпускная работа должна быть напечатана. Завершенная работа сшивается.

ОБРАЗЕЦ ОГЛАВЛЕНИЯ

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Название	5
1.1. Название	6
1.2. Название	18
Глава 2. Название	30
2.1. Название	30
2.2. Название	42
Выводы	54
Список литературы	60
Приложения	70

Библиографическое Описание. Основные понятия

Библиографический аппарат — ключ к источникам, которыми пользуется автор исследования. Библиографический аппарат исследования представлен библиографическим списком, библиографическими ссылками, которые оформляются в соответствии с

*ОБРАЗЕЦ ТИТУЛЬНОГО ЛИСТА ВЫПУСКНОЙ
КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ*

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ

ПОЛЯКОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

**ПУТИ РАЗВИТИЯ ИНТУИЦИИ
КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

(квалификационная выпускная работа)

специальность — музыкальное образование

Научный руководитель:
Иванов И. И., доктор педагогических наук, профессор

Москва, 2002

ГОСТ 7.184 «Библиографическое описание документа» и с учетом кратких правил¹.

Библиографический список — элемент библиографического аппарата; он содержит библиографическое описание использованных источников и помещается после заключения.

Библиографическая ссылка — совокупность библиографических сведений о цитируемом, рассматриваемом или упоминаемом в тексте документе, необходимых для его общей характеристики, идентификации, поиска.

Библиографический список представляет собой одну из существенных частей исследования, отражающую самостоятельную творческую работу и позволяющую судить о степени фундаментальности и самостоятельности исследования.

В библиографический список включаются:

- источники, на которые даны ссылки в основном тексте;
- источники, повлиявшие на развитие творческой мысли исследователя.

В исследованиях используются следующие способы построения библиографических списков:

- по алфавиту фамилий авторов или заглавий;
- по тематике;
- по хронологии;
- по видам изданий;
- по характеру содержания;
- списки смешанного построения.

Алфавитный способ группировки литературных источников характеризуется тем, что фамилии авторов и заглавий размещены по алфавиту. Иностранные источники размещают по алфавиту после перечня всех источников на языке исследования. Принцип расположения описаний — «слово за словом».

Библиографический список по хронологии публикаций целесообразен, когда основная задача списка — отразить развитие научной идеи или иной мысли. Принцип расположения описаний — по хронологии.

Библиографический список, построенный *тематически*, используется, когда необходимо отразить большое число библиографических изданий. Принцип расположения описаний: а) по темам глав; б) по рубрикам. В тематическом библиографическом списке расположение описаний внутри рубрик может быть: а) по алфавиту авторов или названий; б) по характеру содержания; в) по виду изданий и алфавиту авторов или первых слов заглавий.

Библиографический *список по видам изданий* используется для систематизации тематически однородной литературы. Обычно вы-

¹ См.: Составление библиографического описания. — 2-е изд., доп. — М., 1991.

деляются следующие группы изданий: официальные государственные, нормативно-инструктивные, справочные и т. д.

Библиографический *список, построенный по характеру содержания* описанных в нем источников, используется в исследованиях с небольшим объемом использованной литературы. Принцип расположения основных групп записей: общие основополагающие работы, размещаемые внутри по одному из принципов (от простых к сложным, от классических к современным и т. д.); наиболее частные источники конкретного характера.

Библиографический *список смешанного построения* используется, когда внутри главных разделов списка применяются другие виды построения.

ПРИМЕРЫ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

Аннотация книги одного, двух, трех и более авторов.
Соколов А. С. Музыка вокруг нас. — М., 1996.

Сластенин В. А., Исаев И. Ф. и др. Педагогика: Учебное пособие. — 3-е изд. — М., 2000.

Сборник одного автора:

Методологические проблемы современной науки / Сост. А. Т. Москаленко. — М., 1979.

Сборник авторского коллектива:

Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции: Кафедра методологии и методики преподавания музыки МПГУ / Отв. ред. Э. Б. Абдуллин. — М., 1999.

Материалы конференций, съездов:

Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке: Труды научно-практической конференции. — М., 2000.

Автореферат диссертации:

Подуровский В. М. Ошибочные действия учащихся-музыкантов как определенные искажения мыслительных процессов в ходе учебных занятий. Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1995.

Статья из газеты, журнала:

Малинковская А. В. На пути к интонационному воспитанию учащихся // Музыкант-педагог: Специальный выпуск журнала «Преподаватель». — 1999. — № 4. — С. 28—31.

Статья из энциклопедии, словаря:

Рапацкая Л. А. Музыкальное воспитание // Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993. — С. 604—606.

Правила оформления библиографических ссылок

При включении элементов описания в синтаксический строй основного текста соблюдаются следующие правила оформления текста:

1. При расположении инициалов или имен они предшествуют фамилии авторов.

2. Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому изданию или по иному документу, то ссылку следует начинать словами: «Цит. по:» или «Цит. по кн.:», или «Цит. по ст.:».

3. Когда от текста, к которому относится ссылка, нельзя совершить плавный логический переход к ссылке, то пользуются начальными словами *см.*, *см. об этом*.

4. При оформлении ссылок допускаются некоторые отклонения:
— инициалы авторов предшествуют фамилии;
— основное заглавие пишется в кавычках;
— знак точка и тире можно заменять точкой;
— место издания может не указываться. В этом случае после указания места издания (города) после запятой следует год издания. Рассмотрим оформление ссылок по месту расположения.

Виды ссылок	Место использования	Пример
<i>Внутритекстовые</i> , т.е. являющиеся неразрывной частью основного текста	используются, когда значительная часть ссылки органично вошла в основной текст исследования	Многообразие целей воспитания так характеризуется в известной книге В. И. Андреева «Педагогика творческого саморазвития (М., 1998): «...» (С. 141).
<i>Подстрочные</i> , т.е. вынесенные из текста в низ страницы	используются в тексте, когда ссылки нужны по ходу чтения. При указании в основном тексте на страницу источника последняя также заключается в квадратную скобку	А. Н. Сохор при анализе «всегда стремился рассмотреть объект всесторонне, выявить в нем главное, определяющее, раскрыть его как целое» [15, 6].
<i>Затекстовые</i> , т.е. вынесенные за текст всего произведения или его части	в случае использования большого количества источников	Оформляются в виде библиографического списка

Способы связи основного текста исследования с описанием источника

1. Номер источника, указанный в библиографическом списке, в основном тексте берется в скобки. Например (57).

2. При указании в основном тексте на страницу источника последняя также заключается в скобки. Например (57, 6).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- В чем заключается сущность музыкально-педагогического исследования?
- В чем вы видите отличие проблемы и темы музыкально-педагогического исследования?
- Раскройте характер цели и задач музыкально-педагогического исследования.
- Охарактеризуйте отличие объекта от предмета исследования.
- В чем заключается сущность гипотезы музыкально-педагогического исследования?
- Что вы понимаете под методологическими основами музыкально-педагогического исследования?
- Что вы понимаете под научной, теоретической и практической значимостью научного исследования?
- Какие практические советы Г. М. Когана по написанию научной работы могут оказаться полезными вам при подготовке выпускной квалификационной работы? (См. приложения — I, 7.)
- Ознакомьтесь с методологической характеристикой студенческой квалификационной выпускной работы (см. приложения — II, 7) и осуществите ее анализ. Какие вопросы вы хотели бы задать автору?

Рекомендуемая литература

Основная

1. Коган Г.М. Как делается научная работа (см. приложения — I, 7).
2. Пример выпускной квалификационной работы будущего учителя музыки (см. приложения — II, 7).

Дополнительная

3. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В. И. Журавлева. — М., 1988.
4. Джалилов А. Х. Основы учебно-исследовательской работы студентов: Учебное пособие для вузов. — Алма-Ата, 1989.
5. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. — М., 1982.
6. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. — Самара, 1994.
7. Слатенин В. А., Исаев И. Ф. и др. Методы педагогических исследований // Педагогика: Учебное пособие. — 3-е изд. — М., 2000.
8. Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, В. Г. Воробьева. — М., 1979.
9. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). — М., 1986.
10. Усачева И. В. Методика поиска научной литературы, чтения и составления обзора по теме исследования. — М., 1980.

Глава III

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ФИЛОСОФИЕЙ И НАУКАМИ¹

1. ФИЛОСОФИЯ И ПЕДАГОГИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В предисловии к своей книге «Человек как предмет воспитания», вышедшей в 1867 г., К. Д. Ушинский писал: «Педагогика — не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств, искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека»².

Обозначенная в названии этой главы проблема решается музыкантом-педагогом — исследователем и музыкантом-педагогом — практиком в принципе по-разному.

Музыкант-педагог — исследователь ставит перед собой специальные задачи, связанные с развитием методологии педагогики музыкального (музыкально-педагогического) образования: например, разработать новый метод музыкально-педагогического исследования, решить ту или иную музыкально-педагогическую проблему с методологических позиций. Результатом его деятельности должно стать получение *нового знания* в области педагогики музыкального (музыкально-педагогического) образования.

Музыкант-педагог — практик в своей деятельности в основном применяет уже имеющиеся методологические знания с целью сделать свою учебно-воспитательную работу с учащимися более эффективной. При этом термин «применение методологических

¹ В соответствии с современной позицией науковедения философия (как и искусство, религия) не является областью науки.

² Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. — М., 1867. — С. 25.

знаний» вовсе не носит репродуктивного характера. Напротив, эта работа является по-настоящему творческой, поскольку привлечение методологических знаний и их включение в музыкально-образовательный процесс всегда осуществляется в нестандартной ситуации, поскольку состав учащихся класса, группы всегда неповторим по своему уровню общей и музыкальной культуры, сочетанию музыкальных способностей, интересов, потребностей и т. д.

Вместе с тем следует отметить, что деятельность музыканта-педагога — практика не всегда сводится к применению методологических знаний. Некоторые из преподавателей в процессе своей работы начинают специально заниматься проблемами методологии педагогики музыкального образования и добиваться при этом замечательных результатов. Так, например, учитель музыки школы № 1732 г. Москвы Н. В. Суслова разработала концепцию развития музыкального мышления младших школьников, состоящую из принципиально нового теоретического представления о музыкальном мышлении и методике его развития. Ее исследование — яркий пример применения методологического анализа, включающего в себя творческое «переинтонирование» философских и психологических знаний в область педагогики музыкального образования¹.

Как же связана педагогика музыкального образования с другими родственными науками? Охватить и проанализировать эти связи в полной мере нет никакой возможности — так они многообразны. Поэтому в данной главе ставится задача лишь обозначить характер и функции этих связей и проиллюстрировать их отдельными примерами.

Философия и педагогика — древнейшие, уникальные области духовно-творческой практики человека, обладающие своим специфическим содержанием и находящиеся, в строгом смысле слова, на довольно отдаленных друг от друга полюсах. Между тем более пристальное рассмотрение позволяет увидеть, что по своему ценностно-смысловому предназначению они имеют много общего и уже давно и плодотворно взаимодействуют между собой. Взаимное притяжение философии и педагогики нередко дает о себе знать с такой отчетливостью и силой, что позволяет специалистам говорить о педагогике как о «конкретной философии» (П. Наторп) или, наоборот, считать приложение философского знания к жизни не чем иным, как педагогикой (С. Гессен). Педагогика музыкального образования на всех этапах своего развития так или иначе обращалась к философии и использовала накопленный ею опыт для осмысления и решения собственных проблем. Подобное наблюдалось и в философии, представители кото-

¹ См.: Суслова Н. В., Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. — М., 2001.

рой порой вплотную приближались к проблемам теории и практики музыкального образования, обогащая, таким образом, методологию науки и практику.

Разумеется, говорить о прямом воздействии философии и педагогики музыкального образования друг на друга, по всей видимости, нельзя. Ведь эти области и принадлежащие им знания по содержанию и функциям различны. Речь здесь может идти, по выражению М. С. Кагана, скорее лишь об их «взаимном опылении», о том слиянии, в результате которого рождается более глубокий смысл в понимании окружающего мира, природы человека и искусства, способов их взаимодействия друг с другом¹. К примеру, философское знание как методологически более емкое при экстраполяции (переносе) в область педагогики музыкального образования призвано прежде всего помочь выявлению ценностно-смысловых оснований последнего, уточнению его приоритетов и функций с точки зрения конкретной социокультурной парадигмы. Однако философия не может давать какие-либо конкретные рекомендации по организации содержания музыкального образования, напрямую моделировать практические пути его осуществления.

Результатом взаимодействия философии и педагогики музыкального образования (которое, надо подчеркнуть; происходит исключительно благодаря активной и целенаправленной деятельности конкретных представителей этих областей науки) может и должно стать главное: выработка таких знаний, которые явятся основой осмысления и решения актуальных проблем музыкального образования, надежным методологическим ориентиром в обосновании его сущностных сторон.

Высший по направленности смысл педагогики музыкального образования, если исходить из современных научных представлений о ней, состоит прежде всего в развитии личности, способной через музыкальную интонацию постигать окружающую действительность, свой внутренний мир, многообразии проблем человеческого бытия.

Такое понимание ценностно-смысловых функций современного музыкального образования, без сомнения, утвердилось не без влияния философии, накопленного в ней опыта осмысления сущности музыки, искусства, их роли в жизни человека и общества.

Есть основания полагать, что именно философия положила начало научному рассмотрению тех вопросов, категорий и явлений, которые составляют содержательную основу современной педагогики музыкального образования.

Так, еще Аристотелем был обозначен вопрос, который для педагогики музыкального образования не утратил своей актуально-

¹ Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. — М., 1988.

сти и сегодня: что по сути являются собой искусство, музыка и как они воздействуют на человека? Аристотель был одним из первых, кто попытался постичь специфику и роль художественного познания, вскрыть сущность катарсиса (очищения) в музыке, обосновать природу эстетической ценности произведения искусства, выявить особенности его воздействия на человека, его психику и социальное поведение.

Под постоянным прицелом философской мысли находились и находятся самые разные проблемы и понятия, в осмыслении которых педагогика музыкального образования всегда испытывала (и, надо думать, будет испытывать) острую потребность. Взять, к примеру, вопрос о смысле искусства, о претворении в нем идеи единства красоты человека и мира, их взаимоотношений. Размышления философов (А. Ф. Лосева, Вл. С. Соловьева, Ф. Шиллера и др.) над данным вопросом представляют огромную ценность как для педагогики музыкального образования в целом, так и для каждого педагога-музыканта, призванного помогать своим воспитанникам умом и сердцем постичь истинный смысл музыки, ее духовную силу и красоту.

К настоящему моменту многие философско-эстетические категории и положения обрели свое место и значение не только в теории, но и в практике музыкального образования. Подтверждением этому может служить содержание разработанной Д. Б. Кабалевским школьной программы по музыке, базирующейся на взаимодействии искусства и жизни, человека и его художественно-образного отношения к миру, а также направленной на осмысление учащимися тайн преобразующей силы музыки, на постижение ими сущности красоты как в искусстве, так и в жизни.

С другой стороны, современные философы (М. С. Каган, Н. И. Киященко) все чаще обращаются к проблемам педагогики искусства, усматривая в этом одну из возможностей практического приложения философских знаний к реальной действительности.

В этом плане весьма показательной является позиция М. С. Кагана относительно понимания роли и места искусства в жизни школы. Квинтэссенцией размышлений философа можно считать мысль о том, что «героем нашего времени» можно будет назвать лишь такого человека, который овладеет ценностным отношением к Другому, к миру. А достижение этого, как утверждает ученый, невозможно без постоянного общения с искусством, наделяющим душу и разум человека мудростью, любовью, чуткостью и ответственностью ко всему, что его окружает.

Именно в этой гуманистической ориентации, утверждающей необходимость развития «человеческого в Человеке», пересеклись сегодня философия и все отрасли педагогики, в том числе педагогика музыкального образования. Совершенно очевидно, что для последней гуманистическая позиция и в предыдущие времена вы-

ступала как основополагающая, поскольку диктовалась эстетической, духовно-нравственной сущностью самой музыки и процесса общения с ней.

В последнее время взаимодействие педагогики музыкального образования и философии наполняется новым содержанием, в котором особое, доминирующее значение приобретает проблема формирования *мировоззрения* личности (педагога, ученика). При осмыслении сущности данного феномена педагогика музыкального образования опирается прежде всего на выдвигаемое философией системно-целостное понимание личности и ее важнейшей духовно-нравственной константы — мировоззрения. Согласно этой методологической позиции мировоззрение педагога-музыканта предстает как особая форма сознания его целостной личности, его одухотворенной души, как способ и результат освоения им парадигмальных ценностей своего жизненного и профессионального бытия.

Мировоззрение педагога-музыканта можно рассматривать в качестве особо важной и в определенной мере универсальной характеристики его личности, ядром его человеческой и профессиональной культуры. Мировоззрение пронизывает и связывает воедино духовно-нравственные, психологические и другие качества личности педагога-музыканта. В широком смысле мировоззрение педагога-музыканта является собой форму самосознания его целостной личности, способ и результат освоения (и «присвоения!») им мира, причем прежде всего сквозь призму специфических задач и содержания музыкально-педагогической деятельности.

Мировоззрение педагога-музыканта обуславливает специфику профессионального взаимодействия с ведущими субъектами художественно-педагогического процесса — с музыкой и с учащимися. Многообразие проявлений и специфический (прежде всего эмоционально-эстетический, личностно-творческий) характер этого взаимодействия свидетельствуют в свою очередь о таком содержательном (сущностном) свойстве мировоззрения педагога-музыканта, как *динамичность, или подвижность*. Исходя из этого, мировоззрение педагога-музыканта правомерно рассматривать как *состояние-процесс*, отличающийся своим духовно-эстетическим содержанием (эмоциональной наполненностью и творческой экспрессией) и направленный на ценностно-смысловое постижение окружающей действительности и самого себя.

Социальное и профессиональное значение мировоззрения педагога-музыканта находит свое выражение прежде всего в *функциях*, которые оно выполняет: во «внешней» функции, когда оно становится средством ориентировки в социокультурном и профессиональном пространстве, и во «внутренней» — связанной с самоанализом и самопознанием своего духовного и профессионального «Я» с целью дальнейшего его обогащения и совершенствования.

С первой из указанных функций связана готовность педагога-музыканта в опоре на достаточно четкую и глубокую личностно-мировоззренческую позицию давать оценку и выражать определенное отношение к событиям, тенденциям, трансформациям, происходящим в окружающей действительности и в первую очередь в искусстве, педагогике, в конкретной музыкально-педагогической практике. В такой функции мировоззрение педагога-музыканта выступает в качестве *транслятора* мировоззренческих устоев и идей общества, его художественных и педагогических взглядов, идеалов.

Роль и действительность второй, «внутренней», функции непосредственно сопряжены с возможностью педагога-музыканта совершенствовать свой внутренний духовный и профессиональный мир, самосозидать его, в том числе моделировать «сценарий» становления и развития собственного профессионально ориентированного мировоззрения.

Можно сказать, что смысл (цель) профессионально-мировоззренческой деятельности педагога-музыканта заключается прежде всего в построении им собственной духовно-личностной концепции (модели) взаимодействия с музыкально-педагогической действительностью (как с неразрывной частью всей социокультурной жизни), с осознанием и совершенствованием своего «Я», своей профессиональной индивидуально-личностной культуры, вбирающей (в качестве особого «продукта» этой деятельности) систему высших человеческих ценностей.

Согласно современным общенаучным представлениям (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. Г. Спиркин, В. С. Швырев и др.) содержательную основу архитектоники мировоззрения человека любой специальности (в том числе педагога-музыканта) составляют знания из различных областей человеческой деятельности (науки, искусства, религии, политики и т. д.), а также сформированные на этой базе взгляды, убеждения, идеалы. Отсюда можно выделить философию, понимаемую не только как систему универсальных знаний, но и как внутреннее состояние личности, ее искусство «выделывания себя» (М. К. Мамардашвили). Спектр названных в структуре мировоззрения слагаемых также широк, как принадлежащие конкретной личности (музыкант-педагог не является здесь исключением!) связи с окружающим миром.

Мировоззрение педагога должно быть открыто для любых сфер человеческой Мысли и Духа. Только при гармоническом единстве Знания и Веры, т. е. научного и духовно-интуитивного способа мировидения, сознание педагога-музыканта сможет преодолеть прагматизм и достичь состояния, при котором «материальное» и «духовное», «личное» и «общественное», «объективное» и «субъективное» переходят от «вечного антагонизма» к согласию и «мирному сосуществованию».

Важнейшим компонентом, своеобразной «единицей мировоззрения» является *убеждение* (разумеется, в его взаимосвязи со взглядами, идеалами и другими входящими в структуру данного феномена компонентами), как особая психическая составляющая личности, более всего отвечающая специфической природе мировоззренческой деятельности, ее ценностному смыслу.

Источником возникновения самих убеждений в профессиональной деятельности педагога-музыканта не всегда становятся знания, даже такие важные, необходимые, как знания о музыке. Главное — само музыкальное искусство, художественный мир произведения, заключающие в себе выраженную в художественно-эстетической форме мировоззренческую позицию-отношение. «Духовный слух» педагога-музыканта становится основой художественно-педагогического общения с музыкой.

Проблема мировоззрения пронизывает все аспекты и уровни теории и практики музыкального образования. Философско-мировоззренческие позиции составляют методологическую базу педагогики музыкального образования, в соответствии с которой рождаются и функционируют определенные концепции, принципы и методы организации его реального процесса.

Современную педагогику музыкального образования уже невозможно представить без того философско-эстетического наследия, которое завещано мыслителями прошлого. Можно, к примеру, вспомнить учение И. А. Ильина о связи духовности личности и культуры, многие положения которого непосредственным образом помогают осмыслить актуальные проблемы педагогики музыкального образования. Так, в свое время И. А. Ильин всячески убеждал в том, что «культура без сердца» есть не культура, а дурная «цивилизация», толкающая человечество к утрате культурных ценностей, к духовной запущенности. Вспомним, что высшими по значению для философа были понятия «духовность», «любовь», «творчество». Последнее понималось И. А. Ильиным как диалог в мире и с миром, диалог, основанный на вопрошающем созерцании, которое хочет быть услышанным и ответным. Духовную свободу он связывал прежде всего с силой и искусством человека определять свою жизнь в заданных обстоятельствах в соответствии со своим призванием и ответственностью перед людьми и миром.

Даже первое соприкосновение с этими и другими суждениями И. А. Ильина позволяет увидеть, насколько они в методологическом плане верны и емки по отношению к тем проблемам, в решении которых остро нуждаются все сферы образования, включая музыкальное. Очевидно, истоки мировоззренческих, идеологических (в высоком смысле этого слова) основ современной педагогики музыкального образования следует искать прежде всего в отечественной философской мысли, несущей истинно духовную,

гражданскую силу и выдерживающей сравнение с любимыми манифестами и доктринами нашего времени.

Современная педагогика музыкального образования может значительно обогатить свой методологический базис, если не пройдет мимо достижений современной философии, в частности мимо идей М. К. Мамардашвили об эстетической природе человеческого мышления¹.

Для музыкально-педагогической теории и практики существенно значимым является толкование М. К. Мамардашвили ценностного смысла произведений искусства: их он приравнивает к *поступку*, который, как и все в мире человеческих отношений, требует *проживания*, а в идеале — *второго рождения*. Можно предположить, что обретение педагогом-музыкантом именно такой позиции-отношения к ведущим парадигмам своего профессионального бытия — к музыке, к ребенку — значительно укрепит и обогатит его духовно-мировоззренческий опыт.

К числу важнейших методологических ориентиров педагогики музыкального образования относится философское осмысление такой категории, как *диалог*.

Наметившийся в современном музыкальном образовании переход от монологизма к диалогизму основывается прежде всего на концептуальных идеях М. М. Бахтина, определяющего феномен диалога в качестве принципа взаимодействия людей и целых культур между собой.

Именно диалог как основа «искания истины между людьми» (М. М. Бахтин) позволяет участникам музыкально-образовательного процесса (учащимся, педагогу) осознать свою сопричастность ко всему тому, чем их одаривает этот процесс. В идеале урок музыки — это плод диалогического взаимодействия художника-композитора, художника-педагога и художника-ребенка, наполненный духовно-ценностным содержанием.

Диалог в педагогике музыкального образования — это не просто средство, метод. Это сущностная основа музыкально-образовательного процесса, его методологический принцип, поскольку сама музыка есть акт одновременно личностного и межличностного общения. Диалог всегда служит устранению любых проявлений отчужденности, эгоистической замкнутости. В ситуации истинно духовного диалога педагог уже не «учит», а всячески стремится к тому, чтобы обучающийся *учился сам*. Диалогу, воплощающему такую позицию, более всего присуща вера в личность, в ее духовно-нравственную, творческую силу.

Особый аспект обращения педагогики музыкального образования к философии — это использование философских методов при

¹ Мамардашвили М. К. Эстетика мышления: Московская школа политических исследований. — М., 2000.

осмыслении различных проблем и явлений музыкально-педагогической действительности. В настоящий момент еще трудно обстоятельно ответить на вопрос, как используются методы философии в теории и практике музыкального образования. Можно высказать об этом лишь общие суждения.

Любой метод — это производная от цели, предмета, содержания, специфических условий конкретного научно-исследовательского поиска, в том числе в области педагогики музыкального образования. Сущность метода, его функционирование всегда направляются содержанием исследуемого явления, а в более широком плане — содержанием исследовательской деятельности как таковой.

Наибольшее распространение в исследовательской практике музыкального (прежде всего музыкально-педагогического) образования получил *диалектический метод*, основанный на выявлении противоречий и способствующий проникновению в сущностную природу тех или иных явлений и процессов. Очень точно охарактеризовал суть данного метода П. А. Флоренский, назвав его не чем иным, «как организованным удивлением». Действительно, процесс диалектического осмысления многих явлений, фактов в педагогике музыкального образования начинается именно с эмоционально-ценностного взаимодействия с ними и лишь позже приобретает характер научно-исследовательского поиска.

2. МУЗЫКОЗНАНИЕ И ПЕДАГОГИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Что есть музыка? Каково ее место в жизни человека и общества? В чем ее сущность как специфической формы художественного освоения мира? Каковы пути ее постижения? В поисках ответов на эти и другие вопросы, касающиеся специфики музыкального искусства, педагогика музыкального образования обращается к музыкознанию — науке, «изучающей музыкальное искусство в его отношении к социально-исторической действительности, другим областям духовной культуры человечества с точки зрения его внутренних закономерностей и особенностей»¹.

С древнейших времен человечество пыталось осмыслить происхождение и сущность музыки и согласно мировоззренческим установкам эпохи утвердить то или иное ее воздействие на человека (учение об Этосе, теория аффектов и т. д.). Потребность в познании музыки вызывала к жизни множество трактатов, учений, теоретических концепций, обобщавших интонационный опыт му-

¹ Музыкальный энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 396.

зыкальной культуры, выявлявших внутренние закономерности строения музыки и систематизировавших традиции, сложившиеся в практике музыкальной деятельности. Появление этих трактатов обогащало музыковедческие знания о природе музыки и ее функциях, что, в свою очередь, находило отражение в соответствующих музыкально-педагогических воззрениях. Таким образом, музыкознание и педагогика музыкального образования в процессе исторического развития постоянно взаимообогащали друг друга. Ибо передача опыта в рамках определенной музыкальной культуры требовала разработки музыкально-педагогических технологий, адекватных осваиваемому музыкальному материалу. При этом каждая новая музыкально-педагогическая технология способствовала дальнейшему развитию музыкальной культуры в целом.

Однако в ходе исторического развития далеко не всегда педагогическая система оказывается сопряженной с интонационным строем той или иной музыкальной культуры. Это объясняется несовпадением мировоззренческих установок изучаемой музыкальной культуры и той культуры, в рамках которой существует данная педагогическая система (например, изучение и освоение духовной музыки в рамках светского музыкального образования или музыкальной культуры Востока с позиций европейского мышления). Подобное противоречие приводит к смысловым смещениям и искажениям при раскрытии содержательной стороны музыкального искусства, создает значительные трудности при музыкально-педагогической трактовке системы выразительных средств и при усвоении учащимися музыкального языка. Осознание и снятие этого противоречия является тем фактором, который стимулирует развитие как науки о музыке, так и педагогики музыкального образования.

Для ученого-музыковеда, как и для педагога-музыканта, музыка является областью приложения научного, исследовательского, творческого потенциала. И тот и другой рассматривают природу музыкального искусства, его функции, пути и способы постижения содержания музыки, но с разных позиций. Различие исследовательских ракурсов музыкознания и педагогики музыкального образования обусловлены разными целями и задачами каждой из наук.

Музыковедческие исследования направлены на изучение музыкального искусства и музыкальной культуры как сложной иерархической и многофункциональной системы, включающей и конкретные явления, например музыкальное произведение, музыкальный жанр, творческие биографии музыкантов, и явления общего порядка, такие, как исторические процессы смены стилей, эволюция музыкальных жанров, социокультурный, национальный контексты музыкального творчества.

Современный этап развития музыковедения характеризуется постепенным расширением области научных интересов в плане охвата все более разнообразных явлений и процессов музыкальной жизни, культуры, творчества, исполнения, слушания музыки, а также закономерностей музыки и методов ее исследования. На основе взаимодействия с другими науками внутри музыковедения формируются различные подходы к изучению тех или иных сторон музыкального искусства и культуры, музыкального творчества. В качестве методологической основы современных музыковедческих исследований все чаще выступает позиция, вбирающая в себя опыт и достижения философии, различных наук — психологии, антропологии, структурной лингвистики, семиотики, математики, кибернетики и др. При всем многообразии используемых ракурсов музыковедческих исследований все они в той или иной степени направлены на осмысление интонационной природы музыки.

Именно *интонационная природа музыки* — специфическое свойство, отличающее музыку от других видов искусства. Исследование интонационной природы музыки в трудах Б. В. Яворского и Б. В. Асафьева положили начало разработке интонационной теории в отечественном музыковедении. Многозначность и множественность трактовки понятия «музыкальная интонация» в работах отечественных ученых привели к необходимости систематизации и уточнению смысла этого музыковедческого термина. Современные музыковеды предлагают использовать разные уровни трактовки этого понятия. Так, интонацией может быть назван любой элемент системы музыкально-выразительных средств, но обязательно являющийся носителем определенного художественного смысла в данном художественном контексте (Е. А. Ручьевская). Подобная интонация есть выражение смысла автора, и существует она только в осмысленном исполнении и осмысленном восприятии слушателя.

В то же время, являясь выражением мысли композитора, интонация способна выражать в себе мировоззрение, мироотношение, мироощущение, миропонимание, мирослышание не только одного конкретного человека, но и всей эпохи. Она способна, по выражению В. В. Медушевского, «свертывать» в себе опыт всей культуры, заключать в себе все социальные и эстетические функции музыкального искусства. Поэтому определяющим фактором для музыкальной интонации является различие мировоззренческих установок, социального предназначения музыки, типов музыкального творчества, складывающихся в разных слоях культуры (народной, духовно-религиозной, светской). Такая музыкальная интонация как «сгусток» культуры по-разному развертывается на историческом, национальном, индивидуальном уровнях музыкального творчества, ярко проявляет себя в стилевых и жанровых традициях.

Вот почему музыкальные интонация, жанр, стиль, образ и др. являются теми ключевыми музыковедческими категориями, которые лежат в основе сопряжения музыкознания со всеми другими науками, в том числе и с педагогикой музыкального образования.

В современной отечественной педагогике и практике преподавания музыки накоплен определенный опыт экстраполяции и адаптации этих категорий к условиям педагогической действительности. В зависимости от педагогической концепции, которая задает «угол зрения», или «точку отсчета» в педагогическом переосмыслении той или иной музыковедческой категории, у педагогов-музыкантов формируется тот или иной подход к содержанию и методам музыкального образования.

Рассмотрим примеры педагогического переосмысления ключевых музыковедческих категорий, таких, как «музыкальная интонация», «музыкальный жанр», «музыкальный стиль».

В музыкознании категория «интонация» получает рассмотрение на разных уровнях: как высотная организация музыкальных тонов; как манера музыкального высказывания, осмысленное «произношение»; как семантическая единица в музыке и т. д. В связи с этим наиболее активно разрабатываются следующие аспекты интонационной теории: взаимосвязь музыки и речи на основе выявления их интонационной общности и различий; процессуальность музыки как специфическая ее особенность; семантика музыкальной интонации в ее исторической эволюции.

Исследование этих проблем в музыкознании послужило стимулом для обращения педагогов-музыкантов к разработке интонационного подхода к содержанию и методам музыкального образования.

Что же означает раскрытие интонационной природы музыки в условиях педагогического процесса? В педагогике музыкального образования интонационный подход используется в связи с решением проблемы «вхождения» в музыку, восприятия музыки «как живого искусства». И первым шагом в этом направлении становится обращение к таким аспектам интонационной теории, как выявление общего и особенного в музыкальной и речевой интонациях.

Во всех без исключения программах наблюдается также определение типов интонаций на основе их семантических функций (изобразительные, выразительные) и эмоционально-образного строя (лирические, героические, драматические и т. д.).

Существенным для педагогов-музыкантов представляется также рассмотрение интонации как объединения всех музыкальных средств выразительности. Такой подход получает дальнейшее развитие в трактовке интонации как «звукокомплекса», представляющего единство содержания и формы.

Большое значение в педагогике музыкального образования придается постижению музыки как интонационного процесса. При этом интонация трактуется в качестве «зерна» развития музыкальной формы.

Интонационная теория послужила основанием и для разработки таких методов постижения музыки учащимися, как «метод сочинения уже сочиненного» (В. О. Усачева), метод мысленного экспериментирования с материалом, метод переинтонирования (М. А. Красильникова) и др.

В педагогических интерпретациях «интонация», как и в музыкознании, рассматривается в различных смысловых ракурсах. Их выбор в значительной мере зависит от того, в каком виде деятельности применяется интонационный подход, на примере какого музыкального материала изучается музыка, какие конкретные педагогические задачи стоят перед педагогом-музыкантом.

В то же время ряд проблем, касающихся постижения интонационной природы музыки, остается за рамками музыкально-педагогической науки и практики. Так, например, не востребованными, но перспективными для педагогики музыкального образования оказываются музыковедческие исследования семантики музыкальных интонаций в их исторической эволюции, а также осмысление интонационного развития и интонационной драматургии музыкального произведения как одного из этапов постижения его художественного содержания. Практически нерешенными и требующими рассмотрения являются музыковедческие проблемы, связанные с выявлением индивидуального, особенного в авторской и исполнительской интонации, освоением интонационной специфики музыки XX века в ее взаимосвязи с предшествующими музыкальными традициями.

Принципиально важной для педагогики музыкального образования является проблема освоения интонационной природы музыки на уровне жанрового подхода. В настоящее время в отечественном музыкознании закрепилось представление о жанре как о типе музыкального произведения, сложившемся в рамках определенного социального предназначения и формы бытования музыки, с устоявшимся типом содержания и средствами исполнения.

Именно поэтому проблема типологизации музыкального искусства стала одной из важнейших областей теории музыкальных жанров в отечественном музыкознании. Эта теория разрабатывалась на основе изучения профессиональной академической и народной музыки. В связи с этим появились различные концепции типологии музыкальных жанров, берущие за основу жизненное предназначение и условия бытования (Т. В. Попова, А. Н. Сохор), исполнительские средства (Т. В. Попова), связи музыки с другими видами искусства (О. В. Соколов), тип содержа-

ния (В. А. Цуккерман) и др. Обобщая и систематизируя существующие в отечественном музыкознании концепции жанровой классификации музыкального искусства и опираясь на социальный фактор как основополагающий в жанровой классификации, Е. В. Назайкинский выделяет три жанровые формы бытования музыки: синкретическую (соответствующую обиходным жанрам), эстетическую (преподносимая музыка) и массово-коммуникационную.

Значимость жанровой классификации для педагогики музыкального образования трудно переоценить. Благодаря коммуникационной, тектонической, семантической и обобщающей функциям музыкальный жанр обладает силой генетического кода-схемы, хранящего в себе «память» культуры (Е. В. Назайкинский). Иными словами, жанр выступает едва ли не самым прямым посредником между слушателем и композитором, между действительностью и ее отражением в художественном произведении. Так, именно посредством жанровой типизации происходит закрепление понятийных, смысловых «ячеек» музыкального языка, формирование музыкальных «лексем», у слушателя появляется возможность «прочтения» их семантического значения. В то же время социальный фактор актуализирует, оживляет память о связях музыкального искусства с жизненным опытом человека и его деятельностью.

Являясь, таким образом, основой любого музыкально-коммуникативного процесса, жанр выступает посредником между слушателем и композитором, между действительностью и ее отражением в художественном произведении. Именно поэтому в музыкально-педагогических исследованиях категория «жанра» становится одной из ключевых в решении проблем освоения музыкального искусства.

В педагогике музыкального образования жанровый подход реализуется на нескольких уровнях. Так, например, разные варианты жанровой классификации, предлагаемые музыкознанием, становятся основанием для отбора и организации музыкального материала. При этом предлагаются различные пути выстраивания учебного материала: от программной — к непрограммной музыке и наоборот — от характеристики жанровой основы в простых формах к сложным формам. Такая ориентация прослеживается практически во всех учебных программах. В некоторых из них при изучении отдельных тем предлагается структурировать музыкальный материал по принципу перехода от музыки сольной (инструментальной и вокальной) к ансамблевой и оркестровой, например, при знакомстве детей с музыкальными тембрами, а также типами и видами исполнительского искусства.

Проблема освоения учащимися музыкальных жанров посредством выявления его стабильных признаков решается в педагогич-

ке музыкального образования на примере таких жанров, как марш, песня и танец. При этом педагоги-музыканты акцентируют внимание в первую очередь на типичном образно-эмоциональном содержании, присущем этим жанрам. Ознакомление учащихся с категориями «песенность», «танцевальность», «маршевость» подготавливает их к изучению более сложных жанров, как, например, симфония, соната, концерт, опера и др.

Следует, однако, признать, что, несмотря на ключевое значение категории «жанра» для педагогики музыкального образования, многие из рассматриваемых музыковедческих проблем, связанных с этой категорией, еще не получили своего научного музыкально-педагогического осмысления.

Так, например, оказались невостребованными исследования, рассматривающие пути взаимодействия жанров народной и профессиональной, «легкой» и серьезной музыки, проблемы исторической эволюции типических черт таких сложных жанров, как соната, симфония, концерт и др., а также жанровых истоков их тематизма, выявления жанровой интонации и анализа ее интерпретации в индивидуальном композиторском стиле. Ждут своего педагогического осмысления и музыковедческие исследования жанра и жанровых традиций в музыке XX века.

Решение данных проблем становится возможным лишь при условии понимания педагогом-музыкантом различий и характера соотношений категорий жанра и стиля, жанра и формы, жанра и содержания.

Еще одной сложной и далеко не решенной проблемой педагоги музыкального образования является педагогическая интерпретация категории музыкальный стиль. Под *музыкальным стилем* в музыковедении понимается система средств выразительности, служащая воплощению того или иного идейно-образного содержания¹.

В современном отечественном музыковедении исследования проблем музыкального стиля ведутся на основе интонационной теории. Под музыкальным стилем принято понимать систему средств выразительности, служащую воплощению того или иного идейно-образного содержания и сложившуюся под воздействием внесмузыкальных факторов музыкального творчества (М. К. Михайлов, Е. А. Ручьевская, М. Е. Тараканов, Е. М. Царева и др.). К таким факторам относят мировоззрение и мироощущение композитора, идейно-концептуальное содержание эпохи, общие закономерности музыкально-исторического процесса. В качестве главной детерминанты музыкального стиля исследователи называют характер творческой личности, ее эмоциональные черты (Е. В. На-

¹ См. статью: Стиль музыкальный // Музыкальная энциклопедия. — Т. 5. — С. 281—289.

зайкинский), особенностей творческого мышления композитора (М. К. Михайлов), «духовное видение мира» (В. В. Медушевский). В то же время подчеркивается и значимость социально-исторического, национального, жанрового и др. факторов стилеобразования (С. С. Скробков, Т. Н. Ливанова). Все это направляет исследовательскую мысль к поиску единства иерархических уровней стилевой системы: эпохального (исторический стиль), национального, стилия художественного направления, авторского, исполнительского, жанрового.

Взаимосвязь различных уровней стилевой системы в музыкально-ведческих работах раскрывается как соотношение общего и особенного, системного и внесистемного, типического и индивидуального в использовании музыкально-выразительных средств (М. К. Михайлов, Е. В. Назайкинский). При этом проблема меры типизированности рассматривается не только с историко-культурных и эстетических позиций, но и с позиции стилевого восприятия современного человека (Е. В. Назайкинский). В этой связи актуальным для педагогики музыкального образования становится разработка психологического аспекта теории музыкального стилия и введение таких понятий, как «интонационный запас» «внутренне-слуховой фон» (М. К. Михайлов), «стилевая настройка», «чувство стилия», «стилевая апперцепция» (Е. В. Назайкинский).

В педагогике музыкального образования претворение стилевого подхода проявляется по-разному. Так, во всех без исключения программах по музыке для общеобразовательных школ музыкальный учебный материал включает произведения, относящиеся к разным европейским стилиям. При этом организация музыкального материала по стилевому признаку предусматривает акцентирование внимания педагога на усвоении того или иного уровня стилевой системы: стиль исторической эпохи, национальный стиль, стиль направления, композиторский стиль, исполнительский стиль.

Наиболее многогранно уровни иерархической системы музыкального стилия представлены в программе для старших классов общеобразовательной школы, разработанной Ю. Б. Алиевым, Е. В. Николаевой и др. В основу организации музыкального материала в данной программе положен хронологический принцип смены исторических стилей. В рамках же изучения отдельных исторических стилей предлагается последовательный переход от народной музыки к профессиональной, от стилевых направлений эпохи к их преломлению в индивидуальных композиторских стилиях, от индивидуального композиторского стилия к индивидуальному исполнительскому стилию. Подобная систематизация материала предполагает использование и интонационно-слухового, и элементов теоретического освоения стилия.

Значительную роль в реализации стилевого подхода в педагогике музыкального образования играет «переинтонирование» музыкаловедческого метода *стилевого анализа*.

При разработке методов стилевого анализа педагоги-музыканты опираются на такой его важнейший компонент, как *слуховая атрибуция стиля*, понимаемая как слуховое различение и узнавание сходств произведений или выразительных средств. Именно на это направлены *метод стилеслухового анализа* (Ю. Б. Алиев, Б. Л. Старобинский), а также *метод интонационно-стилевого постижения музыки* (Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева).

Специфика реализации стилевого подхода в педагогике музыкального образования определяется педагогической концепцией, задающей «точку отсчета», или «угол зрения» в педагогической трактовке категории «музыкальный стиль». Так, если взять за основу педагогическую концепцию, которая «исходила бы из музыки и на музыку опиралась» (Д. Б. Кабалевский), то педагогическая трактовка стиля в целом будет совпадать с музыкаловедческим определением стиля как системы выразительных средств, служащих для воплощения определенного идейно-образного содержания. В этом случае перед педагогом-музыкантом на первый план выступают задачи конкретизации системы специфических музыкально-интонационных средств, форм выражения и усвоения их учащимися.

Иные акценты при использовании стилевого подхода могут быть расставлены в контексте педагогической концепции, ориентированной на «*возможности ребенка*» (Ю. Б. Алиев). В этом случае педагогическое осмысление категории «музыкальный стиль» осуществляется прежде всего с позиции психологии восприятия. С этой точки зрения стиль в музыкознании трактуется как «обобщенное представление, существующее объективно в индивидуальном и коллективном сознании», как следствие опыта слухового восприятия некоторого количества конкретных произведений. Результатом такого восприятия являются «свернутые образы различных стилей, возникшие на основе реальных музыкально-художественных объектов»¹. Исходя из такого понимания стиля, вопрос о границах его познания учащимися в рамках данной концепции решается, основываясь на слуховых представлениях и способностях учащихся к восприятию музыки.

Очевидно, что обе педагогические позиции выступают в диалектической взаимосвязи, дополняя друг друга. Именно такой двойной угол зрения на проблему границ познания музыкального стиля в педагогике общего музыкального образования является отправным моментом для педагогического осмысления теорий стиля и метода стилевого анализа, разработанных музыкознанием.

¹ Михайлов М. К. Стиль в музыке. — Л., 1981. — С. 157.

Дальнейшие разработки стилевого подхода в педагогике музыкального образования видятся в освоении методов стилевой аргументации положений идейно-содержательного порядка, в постижении стилиа как многоуровневой системы признаков на основе слухового опыта и знания предшествующих и «сопутствующих» традиций, в выявлении закономерностей стилевой эволюции на уровне стилеслухового опыта учащихся, стилевых параллелей, аналогий с произведениями других видов искусства, использовании стилевого подхода при освоении интонационной природы музыки, а также музыкальных жанров, что является естественным процессом сближения разных исследовательских позиций как в музыкознании, так и в педагогике музыкального образования.

3. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Связь психологии с педагогикой музыкального образования обусловлена их общей направленностью на изучение человека как личности в ее музыкальном развитии. Как та, так и другая наука рассматривают ряд общих вопросов, в том числе: каково воздействие музыки на человека? В чем причины такого воздействия? Что такое музыкальные способности и каковы возможности их развития средствами коллективного и индивидуального музыкального образования? Каковы законы развития различных музыкальных умений и навыков: слушательских, исполнительских, творческих? Как использовать возрастные и индивидуальные особенности мышления, воображения, памяти ребенка для усвоения музыкального содержания?

С подобных вопросов начинается исследовательская деятельность музыканта-педагога, будь то строгий эксперимент ученого или эмпирические наблюдения педагога-практика. Педагогу в решении проблем музыкального образования необходимо за внешними проявлениями субъектов образовательного процесса обнаружить объективную основу, внутреннюю психологическую сущность этих явлений, их закономерную связь.

В системе музыкального образования это могут быть связи между наследственно обусловленными психическими свойствами, воздействиями среды и организованными воздействиями педагога. Другая область закономерных связей — это связь между деятельностью музыканта-педагога и результатами музыкальной деятельности учащихся, развитием их личности.

Область психологических знаний, составляющих методологическую основу педагогики музыкального образования, необычайно широка. Музыканту-педагогу необходимо знать психологиче-

ские законы не только педагогического искусства, но и прежде всего музыкального. Наукой, объединившей изучение психологических феноменов (фактов, явлений, закономерностей, механизмов) в музыкальном искусстве и музыкальной деятельности (во всем ее многообразии), стала музыкальная психология. Исследуя психологические аспекты взаимодействия человека и музыкальной культуры, она интегрирует музыковедческий, культурно-антропологический и музыкально-педагогический подходы.

Относительная молодость музыкальной психологии как науки объясняет тот факт, что многие актуальные музыкально-психологические явления остаются нераскрытыми. Музыкант-педагог — исследователь вынужден напрямую обращаться к общим и специальным разделам психологической науки, наблюдая и интерпретируя проявление общепсихологических законов в музыкальном воспитании и развитии. Таким образом, усилиями этих исследователей развивается и сама музыкально-психологическая наука, пополняясь вновь открываемыми фактами и закономерностями психологии музыкального обучения и воспитания.

Необходимо подчеркнуть, что психология находится в разных функциональных отношениях с теорией и практикой музыкального образования. Принято различать *психологизм* как методологическую позицию и *психологическую науку* как важнейший источник научного обоснования образовательного процесса.

В теории музыкального образования психологизм в качестве методологической позиции проявляется в подходах к музыкально-педагогическим фактам и явлениям, в следовании общим психологическим принципам и законам при рассмотрении этих явлений. В педагогической практике психологизм выступает как основа личностной и профессиональной рефлексии педагога. Являя собой совокупность психологических знаний, принципов, методов познания педагогической действительности, психологизм становится интегративным профессиональным качеством, побуждающим музыканта-педагога к преобразованию этой действительности.

Опора на психологическую науку в разработке и научном обосновании педагогического процесса в музыкальном образовании проявляется также на нескольких уровнях: теоретическом, технологическом, методико-дидактическом. Так как методологическая культура музыканта-педагога подразумевает овладение всеми этими уровнями, рассмотрим их последовательно.

Связь музыкально-педагогической теории и психологии основывается прежде всего на общности категориального аппарата. Так, в познании музыкально-педагогического процесса и педагоги, и психологи оперируют такими понятиями, как «музыкальная деятельность», «музыкальные способности», «музыкально-познавательные процессы» (восприятие, память, мышление).

и т.д.). Но, рассматривая такие базовые категории, как «музыкальное сознание» и «музыкальная деятельность», музыкальная психология изучает внутреннюю психологическую сущность этих феноменов, их структуру, психологические закономерности формирования и функционирования сознания в процессе музыкальной деятельности. Педагогика музыкального образования формулирует принципы, исследует формы и методы целенаправленного *развития* музыкального сознания учащихся в педагогическом процессе.

Связь психологической науки с теорией и практикой музыкального образования раскрывается также через реализацию общенаучных принципов психологии в музыкальной деятельности. Принципы психологии — это исходные положения, определяющие понимание особенностей формирования и развития психики человека, механизмы ее функционирования. Аккумулируя основные законы, действующие в сфере психического, эти принципы определяют требования к изучению психики людей, а также подходы к формированию личности человека в педагогическом процессе.

Механизм, обеспечивающий связь психологии с педагогикой музыкального образования, включает в себя движение от общих психологических принципов — через их проявление в музыкальной и музыкально-педагогической психологии — к дидактическим принципам педагогики музыкального образования, отраженным в методах обучения; учет специфики изучаемого предмета, а затем разработку частных методик с учетом этой специфики. Рассмотрим действие этого механизма на конкретных примерах.

Так, организация педагогом процесса целенаправленного развития музыкальных способностей учащихся опирается на несколько фундаментальных принципов отечественной психологии. Принцип единства сознания и деятельности реализуется через деятельностный подход в методологическом анализе как психологических, так и педагогических проблем музыкального образования. Музыкальные способности не только развиваются в деятельности, но в ней же и формируются, создаются. Данное общее положение проявляется в изучении развития отдельных аспектов музыкальных способностей, музыкально-познавательных процессов как динамических характеристик музыкального сознания (музыкального восприятия, мышления, памяти и т.д.).

Реализуя этот принцип, музыкант-педагог моделирует процесс развития музыкальных способностей своих учеников посредством организации соответствующей музыкальной деятельности, продумывает содержание и формы работы на уроке музыки, методы преподавания, анализирует структуру выполняемых учащимися действий во «внешнем», музыкально-практическом, плане и во «внутреннем», психическом. В процессе такого психолого-педаго-

гического моделирования определяется развивающий потенциал учебно-музыкальной деятельности.

В то же время принцип единства сознания и деятельности побуждает музыканта-педагога изучать «актуальный» уровень музыкальных способностей учащихся, так как наличный уровень этих способностей, уровень развития музыкального сознания, безусловно, определяет психологические условия протекания музыкальной деятельности учащихся на уроке, ее характер, темп, степень усвоения содержания урока и т.д.

Принцип целостного, системного подхода к пониманию психических феноменов реализуется в психологической науке в создании целостных структурных моделей способностей и одаренности. Плюрализм, характеризующий современную педагогическую науку, позволяет музыканту-педагогу опираться на любую из этих моделей. Например, модель одаренности Дж. Рензулли¹ включает в себя интеллектуальные, творческие способности и ярко выраженную личностную мотивацию к деятельности. Модель интегральной индивидуальности В. С. Мерлина² рассматривает музыкальные способности человека как единство психофизиологического, нейропсихологического, психологического, личностного уровней психики. Такая уровневая структура позволяет по-новому взглянуть на проблему взаимосвязи задатков и способностей как проявлений различных уровней интегральной индивидуальности человека во взаимодействии с музыкой.

В музыкальной психологии принцип целостного, системного решения проблемы музыкальных способностей рассматривается в контексте развития музыкального сознания, где музыкальность проявляет себя не только как способность, но и как потребность, направленность личности на удовлетворение в музыкальной деятельности функциональных запросов музыкального сознания. Процесс музыкального познания рассматривается как совокупность целостных психологических систем: сенсорно-перцептивной, когнитивной, ценностной, творческой (А. В. Торопова)³.

При отсутствии такого подхода в практике музыкального образования обнаруживается непонимание педагогом сущности проблем и результатов образовательного процесса. Например, невнимание к психофизиологическим и нейропсихологическим особенностям учащихся приводит к неправильному истолкованию их

¹ См.: Рензулли Дж., Рис С. М. Модель обогащающего школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности. — М., 1997.

² См.: Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1968.

³ См.: Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования // Музыкальное образование: Методолого-методическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин по специальности 030700 «Музыкальное образование». — М., 2000.

проявлений в музыкальной деятельности на уроке, постепенному отчуждению от активного музицирования детей «слишком медлительных» или «гиперактивных», «слишком спонтанных» или «неэмоциональных». Преувеличение значения сенсорно-моторного компонента музыкальных способностей в ущерб личностным (ценностным, мотивационным, эмоционально-волевым) качествам приводит не только к ошибкам в выборе содержания обучения (например, к завышению трудности учебно-музыкального репертуара), но и порой к педагогическому произволу в определении жизненной судьбы воспитанника.

Напротив, опора на целостный, интегративный принцип исследования музыкально-психологических явлений музыкантом-педагогом превращает учебный процесс в исследовательский, творческий. Именно такой подход характерен для музыкально-педагогического исследования Н. В. Суслевой (18)¹, где музыкальное мышление рассматривается в единстве сознательного и бессознательного, эмоционального и логического, структурного и динамического, возрастного и индивидуального аспектов. Определяя предмет музыкального мышления процесс и результат познания художественного смысла, автор утверждает, что для успешности в музыкальном воспитании необходимы единство, синтез законов искусства и психологии.

Целостный подход к исследованию психологических условий и механизмов восприятия музыки детьми обусловил появление таких методов, как, например, «метод музыкальных зеркал» педагога В. Коэн², где постижение образно-эмоционального содержания музыки происходит через движение, а точное движение является как бы посредником между подсознательным ощущением и осознанным восприятием. Педагогические наблюдения В. Коэн также свидетельствуют и о том, что подобное осознание через движение положительно влияет на процесс вербального анализа музыки, активизирует мышление, намного улучшает память.

Музыкально-педагогический процесс определяется возрастными и личностными особенностями его участников. Так как психологическое содержание понятия «возраст» исторически и социально обусловлено, обновление содержания музыкального образования опирается на достижения возрастной и социальной психологии. Именно в такой связи плодотворно рассмотрение детской и подростковой музыкальной субкультуры. В единстве культурологического, психологического, педагогического анализов детской и молодежной музыкальной субкультуры кроются решения

¹ Цифры, данные в скобках, указывают порядковый номер источника в списке литературы к данному разделу.

² См.: Коэн В. Метод музыкальных зеркал (двигательные аналоги музыкального восприятия) // Искусство в школе. — № 4—5. — 1995.

многих проблем педагогики музыкального образования — от проблемы понимания педагогом своих учеников (музыкальных ценностей, мифов, образов, языка молодежной музыкальной субкультуры) до проблемы наиболее эффективного развития интереса к занятиям классической музыкой, развития музыкального вкуса в условиях «демократизации» и упрощения общественного музыкального сознания.

Связь музыкальной педагогики с психологией особенно ярко проявляется в области *психолого-педагогической диагностики*. Структура и логика первичного педагогического анализа любой проблемы музыкального образования имеет много общего с психодиагностической ситуацией. Теория психологического диагноза А. Ф. Ануфриева¹ различает в диагностической ситуации два уровня рефлексии: *феноменологический уровень* (что мы видим; какой феномен; какое явление мы рассматриваем; какую проблему мы имеем) и *уровень причинных оснований* (почему это происходит; каковы причины этой проблемы).

В педагогике музыкального образования феноменологический уровень диагностики имеет педагогическую природу. Например, большое количество ошибок при исполнении музыкального произведения на память. На уровне причинных оснований данная проблема может иметь и педагогическую детерминацию (ученик не умеет работать с нотным текстом, структурировать его, не понимает содержания произведения, не научен различным способам запоминания и т. д.), и психологическую (проблема обусловлена индивидуальными особенностями внимания — малым объемом, недостатком процессов распределения и переключения, слабой концентрацией внимания при разучивании и исполнении пьесы, недостаточным развитием внутреннего музыкального слуха, индивидуальными особенностями памяти и т. д.). Именно психолого-педагогический подход к решению проблем музыкального образования лежит в основе работ Г. М. Когана², К. Мартинсена³, О. Ф. Шульпякова⁴, Г. М. Цыпина (4, 10), а в музыкально-педагогических исследованиях последних лет, например, В. М. Подуровского (8).

Технологический уровень связи педагогики музыкального образования с психологической наукой проявляется также в использовании конкретных психологических методов и методик в педагогических исследованиях В. И. Петрушина (7), А. В. Тороповой, Н. В. Сусловой (8) и др.

¹ См.: Ануфриев А. Ф. Психологический диагноз. — Киров, 1995.

² См.: Коган Г. М. У врат мастерства: Работа пианиста. — М., 1969.

³ См.: Мартинсен К. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. — М., 1966.

⁴ См.: Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. — М., 1986.

Направленность педагогического процесса на развитие учащихся, а также выполнение самой музыкой таких функций, как компенсаторная, катарсическая, гармонизирующая, роднят музыкально-образовательный процесс с практической психологией. Методико-дидактические взаимосвязи педагогики музыкального образования с психологией проявляются в том, что для преобразования педагогического процесса применяются средства и методы психологической коррекции и психотерапии, педагогами активно осваиваются современные психотехнологии. Это помогает музыканту-педагогу овладеть всем арсеналом методов психологического воздействия в процессе обучения (подражание, убеждение, заражение, внушение), вооружает их техникой оптимизации психических состояний в процессе музыкально-педагогической деятельности, помогает приобрести коммуникативную компетентность. Например, принцип «присоединения и ведения», являющийся основным в недирикативном гипнозе М. Эриксона¹, становится не только девизом гуманистической педагогики: «Присоединяйся и веди!», но и ее методом. Присоединяйся к музыкальной и жизненной психологической реальности ученика, к его индивидуальности, чтобы понять, чем он живет, что им движет, что его ограничивает, и только после этого веди его «в даль светлую».

Вопросы и задания для самостоятельной работы

К разделу 1

• Охарактеризуйте сущность и архитектонику мировоззренческих убеждений музыканта-педагога и их значение для его практической деятельности.

• Какие, на ваш взгляд, идеи, понятия, проблемы являются одинаково важными для философии и педагогики музыкального образования?

• Какое, на ваш взгляд, влияние оказывала и оказывает философия на педагогику музыкального образования?

• Выявите общее и различное в философских позициях Г. Ф. Гегеля и А. Шопенгауэра на музыкальное образование (см. приложения — I, 4, 18).

• В чем вы видите педагогическую значимость философской позиции И. А. Ильина, нашедшей свое отражение в работе «Моцарт и Сальери»? (См. приложения — I, 5.)

• Охарактеризуйте сущность взаимосвязи между различными видами искусства с музыкально-педагогических позиций (см. приложения — I, 6).

• Что общего и различного вы обнаружили при сравнении студенческих высказываний о сущности мировоззрения педагога-музыканта? (См. приложения — II, 4.)

¹ См.: *Коляда С. В.* Моделирование бессознательного: Практическое руководство по НЛП и Эриксоновскому гипнозу, адаптированное к применению в России. — М., 1996.

• Приведите примеры, включая собственные, интерпретации философских знаний в теорию и практику музыкального образования.

К разделу 2

• В чем вы видите общее и различное в трактовках категории «музыкальная интонация», данных Б. В. Асафьевым и В. В. Медушевским? (См. приложения — I, 2, 8.)

• Какое значение, на ваш взгляд, имеет трактовка проблемы переинтонирования Е. А. Ручьевской для педагогики музыкального образования? (см. приложения — I, 14.)

• Приведите примеры возможного использования музыковедческих знаний о стиле и жанре в практической деятельности педагога-музыканта (на основе работы Е. В. Назайкинского. — См. приложения — I, 10).

• Как при музыкально-педагогическом анализе произведений могут быть применены группы стилистических средств и типов их связей, выделенные В. В. Медушевским? (См. приложения — I, 8.)

• Охарактеризуйте общее и особенное в позициях Е. В. Назайкинского и М. К. Михайлова относительно проблемы усвоения учащимися музыкального стиля (см. приложения — I, 9, 10).

• В чем вы представляете себе экстраполяцию гносеологической триады синкретиз — анализ — синтез, представленной в музыковедческом исследовании А. С. Соколова, в области педагогики музыкального образования? (См. приложения — I, 15.)

• Сравните позиции студентов относительно подходов к изучению истории музыкального образования на основе переосмысления ими музыковедческой концепции о четырех типах музыкального творчества (см. приложения — II, 2).

К разделу 3

• Охарактеризуйте основные области психологии в контексте музыкально-педагогических проблем.

• Раскройте на конкретном примере механизм, опосредующий связь психологии с педагогикой музыкального образования.

• Каким образом реализуются общенаучные принципы психологии в музыкально-педагогической деятельности? Выберите несколько «вечных» музыкально-педагогических проблем, например «развитие музыкальных способностей» или «развитие интереса к музыке», и рассмотрите их, опираясь на принцип единства сознания и деятельности.

• Рассмотрите проблему развития музыкальных способностей или интереса к музыке, основываясь на принципе целостного, системного подхода к пониманию психики и личности человека.

• Приведите примеры использования музыкантом-педагогом метода психолого-педагогической диагностики и коррекции в практической и научной музыкально-педагогической деятельности.

• В чем вы видите педагогическую значимость работы Б. М. Теплова об основных музыкальных способностях? (См. приложения — I, 16.)

• Что общего и различного вы видите в постановке проблем творчества, поставленных Г. Г. Нейгаузом и Г. М. Цыпиным? (См. приложения — I, 11, 17.)

• Выявите психолого-педагогические проблемы музыкального образования, исследованные В. Г. Ражниковым (см. приложения — I, 13).

• Охарактеризуйте взаимосвязь психологического и педагогического аспектов, получившую отражение во фрагменте студенческой квалификационной выпускной работы (см. приложения — I, 7).

Рекомендуемая литература

К разделу 1

Основная

1. Гегель Г. Ф. Характер содержания в музыке (см. приложения — I, 4)
2. Ильин И. А. «Моцарт и Сальери» Пушкина (см. приложения — I, 5)
3. Каган М. С. Музыка в мире искусств (см. приложения — I, 6).

Дополнительная

1. Педагог-музыкант в пространстве Мысли и Духа: Хрестоматия / Сост. Б. М. Целковников. — М., 1998.
2. Целковников Б. М. Педагог-музыкант в пространстве Мысли и Духа: Учебное пособие. — М., 1999.
3. Музыкальное образование в школе: Учебное пособие / Под ред. Л. В. Школяр. — М., 2001.
4. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984—1985. — М., 1986.
5. Бердяев Н. А. Философия свободы: Смысл творчества. — М., 1989.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М., 1995.
7. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. — М., 1988.
8. Куренкова Р. А. Феноменология в практике художественного образования // Феноменология исследования: Российско-американский ежегодник. — 1998. — № 2.

К разделу 2

Основная

1. Асафьев Б. В. Интонация (см. приложения — I, 2).
2. Медушевский В. В. Человек в зеркале интонационной формы (см. приложения — I, 8).
3. Михайлов М. К. О некоторых психологических механизмах музыкального мышления (см. приложения — I, 9).
4. Назайкинский Е. В. Память жанра (см. приложения — I, 10).
5. Назайкинский Е. В. Стиль в музыке (см. приложения — I, 10).
6. Ручьевская Е. А. Интонационный кризис и проблема переинтонирования (см. приложения — I, 14).
7. Соколов А. С. Триадичность как гносеологическая проблема в философии, науке, искусствознании (см. приложения — I, 15).

Дополнительная

8. Альшванг А. А. Проблемы жанрового реализма: К 70-летию со дня смерти А. С. Даргомыжского // Избр. соч.: В 2 т. — Т. 1. — М., 1964. — С. 97 — 103.

9. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика: Хрестоматия. — Вып. 1. — Ч. 2. — М., 1991.

10. Цуккерман В. А. Музыкальные жанры и основы музыкальных форм. — М., 1964.

11. Конен В. Д. Третий пласт: Новые массовые жанры в музыке XX века. — М., 1994.

12. Скребкова-Филатова М. С. Некоторые проблемы жанрового анализа в музыке // Проблемы музыкальных жанров: Сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных. — Вып. 54. — М., 1981.

13. Соколов О. В. К проблеме типологии музыкальных жанров // Проблемы музыки XX века. — Горький, 1977. — С. 12—58.

14. Сохор А. Н. Эстетическая природа жанра в музыке. — М., 1981.

К разделу 3

Основная

1. Нейгауз Г. Г. Учитель и ученик (см. приложения — I, 11).

2. Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении (см. приложения — I, 13).

3. Теплов Б. М. Основные музыкальные способности (см. приложения — I, 16.).

4. Цытин Г. М. Индивидуальность или личность? Феномен личностного в искусстве (см. приложения — I, 17).

Дополнительная

5. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. — М., 1997.

6. Булез П. Идея, реализация, ремесло (см. приложения — I, 3).

7. Петрушин В. И. Музыкальная психология. — М., 1994.

8. Подуровский В. М., Суслова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. — М., 2001.

9. Старчеус М. С. Музыкальная одаренность // Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М., 1996.

10. Цытин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. — М., 1995.

Глава IV

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. СУЩНОСТЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Понятие «методологический анализ» встречается практически во всех работах, так или иначе связанных с проблемами общей методологии. В методологии педагогики данный анализ рассматривается в качестве важнейшего средства исследования и преобразования педагогической действительности.

Методологический анализ в педагогике музыкального образования (как и в общей педагогике) не является каким-то одним методом. Он включает в себя совокупность принципов, методов, исследовательских средств, направленных на решение музыкально-педагогических проблем и целостное, многоуровневое (концептуальное) обоснование полученного результата.

Конечно, овладение методологическим анализом — это нелегкое дело для будущего педагога-музыканта. Однако практика обучения в вузе показывает, что эта задача вполне решаема, и, главное, открывает огромные возможности для интеллектуального, творческого развития современного педагога-музыканта.

Для понимания сущности методологического анализа необходимо прежде всего иметь ясное представление о его основе — рефлексии. *Профессиональная рефлексия* педагога-музыканта представляет собой направленность его сознания «на самое себя» — на профессиональные качества личности и виды деятельности, интересы, потребности, предпочтения и обращена к содержанию и процессу музыкального образования. Такого рода рефлексия является основой и одновременно условием осуществления методологического анализа.

В практической работе педагог-музыкант часто обнаруживает противоречия между имеющимися у него знаниями о путях реше-

ния различного рода задач музыкального образования (развитие музыкальных способностей, формирование умений, навыков) и реальными результатами практики. Выявление подобного рода противоречий и становится не только началом, но и движущей силой профессиональной рефлексии педагога-музыканта — появляется потребность найти, разработать новые знания, помогающие решению проблемы.

Функция рефлексии имеет прямое отношение и к проблеме профессионального самосовершенствования педагога-музыканта. Г. Г. Нейгауз постоянно подчеркивал, что главной проблемой воспитания музыканта, музыканта-педагога является проблема *научить студента учиться*. Основой решения этой важнейшей задачи и является овладение рефлексией.

Главными логическими звеньями действия рефлексии являются первичный самоанализ, конструирование программы развития (саморазвития), реализация программы, обобщающий самоанализ.

Первичный самоанализ педагога-музыканта направлен на выявление и осмысление того или иного противоречия, возникшего в музыкально-педагогической практике или при изучении специальной литературы, при анализе уровня профессиональных способностей, качеств личности, умений осуществлять различные виды музыкально-педагогической деятельности; педагогического руководства процессом музыкального развития учащихся. С помощью самоанализа педагог-музыкант проводит внутреннюю работу, своеобразный диалог с самим собой, целью которого одновременно является всестороннее осмысление причин возникшего противоречия.

На основе осуществления первичного самоанализа вступает в силу следующее, второе, структурно-логическое звено рефлексивного анализа — конструирование программы развития, направленной на профессионально-личностное совершенствование, на музыкальное развитие учащихся.

Третий этап действия рефлексии — сам процесс развития, с помощью которого происходит формирование личностных качеств, умений, способностей, преобразование музыкально-педагогической действительности.

В завершающем, четвертом, звене рефлексивной деятельности педагог-музыкант производит обобщающий самоанализ, ведущей задачей которого становится обобщение результатов первичного самоанализа, реализация программы развития и как итог — выход к практическому применению результатов рефлексивного анализа в своей профессиональной деятельности.

Так, к примеру, от состояния неуверенности и обеспокоенности при столкновении с препятствиями в своей профессиональной деятельности педагог-музыкант, проходя все стадии про-

цесса рефлексивного анализа, приобретает более четкое представление о причинах и путях преодоления возникших затруднений.

То же касается различных проблем профессионального совершенствования. Обнаружение «пробелов» в своей профессиональной деятельности, недостаток развития того или иного профессионального качества могут быть вовремя и успешно преодолены с помощью действия рассмотренной выше структуры рефлексии: во-первых, при условии постоянного самоконтроля и способности объективно оценить уровень профессиональной компетентности, наличия реально существующих «изъянов» в профессиональной деятельности и особенностей личности (это может быть недостаточное развитие музыкально-коммуникативных или музыкально-организаторских способностей и умений); во-вторых, при условии определения индивидуальной программы развития будущего педагога-музыканта; в-третьих, при реализации этой программы.

Рассмотрим другие важнейшие составляющие методологии логического анализа музыкально-педагогических проблем.

Теоретические методы музыкально-педагогического исследования

Эти методы связаны и обусловлены теоретическими знаниями, особенностью которых являются обобщенность, содержательная абстракция и системность. При этом сущность того или другого исследуемого явления раскрывается в целостности.

Так, например, раскрывая жанровую сущность музыкального искусства, А. А. Альшванг применил теоретический метод «обобщения через жанр», вскрыв на этой основе природу, структуру, особенности данного метода. Следуя этой музыковедческой концепции и исследовательскому методу, Д. Б. Кабалевский знакомил детей с жанровой сущностью музыкального искусства не эмпирическим путем (представляя им конкретные музыкальные произведения и всякий раз обозначая при этом их принадлежность к тому или иному жанру), а с помощью теоретических методов, идя от общего (песня, танец, марш) к «частному» (к конкретному названию того или иного произведения). Благодаря этому, поняв сущность явления в обобщенном виде (впервые услышав музыкальное произведение и самостоятельно определив его жанр), учащиеся имеют возможность самостоятельно и творчески воспринимать и различать многообразные примеры жанровой музыки.

В подобном процессе движения от общего к частному, конкретному в музыкально-педагогическом исследовании можно выделить три ступени:

1. Построение гипотезы исследования (в данном случае предположение о том, что в условиях общего музыкального образования можно построить систему, позволяющую учащимся познать музыкальное искусство в целостности и предложить им педагогический механизм его познания).

2. Выбор теории научного познания, в основе которой содержатся жанрово-интонационный подход и связь музыкального искусства с жизнью (другие важные составляющие этого подхода сейчас опускаются).

3. Применение теории в учебной программе и ее практическая реализация.

Возможен и противоположный подход: от отбора, накопления необходимых эмпирических фактов, сведений по исследуемой проблеме к их обобщению и в итоге — к выводу на теоретическом уровне, который и отразит качественный результат методологического анализа.

Подобный подход имеет широкое распространение в сфере изучения проблем истории музыкального образования, где предваряющее обобщению накопление эмпирических фактов является необходимостью большинства подобных исследований.

Анализ как форма логического мышления всегда находится в единстве с обратной своей стороной — *синтезом*. Эти формы представляют собой аспекты единого процесса познания, ибо анализ и синтез (как и индукция с дедукцией) не два разных, распадающихся во времени процесса, а один и тот же акт теоретического мышления, являющийся в данном рассмотрении первым методом теоретического исследования.

Исследуя, например, сущностные основы педагогики музыкального образования, мы обнаруживаем в ней как единство, синтез художественного и научного, так и специфические черты, присущие только тому или иному из рассматриваемых аспектов.

То же касается и урока музыки: в нем необходимо обнаружить то, что свойственно именно искусству, — образность, эмоциональность, ярко выраженную эстетическую направленность, а также черты, присущие дидактике: четкую постановку и решение педагогических задач, педагогическую логику, соблюдение и следование таким закономерностям общей педагогики, как доступность, систематичность, последовательность.

Если педагог-музыкант — исследователь увлечется только анализом той или иной проблемы, то ему, скорее всего, не удастся получить целостное представление о ней. Если же, наоборот, в его работе решительно преобладает синтез, он рискует упустить из виду то или иное «частное», что требует специального анализа и рассмотрения.

Таким образом, диалектика анализа и синтеза является еще одной сущностной характеристикой методологического анализа,

включающего теоретический метод, направленный на изучение явлений и процессов музыкально-педагогической действительности.

Следующим рассматриваемым методом является *моделирование*. Моделирование предполагает создание системы элементов, воспроизводящих различные стороны, связи, функции, условия функционирования музыкально-педагогического процесса.

Примером моделирования может служить интерпретация В.А. Школяром «Теории познания в музыкальной педагогике» (2). При этом делается попытка представить содержание программы Д.Б. Кабалевского в категориях теории познания с помощью *теоретических функций* моделирования.

В качестве другого примера действия этого метода может выступить диагностика развития музыкальной культуры школьников (2). Здесь проявляет себя конструктивно-техническая функция моделирования, выраженная в музыкально-педагогической форме.

В качестве третьего метода может быть рассмотрен *структурно-системный подход*, который реализуется прежде всего на основе единства философского, общенаучного и частнонаучного подходов. Именно системный характер этого теоретического метода предполагает целостное видение изучаемого объекта, понимание многозначности той или иной проблемы, доказательность и объективность полученных результатов.

К числу работ последних лет, в которых применяется системный метод анализа, относится исследование Л.Л. Надировой, посвященное теоретическим основам и методам формирования эмпатии у будущего учителя музыки¹. В его первой части эмпатия изучается в контексте гуманитарных знаний, включающих в себя синтез теоретических концепций и положений, начиная с философии, а затем и смежных с педагогикой музыкального образования областей — культурологии, психологии, общей педагогики.

Полученные исследовательские результаты были положены в основу следующего этапа работы, где в центре внимания оказались проблемы эмпатии в педагогике искусства. Третьим, завершающим, этапом теоретического исследования стала разработка музыкально-педагогической концепции, в которой раскрываются принципы организации учебного процесса по формированию эмпатии учителя-музыканта, а также цели, задачи, система методов, составляющих основу дальнейшего экспериментального исследования.

В заключение этой краткой характеристики теоретических методов, входящих в состав методологического анализа музыкаль-

¹ *Надирова Л.Л.* Струны общности: Теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. — Владимир, 1999.

но-педагогических проблем, необходимо отметить, что последние десятилетия отмечены появлением многочисленных методов и подходов, заимствованных и «переплавленных» из философии, различных областей науки и искусства.

Итак, к характеристике методологического анализа музыкально-педагогических проблем, данной в начале этой главы, можно сделать очень важное добавление: под **методологическим анализом** мы понимаем *деятельность педагога-музыканта, которая основана на методологических знаниях своей науки, а также смежных — философских, научных, художественных — областей и осуществляется на основе лично-творческого подхода (исследовательских принципов, методов) к выявлению сущности профессионально-значимых музыкально-педагогических проблем, их решению и целостному научному обоснованию.*

Эмпирические методы музыкально-педагогического исследования

Эмпирические методы музыкально-педагогического исследования могут являться важной содержательной основой для последующего осуществления методологического анализа.

Эмпирическое познание — это познание опытным путем. Предметом исследования эмпирическое познание имеет прежде всего саму практику музыкального образования, результаты ее деятельности.

Результаты исследования на эмпирическом уровне выражаются в обобщении опыта, в формировании правил, в выработке норм музыкально-педагогической деятельности, в получении фактов, их анализе и систематизации.

Музыкально-педагогические факты, явления, процессы составляют содержательную базу дальнейшего исследования, проникновения в сущность проблемы на теоретическом уровне. К эмпирическим методам музыкально-педагогического исследования относятся: педагогическое наблюдение, беседа; сравнение, педагогический опрос, изучение музыкально-педагогического опыта и т. д.

Педагогическое наблюдение может проводиться в «естественных» (в школе — урок музыки, в вузе — лекция, семинарское занятие и т. д.) или в специально организованных условиях. При этом фиксируются процесс музыкального занятия, эффективность усвоения принципов, методов и форм музыкального образования, музыкальное развитие учащихся и будущего педагога-музыканта, степень их взаимодействия и т. д.

В современных исследованиях и пособиях подчеркивается, что «проблема наблюдения за развитием детей в соприкосновении их с музыкой и окружающим миром является по своей сути равно-

ценной проблеме обучения детей музыке и воспитания детей музыкой» (2, 217).

Объективность и достоверность получаемых данных путем наблюдений зависит от опыта и мастерства исследователя, способности многомерно и глубоко «видеть» проблему, его профессиональной корректности — прежде всего полной и точной фиксации наблюдаемых явлений; от организации наблюдения, включая использование современных технических средств и в первую очередь видеозаписи, позволяющей наиболее полно воссоздать процесс музыкальных занятий, обеспечить воспроизводимую информацию на уровне слуховой и зрительной трансляции, возможность перекрестного наблюдения и подключения экспертов не только в процессе проведения занятий (что бывает весьма затруднительно), но и в любой удобный момент.

Педагогическое наблюдение бывает сплошным и выборочным. Выборочное связано с изучением сравнительно «узкого» вопроса. При этом результаты наблюдений фиксируются в дневнике, который, как правило, ведется на основе сплошной регистрации фактов. Некоторые исследователи при этом оставляют специальное место для комментариев, которые делаются по ходу наблюдения.

Проведенные педагогические наблюдения могут дать богатый и необходимый материал для выявления противоречий, построения гипотез и их доказательств, последующих обобщений, восхождений от конкретного к общему и применения последующих разнообразных теоретических методов.

Иными словами, метод педагогического наблюдения правомерно рассматривать как важный исходный материал для последующего методологического анализа.

Беседа с учащимися, их педагогами, родителями дает возможность исследователю проникнуть в сущность музыкально-педагогических явлений и процессов, уточнить факты, полученные в период наблюдения за процессом музыкального занятия, проверить достоверность тех или иных предположений и выводов, полученных на основе этих наблюдений.

Эффективность беседы зависит от ее цели и адекватности возможностям данного метода; от тщательности разработки плана беседы и его реализации; от продуманного и целенаправленного обозначения круга вопросов; от избирательного, гибкого и тактичного подхода к собеседнику, в том числе корректной постановки вопросов; от продуманной фиксации результатов беседы.

Сущность сравнения как метода музыкально-педагогического исследования выражается прежде всего в установлении сходства и различия при изучении влияния условий, факторов, средств музыкально-педагогического воздействия на обучение, воспита-

ние и развитие качеств личности учащихся, их способностей, опыта отношений и творческого музыкального опыта, усвоения музыкальных знаний, формирования умений, навыков.

В музыкально-педагогическом исследовании выделяются три вида объектов сравнения: сравнение музыкально-педагогических явлений по одному признаку; сравнение однородных музыкально-педагогических явлений по нескольким признакам; сравнение различных этапов в развитии одного музыкально-педагогического явления.

Сравнение является необходимым методом для выявления объективности полученных в процессе опытной, экспериментальной работы результатов.

Опрос как метод музыкально-педагогического исследования применяется в основном в двух формах: письменной (анкетной) и устной. Содержание вопросов позволяет выяснить с определенной долей объективности степень отношения учащегося к музыке, музыкальным занятиям, к приобретенному опыту музыкально-творческой деятельности, к степени усвоения музыкальных знаний, формирования музыкальных умений и навыков, музыкальных потребностей и др.

Характер открытых вопросов позволяет респондентам (опрашиваемым) выразить свою позицию посредством ее описания; закрытые вопросы требуют выбора из широкого набора ответов тех, которые более всего удовлетворяют данную личность; косвенные вопросы позволяют посредством «коллизийного» подхода (столкновение противоположных мнений, позиций) получить истинный ответ.

Важное значение имеет составление самого опросника: он должен быть логичным, лаконичным и целенаправленным; вопросы не должны быть двусмысленными; обилие вопросов делает ответы формальными; предпочтение должно отдаваться анонимному опроснику; вопросы желательно составлять с учетом их обработки на компьютере.

Одним из эмпирических методов музыкально-педагогического исследования является изучение музыкально-педагогического опыта.

Он выражается в первую очередь в выборе такого музыкально-педагогического опыта для исследования, который отвечает требованиям новаторства, результативности, стабильности. В данном случае речь идет о признанных мастерах своего дела, чей опыт в полной мере отвечает тем критериям исследовательской деятельности учителя музыки — практика, о которых речь шла выше. Понятно, что студенту — музыканту-педагогу не всегда может представиться возможность изучать опыт профессионала такого уровня. Тем не менее определенные требования, предъявляемые к работе, которая выбрана в качестве изучения опыта учителей музы-

ки, представляются совершенно необходимыми и первостепенными: опыт этого учителя должен быть для самого студента интересным, новым, заслуживающим внимания с точки зрения его распространения.

Следующий шаг в изучении музыкально-педагогического опыта — это вычленение определенной проблемы (или ряда проблем), которая решается в процессе практической работы тем или иным учителем музыки. В отдельных случаях изучение сопровождается теоретическим анализом той проблемы, которая вычленяется при обобщении.

В процессе исследования музыкально-педагогического опыта может также иметь место и анализ возможностей творческого применения вышеназванного опыта другими педагогами-музыкантами.

Успех деятельности по изучению музыкально-педагогического опыта во многом зависит от степени и глубины понимания исследователем природы данного конкретного опыта. При этом чем ярче и талантливее личность учителя музыки, глубина и диапазон его новаций, тем сложнее решение этой проблемы, тем труднее вычленишь те признаки, характеристики, которые можно определить в качестве объективных закономерностей исследуемого процесса и полученных результатов.

Сложность проблемы изучения музыкально-педагогического опыта во многом объясняется часто встречающейся неповторимостью создаваемых музыкально-педагогических ситуаций, влиянием ярко выраженного артистизма педагога, степени его музыкальности и т. д.

Так, например, существует известная методическая система вокального развития, автором которой является Д. Е. Огороднов. Практические результаты, достигнутые самим автором прежде всего в условиях работы в Гатчине (пригороде Санкт-Петербурга), были очень яркими и убедительными. Однако известно, что последователи системы Д. Е. Огороднова далеко не всегда достигали высоких результатов: слишком велика зависимость между наличием хорошего вокального слуха педагога и достижением положительных результатов практической работы по предложенной системе.

Все это свидетельствует о зависимости достижения в массовой практике адекватных результатов, полученных учителем музыки — новатором, от уровня приоритетных профессиональных качеств личности каждого учителя и совершенства его музыкально-педагогической деятельности.

Как уже отмечалось, все эти, а также и другие эмпирические методы играют важную роль при создании содержательной основы действия методологического анализа музыкально-педагогических проблем.

2. ПРИНЦИПЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Взаимосвязь объективного и субъективного

В современных философских и социолого-психологических исследованиях указывается, что связанная с той или иной профессиональной (духовной или материальной) сферой деятельность по своей сущности всегда носит объективно-субъективный характер, который, в свою очередь, обуславливается диалектическим взаимодействием личности (субъекта деятельности) с различными имеющими место в этой деятельности объектами (предметами, процессами, явлениями). Их особенности и определяют профессиональную (предметную) специфику деятельности, а психологические и другие особенности личности придают ее содержанию неповторимый индивидуальный (субъективно-личностный) характер.

В настоящее время специалисты различных научных и художественных областей, признавая значение объективных сторон в той или иной профессиональной деятельности, все большее внимание уделяют выяснению в ней роли субъективно-личностного аспекта, считая, что он оказывает существенное влияние на мотивационную, содержательную и процессуальную стороны деятельности, на конечный результат.

Диалектика объективного и субъективного особенно наглядно проявляется в процессе взаимодействия личности с искусством, а активно-личностное художественное постижение мира является основополагающим принципом самого искусства.

Личностное (субъективное) всегда присутствует в любой форме общения с музыкой. И если в науке ценность приобретает в первую очередь поиск «объективного смысла», «объективного объяснения», то в искусстве не меньшее, а, скорее всего, главное значение имеет нахождение своих собственных личностных путей для восприятия, оценки и интерпретации объективного художественно-жизненного образа произведения. «Мало понять и разгадать авторскую интонацию образа, — замечает Б.А. Покровский, — надо найти свое актерское с ней сочленение»¹.

В рамках рассмотрения этого принципа особое значение приобретает проблема *единства научного и художественного*. Так, например, следует иметь в виду, что методологический анализ музыкально-педагогических проблем в каждом случае выполняется

¹ Покровский Б.А. Размышления об опере / Ред.-сост. М.Н.Чурова. — М., 1979. — С. 64.

конкретным музыкантом-педагогом, работающим в определенных конкретных условиях и обладающим конкретным уровнем общего и профессионального развития. Здесь всякий раз выявляются те специфические связи и отношения, которые образуются при взаимодействии педагога-музыканта с закономерностями искусства и педагогической действительности, что предполагает выработку на этой основе личностно-творческого отношения педагога-музыканта к изучаемой проблеме. Педагог-музыкант не должен подходить к ее решению лишь как строгий «аналитик», беспристрастно (хотя, может быть, и тщательно) констатирующий те или иные факты, интерпретирующий положения науки и искусства, оценивающий значение разнообразных явлений и процессов музыкально-педагогической действительности. Ведь в каждом случае (и это важно не только помнить, но и глубоко, лично «принимать»!) он имеет дело с «двумя искусствами» — музыкальным и педагогическим, для которых одинаково опасны и вредны косность и равнодушие. «Искусство требует понимающей его души», — восклицает литовский поэт Э. Межелайтис, и с ним нельзя не согласиться.

Общение с искусством, как и его изучение, вряд ли окажется плодотворным, подлинно глубоким, если между ним и тем, кто к нему обращается, не возникнет духовного контакта. А этот контакт не может возникнуть, если в момент общения с искусством, как выразился Б.М. Неменский, у человека не «защемило под ложечкой», если он «на какое-то время не потерял способность логического анализа... Потом — пожалуйста. Но если не проскочила эта молния между тобой и произведением, не прогремел этот гром, анализ бесполезен и даже вреден, так как уводит от подлинного восприятия»¹.

В процессе методологического анализа музыкально-педагогических проблем не менее важным оказывается то, как педагог-музыкант к ним относится: проявляет ли он действительно активно-личностное отношение к тем знаниям философского, общенаучного и специального характера, которыми пользуется при изучении этих проблем, наконец, формируется ли у него на основе этих знаний собственное понимание той или иной проблемы, личностная исследовательская по отношению к ней позиция.

Реализация принципа взаимосвязи объективного и субъективного предполагает также, что на всех уровнях и этапах методологического анализа рассуждения и выводы педагога-музыканта носят не только объективный, но и личностно-творческий характер. Знания, категории, аргументы, которые находит он для

¹ Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1987. — С. 84.

подтверждения или критической оценки своих выводов при анализе, — все должно пропускаться через «живой фильтр» его ума и сердца.

Таким образом, при осуществлении методологического анализа единственно верной будет та позиция педагога, которая позволит ему при объективном характере изучения профессиональной проблемы выразить к ней и свое личностное отношение, а через это найти и личностно-творческий подход к ее изучению.

Ярким примером реализации принципа взаимосвязи объективного и субъективного является музыкально-педагогическая деятельность Д. Б. Кабалевского.

Истоки его личностно-творческого отношения к музыкально-педагогической области следует искать в его творческой деятельности как композитора, музыковеда, исполнителя, педагога. Д. Б. Кабалевский ко всему подходил как художник, у которого взгляд и оценка на окружающий мир всегда отличались своими индивидуально-субъективными чертами. Глубочайший объем знаний в области искусства, понимание им природы музыкального искусства стали тем фундаментом, на котором создавалась его музыкально-педагогическая концепция.

Опираясь на идеи Б. В. Асафьева и других педагогов-музыкантов в решении методологически важного вопроса — о специфике и задачах предмета «Музыка», Д. Б. Кабалевский нашел свой ключ его решения. Во-первых, он твердо стоял на позиции, согласно которой принципы и методы (как и содержание) учебной программы должны исходить прежде всего из самой музыки, ее интонационно-образной природы. В то же время, по мнению композитора, школьные занятия по музыке должны быть тесно связаны с духовным, нравственным воспитанием подрастающего поколения.

Эту двуединую задачу в своей концепции Д. Б. Кабалевский решал путем реализации принципа тематической организации музыкально-педагогического процесса. Долгий путь поисков привел композитора к следующему выводу: «Тематизм новой программы — это лестница, ступени которой (темы) ведут учащихся к овладению музыкальной культурой. Заменить одну ступень другой, вытянуть хотя бы одну из них вообще — значит разрушить всю лестницу, лишить программу не только ее цельности, но и изъять из нее весь творческий, музыкально-педагогический смысл»¹. Эта личностная убежденность относительно значения тематизма программы пронизывает все печатные и устные выступления педагога-музыканта. Привнесенный Д. Б. Кабалевским в такой форме принцип тематизма действительно во многом способствовал

¹ Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1984. — С. 104.

реорганизации музыкальных занятий, и прежде всего решению такого вечного вопроса, как «целостность урока музыки».

Композитору, глубоко осознавшему специфику музыки, удалось предложить свою логику представления ведущих закономерностей музыкального искусства в учебной программе. Благодаря этому наметилась более устойчивая связь между этапами музыкального образования, более целенаправленным стал процесс формирования музыкальной культуры школьников. Следует признать, что именно личностно-творческое понимание Д. Б. Кабалевским сущности музыкальных знаний и умений во многом расширило представление об этих компонентах содержания музыкального образования и их специфике.

Особый интерес и значение имеет то обстоятельство, что Кабалевский не только опирался на современное музыкознание, но в ряде случаев предвосхитил важные тенденции его развития. «В методе Д. Б. Кабалевского, — пишет В. В. Медушевский, — с первых шагов ориентирующего детей на осмысление интонационно-пластических истоков музыки, мне видится прообраз будущего анализа для слушателей»¹.

Одной из главных особенностей концепции Кабалевского, определяющей и его личностную позицию, следует считать ее ярко выраженную гуманистическую направленность. Она находит свое отражение и в содержании школьной программы по музыке, и в ее «основных принципах и методах...». Наиболее ярко эта сторона концепции просматривается при изучении вопроса о взаимоотношении учителя и учащихся на музыкальных занятиях, в том его виде, каким он предстает в рассуждениях самого педагога-музыканта. Думается, не будет большим преувеличением сказать, что и здесь композитору удалось внести определенный личностный вклад: как никто другой Д. Б. Кабалевский в своей концепции последовательно отстаивает провозглашенный в общей педагогике и педагогике музыкального образования (В. А. Сухомлинский, В. Н. Шацкая и др.) тезис о том, что оно (музыкальное образование) должно быть важным и незаменимым средством нравственного и эстетического развития школьников, связанным с жизнью, с другими явлениями культуры и искусства.

Вот почему Кабалевского особенно волнует вопрос о значении и месте в учебно-педагогическом процессе великого музыкального наследия прошлого. В своей концепции он занимает твердую позицию по этому вопросу: «...только любовь и привычка к подлинному искусству может стать надежным иммунитетом против пошлости, против дурного вкуса»².

¹ Медушевский В. В. О методе музыковедения // Методические проблемы музыкознания: Сб. статей. — М., 1987. — С. 193.

² Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1984. — С. 104.

При создании своей концепции Д. Б. Кабалевский был убежден в том, что только гуманное отношение к ребенку, к его творческому потенциалу создаст те условия, при которых музыкальные занятия превратятся в процесс «очеловечивания», высокого духовного общения. Отсюда особые требования к учителю — человеку и профессионалу. Будучи сам ярко одаренной личностью, Д. Б. Кабалевский не представляет себе учителя, лишённого творческой активности, целеустремленности. «Наличие или отсутствие в человеке творческого начала, творческого отношения к своему труду, — подчеркивает он, — и становятся тем водоразделом, который проходит между специалистом-творцом и специалистом-ремесленником»¹.

Все аспекты музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалевского так или иначе несут на себе печать его личности, выражают его собственную позицию музыканта и педагога. Это же можно смело отнести и ко всей его научно-исследовательской и публицистической деятельности, в которой диалектическое сочетание объективного и субъективного не только присутствует, но и во многом определяет ее творческие результаты.

Таким образом, принцип взаимосвязи объективного и субъективного при осуществлении методологического анализа обуславливает его психологические особенности и творческий характер, придает самому процессу исследования музыкально-педагогических проблем одновременно черты научности и художественности.

Профессиональная направленность

Осуществление методологического анализа той или иной профессиональной музыкально-педагогической проблемы на всех его уровнях ставит педагога-музыканта перед необходимостью своеобразного «перевоплощения»: на какой-то момент он становится «философом», затем продолжает изучение проблемы глазами «музыковеда», «психолога» и т. д. Однако он всегда и прежде всего должен подходить к ней с точки зрения педагога, причем педагога-музыканта. Эта позиция для него остается ведущей. Изучая какой-либо вопрос, обращаясь к знаниям различных научных и художественных областей, учитель-музыкант обязан помнить, что они ему необходимы для решения своих профессиональных задач, что знания сами по себе, оторванные от этих задач (какими бы важными они ни были), выполнить предназначенные им функции не смогут. Иными словами, любое философское или общенаучное знание (положение, категория, закон) должны войти в

¹ Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1984. — С. 104.

орбиту тех условий и требований, которые предъявляет к педагогу-музыканту его профессиональная деятельность.

Сказанное позволяет выделить в качестве следующего принципа действия методологического анализа музыкально-педагогических проблем принцип профессиональной направленности. Функция данного принципа заключается прежде всего в том, чтобы конкретизировать каждый уровень методологического анализа с позиций музыкально-педагогической деятельности.

При выделении профессиональных музыкально-педагогических вопросов и проблем, нуждающихся в новом осмыслении следует учесть один важный момент.

Педагог-музыкант должен себе ясно представлять, имеет ли исследуемая им проблема объективное значение, т. е. является ли она актуальной и значимой для музыкально-педагогической теории и практики в целом или же имеет субъективный смысл, поскольку отражает противоречия в работе лишь данного педагога-музыканта (последнее типично, например, для квалификационных работ студентов-выпускников). Такое разграничение необходимо для выработки правильной стратегии при методологическом анализе проблемы и еще более важно для осознания педагогами-музыкантами полученного при этом результата. Для кого-то из них результатом анализа может стать изучение лишь одного из многих аспектов проблемы (при сохранении условия целостного ее рассмотрения).

Полученное при этом более углубленное представление об изучаемой проблеме поможет ему преодолеть в собственной практике имеющиеся трудности. Другой педагог-музыкант при обращении к этой же проблеме сочтет необходимым выяснить сущность иных аспектов и вопросов.

Творческий характер методологического анализа у этих учителей может отразиться в логико-содержательной его структуре. Например, один преподаватель при изучении проблемы в большей степени (исходя из поставленных им задач) будет опираться на те общенаучные знания, которые в его личностно-творческом «варианте» изучения данной проблемы окажутся более необходимыми. Другому в методологическом анализе конкретной проблемы потребуются философские знания.

Таким образом, в зависимости от характера проблемы и индивидуально-творческих задач, которые ставит в своем исследовании педагог-музыкант, объем и глубина анализа могут оказаться различными. При этом немаловажное значение имеют многие объективно-субъективные факторы и условия, при воздействии которых осуществляется методологический анализ. Например особенности личности педагога, характер проблемы и исследовательской задачи, наличие соответствующей научной литературы и т. д.

Главным критерием с позиции принципа профессиональной направленности является результат — «переинтонирование» философских, общенаучных знаний в область педагогики музыкального образования — их обращенность на изучаемую проблему, влияние на личностно-творческие качества самого педагога-музыканта, на формирование его профессионального мастерства.

При методологическом анализе музыкально-педагогических проблем необходимо исходить не только из теоретически значимых положений, но и тех требований, которые выдвигают перед школьным и профессиональным музыкально-педагогическим образованием практика, реальная жизнь.

Через внимательное изучение эмпирических фактов, их соотнесение с указаниями научно-педагогической теории педагог-музыкант может обоснованно подойти к выявлению актуальности проблемы, выстраиванию логики ее анализа. Говоря о роли практики, следует подчеркнуть и то, что в ней существуют разные по значению явления, причем одни могут быть связаны лишь с деятельностью конкретного педагога, другие — носить более широкий характер.

При методологическом анализе некоторые факты музыкально-педагогической действительности окажутся в большей степени связанными с психологическими аспектами (скажем, при исследовании темы «Методы развития музыкального мышления младших школьников»), потребуют осмысления проблемы прежде всего с позиции музыкознания (скажем, при изучении темы «Особенности изучения учащимися-музыкантами сонатной формы в творчестве С. С. Прокофьева») и т. д.

В соответствии с принципом профессиональной направленности все полученные при этом знания педагог-музыкант должен осмыслить как с позиций своей профессиональной деятельности, так и на основе учета специфики музыкального искусства.

В этой связи поставим вопрос: имеется ли в этом принципе то общее, что связывает, сближает и делает в итоге нерасторжимыми художественные (обусловливаемые спецификой музыкального искусства) и педагогические (обусловливаемые особенностями музыкально-педагогической деятельности) аспекты рассматриваемого здесь методологического анализа? Размышления над этим вопросом приводят к выводу, что этим общим основанием выступает обращенность искусства и педагогики к личности, а значит, и к проблемам ее духовного развития.

В философской, общенаучной и специальной литературе имеется множество суждений, подтверждающих, насколько задачи и функции одной области (искусства) являются близкими, родственными другой (педагогике). «...Не в мусическом ли искусстве (заключено) самое значительное средство, так как ритм и гармония больше всего проникают в глубину души и сильнее всего захватыва-

вают ее, доставляя благообразию и делая ее благообразной, если воспитание поставлено правильно; если же нет — получается противоположное», — писал Платон¹.

Задержим внимание в этом высказывании на последней фразе. Разве она не свидетельствует о том, что искусство как средство воспитания издревле считалось составной частью педагогической теории и практики?! Уже в то время совершенно очевидной была мысль о том, что искусство только тогда выполнит важнейшую свою функцию, когда окажется в руках мудрого и чуткого сердца «посредника» — музыканта, педагога-воспитателя. Особое значение это имеет в тех случаях, когда с искусством соприкасается совсем еще юное сердце. Вспомним, что об этом писал В. А. Сухомлинский: «В музыке, как и в слове, выражается подлинно человеческое. Развивая чуткость ребенка к музыке, мы облагораживаем его мысли, стремления. Задача заключается в том, чтобы музыкальная мелодия открыла в каждом сердце животворный родник человеческих чувств... Душа ребенка — это душа чуткого музыканта. В ней — туго натянутые струны, и если вы сумеете прикоснуться к ним — зазвенит чарующая музыка»². Это — точное и глубокое по смыслу сравнение души ребенка с душой чуткого музыканта, которое ко всему прочему определенно отражает воспитательную сущность самого искусства и одновременно подчеркивает значение той области, где оно оказывается мощным средством формирования личности.

Каким же образом могут и должны отразиться в методологическом анализе музыкально-педагогических проблем его рассмотренные выше взаимосвязанные специфические аспекты — научно-логический и эмоционально-художественный?

Можно предположить, что в первую очередь это будет связано со способностью музыканта-педагога в процессе анализа-размышления над конкретной проблемой достичь необходимого сплава между «мыслью и чувством», объективными по характеру научными знаниями и собственными интуитивно-субъективными представлениями. Это проявляется также в умении удерживать в поле зрения (независимо от характера исследуемой проблемы) основной для искусства и педагогики «предмет» — личность (в данном случае личность школьника, личность учителя музыки).

В определенной мере каждый из названных аспектов методологического анализа в деятельности педагога-музыканта должен найти отражение и в качественной стороне его суждений: они могут быть более или менее глубокими, логически стройными, но должны

¹ Античная музыкальная эстетика. Собрание текстов А.Ф. Лосева. Предисловие В.П. Шестакова. — М., 1960. — С. 156—157.

² Сухомлинский В.А. О воспитании. — М., 1973. — С. 175.

при этом в возможно более яркой форме обладать таким личностным экспрессивно-художественным тоном, который присущ, например, Б. В. Асафьеву и Г. Г. Нейгаузу, Д. Б. Кабалевскому и В. В. Медушевскому. Пусть выраженные в творческой деятельности этих и других мастеров своего труда глубокая профессиональная устремленность, органическое сочетание научного и художественного послужат примером для каждого педагога-музыканта и станут для него достижимым идеалом.

Единство философского, общенаучного и частнонаучного уровней методологического анализа

При рассмотрении структуры методологического анализа уже обращалось внимание на то, что одной из его важнейших сущностных особенностей, условием эффективного выполнения является его *целостность*. Данное качество обуславливается диалектическим единством уровней методологического анализа — философского, общенаучного и частнонаучного. Каждый из этих уровней предполагает относительно самостоятельный подход к анализу того или иного вопроса, но одновременно является лишь аспектом, частью всей исследовательской программы — целостного анализа. «Выпадение» какого-либо из этих уровней в момент анализа уже не позволит с необходимой глубиной проникнуть в сущность проблемы, обнаружить все ее внутренние и внешние связи, т. е. получить представление о ней как о целостном явлении.

Для понимания «целостности» методологического анализа музыкально-педагогических проблем следует исходить прежде всего из того значения данного понятия, которое представлено в философии, где под «целым» понимаются единство, взаимодействие различных компонентов. За целое принимается диалектическое единство всех уровней методологического анализа, которые, в свою очередь, являются отражением различных аспектов другой целостной системы — той или иной категории или проблемы педагогики музыкального образования. При этом учитывается, что целостность как свойство предмета исследования — понятие относительное, поскольку то или иное целое в определенных условиях входит в другое, более высокое целое, выступает уже как его компонент.

Скажем, урок — единица иерархической системы процесса музыкального образования, а целостные его психолого-дидактические характеристики являются конкретизацией этого процесса. В этом случае можно заключить, что урок музыки как целое является одним из важных компонентов в структуре другой, более высокой организации целостной системы, а проблема урока, например, выступает составным элементом системы форми-

рования личности школьников средствами музыкального искусства.

Правомерность определения данного анализа как целостного объясняется требованиями не только философии и общей педагогики, но и музыкальной науки, где также утверждается, что «в современных условиях каждая научная дисциплина должна мыслиться не как область, а как взгляд: взгляд на целое с определенной стороны, с точки зрения одной особой проблемы»¹. Именно такой подход к анализу музыкально-педагогических проблем — с позиции целостного видения всех их связей и отношений — может быть назван методологическим и целесообразным.

Близкое по смыслу понимание сущности данного методологического анализа и его структурно-качественной характеристики — целостности — можно найти в трактовке содержания и задач целостного анализа музыки. Раскрывая общие и специфические его стороны, ученые-музыканты (В.А. Цуккерман, Е.В. Назайкинский, Л.А. Мазель и др.) подчеркивают следующее: «Целостный анализ — это анализ целого, осуществляемый целостным комплексом приемов и направленный на целостное изложение результатов исследования»². Л.А. Мазель отмечает, что задачи целостного анализа музыки могут быть весьма разнообразными, и поэтому, «давая достаточное представление о музыкальном (или, добавим, музыкально-педагогическом) целом, он вовсе не должен в каждом отдельном случае подвергаться одинаково подробному рассмотрению все стороны этого целого»³.

Итак, важнейшим принципом осуществления методологического анализа является единство философского, общенаучного и частнонаучного уровней. *Ведущая функция этого единства — обеспечение обоснованной последовательности операций методологического анализа музыкально-педагогических проблем (или педагогики музыкального образования в целом) в соответствии со спецификой и особенностями музыкального образования, подготовки педагога-музыканта.*

Руководствуясь данным принципом, можно не только достичь всеаспектности, всеохватности в анализе той или иной проблемы, но и с большей глубиной проникнуть в ее сущность, осознать ее связи и отношения с другими проблемами и компонентами музыкально-образовательного и музыкально-педагогического процесса.

Для лучшего уяснения сущности данного принципа покажем, как, опираясь на него, музыкант-педагог достигает целостности в

¹ Медушевский В. В. Какая наука нужна музыкальной культуре // Сов. музыка. — 1977. — № 12. — С. 81.

² Назайкинский Е. В. Музыкальная наука: Какой ей быть сегодня? // Сов. музыка. — 1989. — № 8. — С. 52.

³ Мазель Л. А. Статьи по теории и анализу музыки. — М., 1982. — С. 50.

методологическом анализе, как различные научные и художественные знания, слитые воедино и обращенные к конкретным музыкально-педагогическим проблемам, способствуют их успешному решению.

Личность Г. Г. Нейгауза как музыканта и музыканта-педагога, его многообразная деятельность освещены в специальной литературе достаточно полно, чему в немалой степени способствовали его теоретические исследования.

В своей известной работе «Об искусстве фортепианной игры» автор делает очень важное признание, которое целесообразно принять во внимание каждому музыканту-педагогу: «Одним из самых увлекательных занятий для меня как человека, размышляющего об искусстве, и педагога являются исследование и анализ законов материалистической диалектики (выд. нами. — Э. А.), воплощенных в музыкальном искусстве, в самой музыке, а также в ее исполнении столь же определенно и ясно, как они воплощены в жизни, в действительности»¹.

Возникает вопрос: что дало Г. Г. Нейгаузу это «увлечение» на деле, насколько оно было оправдано для человека, занимающегося искусством? Лучший ответ, думается, содержится в словах Я. И. Мильштейна: «Нейгауз — художник мыслящий. Он постоянно стремился к обобщениям — художественным, психологическим, философским»².

Именно в теории познания, в обращении к знаниям из самых разных областей науки музыкант-педагог нашел то, что составило прочный фундамент, методологический базис его деятельности как исполнителя и педагога.

Размышляя над каким-либо методическим вопросом, Г. Г. Нейгауз никогда не забывает при случае подчеркнуть его связь со всей проблематикой музыкально-исполнительской педагогики, а также обратить внимание на то, какое место занимает этот вопрос в целостном процессе становления музыканта. У него четко проявляется способность целостного видения профессиональных проблем, которая, в свою очередь, обусловливается умением гибко применять общенаучные и художественные знания для решения конкретной исследовательской задачи.

Так, затрагивая один из вопросов музыкально-исполнительской педагогики о логике изучения музыкального произведения, Г. Г. Нейгауз непосредственно опирается на общефилософский закон о развитии и взаимодействии явлений и процессов. Иногда он прямо ссылается на законы диалектики, подчеркивает их особую

¹ Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Заметки педагога. — 4-е изд. — М., 1982.

² Там же. — С. 250—251.

роль в организации процесса исполнительской подготовки. «Диалектика действительности, — пишет он, — учит, что истина лежит посередине: взаимодействие между автором и учащимися посредством хорошего учителя, стремящегося к возможно глубокому проникновению в замыслы автора, приводит к наилучшему возможному решению задачи»¹.

При анализе музыки, считал Г. Г. Нейгауз, исполнителю необходимо помнить, что «после временного дробления живой музыкальной материи на «молекулы и атомы» они, эти частицы, после соответствующей обработки должны снова стать живыми членами музыкального организма»². Разве не согласуется данная мысль Г. Г. Нейгауза о диалектическом единстве музыкального сочинения и процесса его анализа с диалектическим пониманием целостности и системности?!

Многие страницы работы музыканта-педагога насыщены выказываниями, свидетельствующими о той роли, которую имели для него знания из различных научных и художественных областей. Можно ли, например, определить: философу или музыканту принадлежит фраза: «Чем яснее индивидуальное, тем яснее и общее»?!

Ведущие положения диалектики, науки и искусства органично вошли в те исследовательские знания и методы, с помощью которых Г. Г. Нейгауз блестяще объяснял весьма сложные и противоречивые факты музыкально-педагогической работы, актуальные проблемы искусства и творчества. «Разве не понятно, — задавал себе и другим вопрос Г. Г. Нейгауз, — что периодическая таблица как открытие, как великий подвиг человеческого ума, как метод познания природы (с которым художники бывают иногда более тесно связаны, чем ученые, исследующие ее) далеко выходит за строгие границы химии, и постигающий ее музыкант, если он обладает способностью к ассоциативным связям, мышлению широкими аналогиями, — такой музыкант не забудет о ней, углубляясь в бесконечные закономерности своего искусства»³.

Единство философского, общенаучного и частнонаучного уровней анализа профессиональных проблем Нейгауз понимал не умозрительно, он постоянно руководствовался этим принципом в своей художественно-исследовательской практике. «Если уж быть методистом (а методист обязан исследовать действительность), то быть им до конца, — утверждает педагог-музыкант, — охватывать весь горизонт, а не вертеться в заколдованном кругу своей

¹ Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Заметки педагога. — 4-е изд. — М., 1982. — С. 213.

² Там же. — С. 63.

³ Там же. — С. 38.

узкой системочки»¹. Остается только последовать этому призыву и стремиться в любой художественно-аналитической творческой деятельности (какой, например, является методологический анализ) добывать той же логической стройности и содержательной целостности, какие были присущи Г. Г. Нейгаузу.

В этой связи особое значение приобретает способность педагога-музыканта естественно, органично и творчески «пропитать» частнонаучный уровень анализа результатами философского и общенаучного уровней, вобрав в себя все то ценное, с позиции рассматриваемой музыкально-педагогической проблемы, что они содержат.

Примером реализации принципа единства философского, общенаучного и частнонаучного уровней методологического анализа может служить исследование Е. В. Николаевой, посвященное истории музыкального образования в России². Эта работа состоит из двух частей: первая посвящена истории педагогики музыкального образования как науке, вторая — истории музыкального образования как учебному предмету. Раскрывая актуальность избранной темы исследования, автор доказал, что в этой области до последнего времени отсутствовали труды, методологической основой которых являлся бы целостный концептуальный подход.

Так, если история музыкального образования изучалась под углом зрения музыкальной культуры, то исследовалась только одна из ее сфер (например либо «традиционная», либо православная культура); если в центре внимания оказывалось музыкальное образование, то изучалось либо общее, либо профессиональное образование; при этом исследования в области общего музыкального образования охватывали лишь определенный исторический период, но не раскрывали всю картину в целом. Если в работах, посвященных общему музыкальному образованию, основное внимание сосредоточивалось на рассмотрении целей, задач, содержания и методов в педагогическом и социально-культурном ракурсах, то в трудах, ориентированных на изучение истории специального музыкального образования, в центре внимания оказывался преимущественно музыковедческий подход.

Отсутствие целостности в исследованиях исторического характера, посвященных музыкальному образованию, объясняется прежде всего тем, что не были найдены исследовательские принципы и методы, позволяющие решить эту проблему. Хотя были и другие причины, в том числе ярко выраженный идеологический подход, который вынуждены были применять ученые.

Сконцентрируем внимание на тех новациях, которые предлагает в своем исследовании Е. В. Николаева.

¹ Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Заметки педагога. — 4-е изд. — М., 1982. — С. 19.

² См.: Николаева Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты. Исследование. — М., 2002.

Центральным моментом, с позиции методологии, является разработка и внедрение Е. В. Николаевой *трех новых исследовательских теоретических методов: интонационного, парадигмально-педагогического и цивилизационного*.

Суть интонационного метода заключается в прослеживании в истории отечественного музыкального образования последовательной смены основных интонационных ориентиров в соответствии с эволюцией музыкального искусства как искусства «интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев). При применении интонационного метода к вопросам истории музыкального образования, подчеркивает Е. В. Николаева, оно предстает в виде совокупности составляющих его направлений, типов, видов, отраслей, детерминируемых интонационной природой музыки, с одной стороны, и особенностями интонационного постижения музыки — с другой. При таком подходе выстраивается системная классификация основных компонентов музыкального образования, причем содержание и специфика каждого из них выявляются посредством интонационного анализа.

Следующим важнейшим исследовательским методом концептуального изучения истории музыкального образования явился **парадигмально-педагогический метод**. В центре внимания исследователя оказывается совокупность наиболее типичных для того или иного конкретно-исторического периода музыкально-педагогических парадигм (концепций, теоретических построений), отражающих взгляды педагогов-музыкантов на цель, задачи, принципы, содержание, методы и формы музыкального образования. Парадигмально-педагогический метод реализуется на трех уровнях: основных исторических этапов развития отечественного музыкального образования; каждого из направлений музыкального образования (народного, религиозного, светского), рассматриваемых в рамках определенного исследуемого этапа; отдельных музыкально-педагогических концепций.

На концептуальное осмысление историко-педагогического процесса в области музыкального образования ориентирован **цивилизационный метод**. Он предполагает рассмотрение истории отечественного музыкального образования не локально, обособленно, а в контексте становления и развития всемирного историко-педагогического процесса музыкального образования.

Изучение процесса становления и развития отечественного музыкального образования с позиции интонационного, парадигмально-педагогического и цивилизационного методов позволило исследователю впервые обнаружить и научно доказать наличие в ней пяти основных этапов: первый — с древнейших времен до обращения Руси к православной христианской религии в конце X в; второй — развитие отечественного музыкального образования XI по первую половину XVII столетия; третий — вторая половина

XVII — первая четверть XIX в.; четвертая — со второй трети до конца XIX столетия; пятый этап — с начала XX столетия до наших дней включительно. Внутри каждого этапа исследователю удалось обнаружить и доказать существование характеристик, принципиально отличающихся одна от другой с позиции интонационного, парадигмально-педагогического и цивилизационного методов. Это научное открытие явилось ярким доказательством эффективности применения теоретических, методологических по своему характеру методов исследования.

Анализ исследования Е. В. Николаевой показывает, что оно основывалось на принципе единства философского, общенаучного и частнонаучного уровней методологического анализа.

Это проявляется в опоре на философский (культурологический аспект) уровень методологического анализа, который пронизывает всю работу и позволяет рассматривать явления, выходя за рамки педагогики и искусства, связывая музыкально-педагогические явления в широком социальном аспекте прежде всего с православной ориентацией в отечественном музыкальном образовании.

Общенаучный уровень методологического анализа, ориентированный главным образом на музыкознание, совершенно очевиден и определяется уже рассмотренным здесь интонационным методом исследования, экстраполированным из области музыкознания.

Частнонаучный уровень методологического анализа органично вбирает в себя два предшествующих уровня и вытекает из них, что и позволяет выстроить новую целостную концепцию становления и развития отечественного музыкального образования, базирующуюся на принципиально новых для истории педагогики музыкального образования теоретических методах исследования.

Реализации целостного подхода к частнонаучному уровню методологического анализа способствует и обращение к двум другим его принципам: взаимосвязи объективного и субъективного и принципу профессиональной направленности.

Совершенно очевидно, что глобальность поставленной проблемы — изучение истории отечественного музыкального образования с древнейших времен до наших дней — предполагает избирательность в выборе тех аспектов, которые признаны автором приоритетными и получают наиболее многостороннее и глубокое исследование в работе. Если с этой точки зрения подойти к ее анализу, то на уровне претворения целостного концептуального подхода к изучению истории музыкального образования как в методах исследования, так и в структурировании и отборе материала можно отметить определенную субъективность авторского подхода.

Во-первых, она прослеживается в преимущественном внимании автора к интонационному методу исследования, которому в общей системе разработанных им методов отдается явное пред-

почтение. Тем самым утверждается определенный «угол зрения» на историю музыкального образования, свойственный Е. В. Николаевой и свидетельствующий об особом значении для нее органической взаимосвязи истории музыкального образования и музыкального образования.

Во-вторых, из всего спектра проблем, рассмотрение которых связано с изучением того или иного периода в развитии отечественного музыкального образования, автор в первую очередь обращается к проблемам вокально-хорового образования и анализирует их особенно детально. Следовательно, именно данная проблематика оказывается для исследователя наиболее значимой, так как отражает круг его профессиональных интересов.

В-третьих, при выборе историко-педагогических источников, на основании которых характеризуется музыкальное образование в Древней Руси, наряду с различными видами музыкальных источников особое значение для автора имеют произведения древнерусской литературы и образцы устного народного творчества: пословицы, поговорки, загадки. Таким образом, со всей определенностью прослеживается личный интерес Е. В. Николаевой к такого рода образцам, стремление обратить внимание педагогов-музыкантов на их огромную педагогическую значимость и необходимость широкого внедрения в современную педагогическую практику.

Вторая часть исследования Е. В. Николаевой посвящена «Истории музыкального образования» как новому вузовскому учебному предмету, создателем которого является сам автор. Содержание программы данной дисциплины, ее методическое обеспечение, в том числе новые методы обучения, естественно, опираются на результаты научного исследования и целостное представление об истории педагогики музыкального образования как науки, что свидетельствует о реализации принципа профессиональной направленности не только на научном, теоретическом, но и на методическом уровне.

Музыкально-педагогическое исследование Е. В. Николаевой демонстрирует *важнейшее качество методологического анализа и сущности методологии педагогики музыкального образования — целостный, концептуальный подход к решению музыкально-педагогических проблем.*

Завершая характеристику ведущих принципов методологического анализа музыкально-педагогических проблем, подчеркнем, что каждый из них связан с определенной стороной выполнения данного анализа — логической, психологической, профессиональной — и конкретизирует, направляет их содержание. Плодотворность практического применения методологического анализа зависит от осознания педагогом-музыкантом сущности и единства этих принципов, от творческого к ним отношения.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- Раскройте сущность методологического анализа музыкально-педагогических проблем.
- Выявите значение и содержание профессиональной рефлексии в методологическом анализе.
- Охарактеризуйте содержание теоретических методов исследования в методологическом анализе.
- Определите место и содержание эмпирических методов в методологическом анализе.
- Как вы определяете основную функцию и содержание принципа взаимосвязи объективного и субъективного в методологическом анализе?
- Охарактеризуйте музыкально-педагогическую деятельность Д. Б. Кабалевского с позиции принципа взаимосвязи объективного и субъективного в методологическом анализе.
- Раскройте основную функцию и содержание принципа профессиональной направленности в методологическом анализе.
- Охарактеризуйте музыкально-педагогическую деятельность Б. В. Асафьева с позиции принципа профессиональной направленности в методологическом анализе.
- Раскройте основную функцию и содержание принципа единства философского, общенаучного и частнонаучного уровней методологического анализа.
- Проанализируйте музыкально-педагогическую деятельность Г. Г. Нейгауза с позиции принципа единства философского, общенаучного и частнонаучного уровней методологического анализа.
- Охарактеризуйте студенческую выпускную работу с позиции применения в ней методологического анализа (см. приложения — II, 7).

Рекомендуемая литература

Основная

1. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика: Хрестоматия / Сост. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников. — Вып. 1. — Ч. 2. — М., 1991.
2. Музыкальное образование в школе: Учебное пособие / Под ред. Л. В. Школяр. — М., 2001.
3. Философия, социология, психология искусства и музыкальная педагогика: Хрестоматия / Сост. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников. — Вып. 1. — Ч. 1. — М., 1991.
4. Целковников Б. М. Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. Исследование. — М., 1999.

Дополнительная

5. Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции. / Отв. ред. Э. Б. Абдуллин. — М., 1999.
6. Музыкант-педагог. Спецвыпуски журнала «Преподаватель». — № 4. — 1999. — № 6. — 2001.
7. Сахар А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. — Кн. II. — Л., 1981.

Приложения

И. ФРАГМЕНТЫ РАБОТ ИЗВЕСТНЫХ УЧЕНЫХ, КОТОРЫЕ МОГУТ ЯВЛЯТЬСЯ МЕТОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1. Апраксина О.А.

О ПРАВЕ УЧИТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА НА ЭКСПЕРИМЕНТ

Проблема совершенствования деятельности общеобразовательной школы в настоящее время не просто «волнует» широкую общественность, но втягивает в свою орбиту представителей многих отраслей науки. Мысль ученых — педагогов, психологов, методистов — направлена на совершенствование самого характера мыслительной деятельности учащихся, выработку у них особого типа мышления: творческого, научного, критического, диалектического.

Совершенствуется дидактическая система, главной задачей которой ставится освобождение школьников от механических приемов заучивания материала. Разрабатывается теория самостоятельных работ учащихся; особое внимание уделяется «проблемному обучению», созданию «проблемных ситуаций», направленных на самостоятельное «добывание» учащимися новых знаний (на основе уже имеющихся).

Если до недавнего времени главную задачу школы видели в сообщении учащимся определенных знаний, в формировании умений и навыков, то сейчас, при сохранении этих задач, они уже не считаются достаточными. На первый план выдвигается требование, чтобы школа учила мыслить, чтобы в ее стенах формировалась всесторонне развитая личность.

К этой цели направлены поиски и в области массового музыкального воспитания детей. Наряду со специальными научно-исследовательскими учреждениями, научной работой, обязательно

в педагогических учебных заведениях, многие учителя-практики вносят свою лепту в совершенствование духовного развития подрастающего поколения, его музыкально-эстетического воспитания. И это имеет огромное значение, так как без учителя-исследователя, учителя, творчески подходящего к любым программам, пособиям, методическим рекомендациям, желаемая цель — действительно коренное улучшение музыкального воспитания — не может быть достигнута.

Однако, всячески приветствуя стремление учителя-практика творчески строить свои уроки, а не следовать слепо тем или иным примерам, указаниям, нельзя считать допустимым и прямо противоположное: не считаться ни с программами, ни с накопленным методическим опытом и вообще делать все что и как захочется.

Казалось бы, говорить о столь тривиальных «истинах» нет никакой необходимости, но, к сожалению, это не так. Знакомясь со школьной практикой, можно наблюдать не только положительный, но и отрицательный результат «творческой свободы» учителя. Подчас, увлекшись каким-то новым направлением, новым видом деятельности на уроке музыки без должной подготовки к его проведению, учитель пытается ввести его в работу с детьми и если и добивается каких-то результатов, то неоправданно-высокой ценой: забвением многих, более важных и существенных «старых» форм деятельности, подменой основной цели частными задачами, а нередко фактически дискредитирует ценный опыт, прием, найденный другими учителями. <...>

Ничто лучше импровизации не может способствовать именно творческому развитию ребенка. Многие учителя знают ту высокую оценку, какую давал детскому творчеству Б. В. Асафьев, и что эту позицию музыканта фактически разделял в этом вопросе виднейший советский психолог Л. С. Выготский. Иначе говоря, значение импровизации как метода творческого развития ребенка имеет свое психолого-педагогическое и музыкальное обоснование. И не случайно в наши дни, когда задача творческого развития учащихся в школе объявлена задачей номер один, импровизация привлекает большое внимание учителей. <...>

Решающая роль при импровизации, вероятно, принадлежит их фантазии, воображению, музыкальной интуиции, а не знаниям, особенно если их понимать абстрактно, отвлеченно, как сухие формулы, не связанные с конкретным музыкальным звучанием. Но знания необходимы: что можно «сотворить», если творить не из чего? <...>

Итак, мало того, чтобы дети сами услышали, различили какое-то музыкальное явление, нужно, чтобы они его поняли, чтобы смогли сказать о нем и применить в своей музыкальной практике. Тем более важна такая музыкальная подготовка детей для

значительно более активного процесса, чем слушание музыки, — для собственной музыкальной импровизации. <...>

Каждый учитель, если он любит свое дело и стремится к его совершенствованию, — всегда исследователь и экспериментатор. Но при любой пробе чего-то нового ему необходимо хорошо продумать, чего он хочет достигнуть, тогда ему легче найти и удачные приемы того, как это осуществить. И что особенно важно: никогда учитель не должен слепо копировать чужой опыт, так как даже блестящие педагогические находки, показавшие эффективность в одном случае, могут не оправдать себя при неумелом, формальном их повторении в других условиях. К каждой новой «пробе» учитель должен быть подготовлен. Так, например, для привлечения в свои уроки релятивной системы учителю недостаточно «почитать» о том, как ее применяют в Венгрии, Эстонии или даже в соседней школе. Он должен сам практически овладеть и ручными знаками, и всеми условными обозначениями, а самое главное — последовательностью их применения, теми способами, какими их следует преподносить детям, связывая с общим содержанием урока, с решением основных задач музыкально-эстетического воспитания в школе. Ведь не секрет, что одно время многие учителя считали необходимым для себя следовать за «релятивистами», чтобы не прослыть отсталыми. Но бездумное следование моде на прическу или платье особого вреда не приносит окружающим. Непродуманное же преподавание не только дискредитирует сам прием (в данном случае релятивную систему сольмизации), но и приносит ущерб всему музыкальному просвещению. То же можно сказать и о применении на занятиях метода импровизации, музыкальных инструментов, тех или иных игровых форм. <...>

Изучая мотивы учебной деятельности младших школьников, известный советский психолог Л. И. Божович пришла к выводу, что их больше привлекают серьезные занятия, которые являются для них новыми по сравнению с играми и развлечениями, характерными для детского сада. Она отмечает, что дети больше любят уроки чтения, письма и математики, чем уроки физкультуры, рисования, пения¹.

Думается, что эти выводы психологической науки необходимо иметь в виду учителю-музыканту особенно потому, что в практике можно наблюдать крен и в сторону «развлекательности», и в сторону чрезмерной сухости, убивающей саму специфику музыкального урока — урока искусства. Найти верный путь между этими крайностями не так легко. Но помощь здесь оказывают и специальные психолого-педагогические исследования, и исследова-

¹ См.: *Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.* — М., 1968.

ния в области самого массового, музыкального воспитания, и существующий передовой опыт.

Хотелось бы обратить внимание учителя и на то, что подчас уже проверенное на практике как положительное (прием, произведение, вид деятельности и т.д.) вновь нуждается в обосновании, в продумывании применения, так как в новых условиях не оправдывает себя, нуждается в каких-либо дополнениях.

Так, например, одной из важных педагогических задач на уроках музыки является формирование навыков самостоятельного общения с ней и в виде слушания, и в виде исполнения: мы хотим, чтобы музыка больше звучала в жизни ребенка.

Одним из путей, который практиковала Н.Л. Гродзенская (и практикуют другие учителя в наши дни), является привлечение внимания школьников к «музыке вокруг нас». Она давала «задания» постараться услышать что-то знакомое (произведение, композитора, жанр) или что-то совсем новое, но интересное. В своих работах она приводила интересные положительные результаты таких «заданий», показывающие, что у детей развивалась музыкальная наблюдательность, расширялся общий и музыкальный кругозор. Вместе с тем, применяя названный прием в наши дни, необходимо иметь в виду и то, что школьники могут обратить свое внимание совсем не на те музыкальные явления, какие хотелось бы учителю сделать известными детям, которые он хотел бы ввести в их духовный мир.

Та же Н.Л. Гродзенская справедливо отмечала, что задачу «воспитать у детей любовь к музыке» нужно понимать выборочно. Она писала: «Надо научить детей любить и ценить не всякую музыку, а только хорошую, настоящую, подлинно художественную. Только такая музыка может глубоко воздействовать на людей, будить мысль, вызывать благородные, возвышенные чувства»¹. И учитель должен быть готов к тому, что, выполняя его «задание» слушать музыку, звучащую вокруг, дети получают разные впечатления, и от него будет зависеть верная их оценка детьми; что-то учитель должен суметь сделать особенно интересным и увлекательным для них, а что-то и «развенчать».

Иначе говоря, учителю приходится быть готовым к самым различным неожиданностям в реакциях детей, в их вопросах, мнениях даже при повседневной беседе, как «музыка вокруг нас». Тем более он должен быть подготовлен к введению чего-то нового в урок, призванный заложить основы музыкального развития и воспитания подрастающего поколения, — в обязательный для всех детей школьный урок музыки.

(Музыкальное воспитание в школе. — Вып. 13. — М., 1978. — С. 66—76.)

¹ Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в начальной школе. — М., 1962. — С. 21.

ИНТОНАЦИЯ

В данном <...> исследовании я <...> пытаюсь связать развитие средств выражения музыки с закономерностями человеческого интонирования как *проявления* мысли, с музыкальными тонами в их многообразном сопряжении и со словесной речью. Мысль, интонация, формы музыки — все в постоянной связи: мысль, чтобы стать звуково выраженной, становится интонацией, интонируется. Процесс же интонирования, чтобы стать не речью, а музыкой, либо сливается с речевой интонацией и превращается в единство, в ритмоинтонацию слова-тона, в новое качество, богатое выразительными возможностями, и надолго определяется в прочных формах и многообразной практике тысячелетий, либо, мимолетное слово (в инструментализме), но испытывая воздействие «немой интонации» пластики и движений человека (включая «язык» руки), процесс интонирования становится «музыкальной речью», *музыкальной интонацией*. <...>

Музыку слушают многие, а слышат немногие, в особенности инструментальную. Картины тоже смотрят едва ли не все, но не все видят живопись-искусство. Слышать так, чтобы ценить искусство, — это уже напряженное внимание, значит, и умственный труд, умозрение. <...>

Основа музыки: *быть в тоне*, в данной системе сопряжения звуков. Иначе нет смысла в исполнении. Все равно, как если бы слова в языке строить каждому по-своему и по-своему произносить. В музыке быть в тоне, т.е. верно интонировать, — закон интонации как высказывания мысли и чувства в речи словесной или музыкальной. Значит, это качество музыки не случайно, а делает ее искусством людского общения; и чем музыка содержательнее, интеллектуальнее, тем строже должно быть ее интонирование, потому что каждая данная стадия музыкальной интонации как сфера композиторского мышления усложняется и уточняется в отношении восприимчивости мыслей и эмоционального тонуса. Следовательно, как бы ни были совершенны и точны рационалистически изобретаемые или гордо субъективистически выдвигаемые как «мой язык» системы музыки (интервалы, звукоряды, лады), если они не находят опоры в данной стадии интонации, обусловленной общественным сознанием, они не станут жизнеспособными.

Народ, культура, эпоха в их исторической жизни определяют стадии интонации, а через интонацию определяются и средства выражения музыки, и отбор, и взаимосопряжение музыкальных элементов. <...>

Все великие и менее великие, но все же «прочно устоявшиеся» музыкальные произведения обязательно имеют в себе «бытовые интонации» эпохи, их породившей. Оттого-то современники, узнавая в этих интонациях «родное», «знакомое», «любимое», через них принимают данное произведение; сперва «на веру», потом, постепенно, с помощью знакомых интонаций как «гидов» слух строит мост к постижению и остальных «составов» произведения. И тогда новые интонации входят в «бытовой обиход», и по ним уже строятся суждения о последующих произведениях. ...Гений Баха, Бетховена, Моцарта, Чайковского, Верди в изумительном чутье «количества», «меры» и степени стилизации, деформации и отбора бытовых интонаций. Мы видим, что из произведений этих гениев живут дольше и устойчивее далеко не только наиболее интеллектуально тонкие и глубокие, но те из них, в которых умно инкрустированы характерные, общезначимые интонации эпохи. Например, Шестая симфония Чайковского, си-минорная Шуберта, «Страсти по Матфею» Баха и *etc.*; примеров множество. И обратнo: какая незавидная судьба у «Фальстафа» Верди, оперы для немногих музыкантов! <...>

Жизнь музыкального произведения — в его исполнении, т. е. раскрытии его смысла через интонирование для слушателей, а далее — в его повторных воспроизведениях слушателями — для себя, и это в том случае; если произведение вызвало к себе внимание, если взволновало, если «высказало» что-то желанное, нужное данному кругу слушателей. Если оно ответило на запросы ума, чувств, вкусов многих людей, о нем спорят, требуют исполнения еще и еще, его интонируют, музицируя в своей среде в подлинном виде или в различных приспособлениях — переложениях, аранжировках. Произведение срастается с сознанием слушателей, его запоминают (чаще всего особенно взволновавшие фрагменты), напевают, «мурлычат себе под нос», порой даже неосознанно, механически. <...>

Когда музыкальное произведение отвечает вкусам и различного рода запросам слушателей, наиболее взволновавшие, понравившиеся фрагменты, а иногда и цельные эпизоды получают широкое распространение, прочно закрепляясь в сознании. Как я уже говорил, эти родные, знакомые, каждым легко узнаваемые и часто воспроизводимые звучания срастаются с сознанием множества людей. Это могут быть фрагменты мелодий и цельные напевы, темы, обороты, даже ритмический рисунок; могут быть и совсем лаконичные «наметки». <...>

Данные «памятки», «памятные мгновения» — фрагменты, через которые происходит проникновение вглубь, — являются и проводниками памяти, и оценочными признаками, и нормами суждений... Они повсеместно звучат, приходят на мысль, они не отвлеченные представления, а *живые интонации*. Их нельзя

назвать формами, периодами, схемами, конструкциями, непременно мелодиями, непременно фрагментами. Они отрываются от породивших их произведений: они становятся как бы *словами* музыки, и их *словарь* мог бы быть справочником по излюбленным содержательнейшим звукосочетаниям той или иной эпохи. Как слова они вклиниваются во вновь возникающие произведения. <...>

В проникновении в общественное сознание характерных для эпохи *интонаций*, в цепляемости за них слуха, в их устойчивости в сознании и лежит первоосновное важнейшее качество: ощущение тесной, неразрывной связи музыки с действительностью, а следовательно, и та «ариаднина нить», которая вводит слушателя в состояние сознания композитора и в смысл его концепций. <...>

...Это «устный словарь интонаций» — очень подвижный, всегда в процессе становления, всегда в борьбе привычного с новыми «вкладами»... В создании этого «словаря устной музыкальной традиции» участвуют все: и каждый слушатель, и профессионалы музыки, все, для кого музыка — жизненная непреодолимая культурная потребность. <...>

Произведение не проинтонированное (вокально или инструментально) существует лишь в сознании композитора, а не в общественном сознании. Оно существует и в нотной записи, может быть и издано. Тогда его в состоянии услышать немногие счастливицы, способные интонировать музыку внутренним слухом, т.е. слышать ее, как стихи через книгу. Ну что же, можно написать о *так* ощутимой музыке много хороших очерков, но для общественного сознания она останется *немой*. Неуслышанная музыка не включается в «слуховую память» людей, интересующихся музыкальным искусством, а следовательно, и в «сокровищницу» общепризнанных обществом, средой, эпохой интонаций, «питающих мысль и волнующих сердце». <...>

В интонационном искусстве, как музыка, исполнительство и является проводником композиторства в среду слушателей; оно — искусство интонирования. Если оно само мертво, оно мертвит и процесс накопления «интонационного богатства» в общественном сознании, и запасы «музыкальной памяти» иссякают или *наполняются* все сильнее и сильнее дешевой развлекательной и чувственной интонационной стихией... Она калечит «слуховую память» массового восприятия и художественный вкус, *понижает ценность* всегда «на слуху» у множества людей бытующего запаса интонаций. <...>

Музыка, конечно, не могла возникнуть из эмоционально-возбужденной речи человека, потому что и самая речь людская, и музыкальная система интервалов, обуславливающая искусство музыкальных звуков, возможны только при наличии способности интонирования, т.е. звуковыявления, управляемого дыханием и

осмысляемого деятельностью человеческого интеллекта. Музыка — всецело интонационное искусство и не является ни механическим перенесением акустических феноменов в область художественного воображения, ни натуралистическим раскрытием чувственной сферы. Как всякая познавательная и перестраивающая действительность деятельность человека, музыка руководится сознанием и представляет собою разумную деятельность. Чувственный, т. е. эмоциональный, тонус, неизбежно присущий музыке, не является ее причиной, ибо музыка — *искусство интонируемого* смысла. Оно обусловлено природой и процессом интонирования человека. <...>

Наличие явления интонации связывает все происходящее в музыке (и факты творческие, и стилевые, и эволюцию выразительных элементов, и формообразование) в единый, конкретно связанный с развитием общественного сознания процесс и намечает вполне конкретную *среду*, через которую наш интеллект управляет всем «музыкальным материалом», делая его выражением идейного содержания в эмоционально-смысловой оболочке. Обратное, если идти к музыке от массового ее восприятия, явление интонации объясняет причины жизнеспособности и нежизнеспособности музыкальных произведений. Объясняет и то значение, которое всегда было присуще музыкальному исполнительству как *интонированию* — выявлению музыки перед общественным сознанием. Непроинтонированная, неисполненная или дурно, плохо, несоответственно смыслу своему исполненная музыка не существует как социальный факт, а остается в сознании композитора, пока он жив, или в нотной записи, пока на нее кто-либо не набредет.

Явление интонации связывает в единство музыкальное творчество, исполнительство и слушание-слышание, тоже как культурное становление. В сознании слушателей, т. е. в массовом общественном сознании, не размещены целиком музыкальные произведения (разве что у профессионалов и редких любителей), а отлагается сложный, очень изменчивый комплекс музыкальных представлений, в которые входят и разнообразные «фрагменты» музыки, но который, в сущности, составляет «устный музыкально-интонационный словарь»¹. <...> Пройдя сквозь ум, интеллектуальную культуру и идейную целеустремленность композитора-мыс-

¹ В этом словаре, естественно, преобладают «мелодийные образования», певки, как наиболее органическое — в музыке — обнаружение интонационности («тонус речи»), свойственной каждому человеческому «произнесению» звука (в тоне или слове). Оттого мелодия была и остается самым преимущественным проявлением музыки и самым выразительным ее элементом... Мелодия потому и «душа музыки», что она — чуткое отображение главного качества человеческой «голосовой речи», произнесения в тоне, в голосовой непрерывности. Оттого непрерывна и мелодия.

лителя, популярнейшие интонации эпохи становятся живым родником музыки высокого интеллектуального уровня.

(Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1963. — С. 211 — 365.)

3. Булез П.

ИДЕЯ, РЕАЛИЗАЦИЯ, РЕМЕСЛО

Идеи нет до тех пор, пока не осознаны возможности ее реализации. *Идеи-в-себе* для музыки не существует; она реакция на то, что нас окружает в культуре. Еще до того, как композитор столкнется с двуединством идея — реализация в своей собственной сфере, он должен понять, почувствовать его у других, даже если убежден и знает наперед, что его не ухватить ни с точностью, ни в полном его объеме. Идея, однажды реализованная, не поддается уже расшифровке. Если мы попытаемся восстановить тот путь, который пройден от идеи к реализации, мы никогда не увидим глубокий мотив: он сгорел, сожжен реализацией, исчез как таковой, чтобы стать произведением. Реальное произведение — это уничтожение первого к нему влечения; это одновременно и превышение первоначальной идеи, и ее отрицание.

В исходной идее произведение непредсказуемо. Сопоставляя эскизы с окончательной реализацией, мы поражаемся иногда огромным расхождением, возникающим между теми или иными ее этапами. Но как же велико различие между ничем и чем-то, пусть созданным хотя бы вчерне, предварительно!

Единственное, что в наших силах перед лицом этого различия, — его анализировать, пытаться воспроизвести в обратной последовательности путь от реализации к идее, вывернуть произведение наизнанку в своем исследовании. Что же мы видим в результате анализа? Описывая объект, иногда очень точно, мы стараемся прежде всего извлечь из него уроки, вывести для себя какие-то следствия. Анализ может иметь умозрительные цели, предполагая построение более общей теории письма или формы, выявление более общих структурных принципов, исходя из отдельных и частных случаев.

Нередко анализ довольствуется изложением на другом языке, в «другой нотации», музыкальной записи произведения. Это изложение, пользующееся иным кодом, дает ясный отчет о законченном объекте и мельчайших его подробностях, но не задается вопросом «Почему?» об этом объекте: тут обнаружилось бы другие критерии, относящиеся к области иррационального, интуиций, ускользающие от формального анализа. И можно делать превос-

ходные анализы ничем не привлекательных сочинений, оставаясь в неведении, почему, собственно, неинтересны — или недостаточно интересны — эти сочинения.

Очень часто (чтобы не сказать, всегда) анализы связаны с формальными критериями, творческими рамками и заключаются в том, чтобы указать на всестороннюю сбалансированность, которая лишь потому держится, что изначально уже установлены соответствия, эквивалентности, уравнивающие ее еще до начала работы.

Академические анализы направлены на то, что явно структурировано, т. е. исходные структуры (как fuga, соната или рондо), и обнаруживают в произведении то, что зависит от этой формальной предвзятости. Констатируются отклонения, отмечаются исключения — чтобы показать, что и они встраиваются в общую схему. Так, изобретательное сознание классифицировало фуги Баха — по тем рамкам, которые к ним подходят.

В недавнее время интересы анализа сконцентрировались на точных категориях, как, например, двенадцатитоновая серия. Выяснилось, что композитор подчиняется строгим правилам и связанным с ними ограничениям. И снова стали изыскивать формы, позволяющие заключить произведение (или то, что от него остается) в каркас предустановленного и исчислимого знания. Но за этими конструкциями, иногда даже безупречными, исчезло произведение или по крайней мере его глубинный смысл. Его *почему* не было исследовано: оно было, скорее, регламентировано.

Когда с регламентацией было покончено и обнаружилось, что она, увы, неудовлетворительна и что упущено *почему*, тогда начались нескончаемые объяснения. Они отпочковались, более или менее благополучно, от этой регламентации при помощи некоторых поэтических эквивалентов и социологических аргументов, которые убеждают, однако, лишь в слабости, ненадежности аналитической адекватности.

Впрочем, по поводу наиболее часто анализируемых, *рассматриваемых* сочинений не лишним было бы посмотреть, насколько их, в самом деле, можно назвать «дидактическими» (т. е. такими сочинениями, в которых ничего не стоит определить схемы). И Веберн — серийного периода творчества — является тут перед нами прежде всего. Подсчитывая ноты, учитывать серии, формальные признаки, соответствия простых, классических (то бишь академических) форм и механизмов языка — этого, думают, вполне достаточно; вне всякого анализа остается совершенно очевидная и чуть ли не навязчивая идея ограничения, «сокращения» языка, его отказ от более сложных элементов. Вот что приобретено и что упущено. В чем обоснованность этого языка по отношению к предшествующим достижениям? В чем тут прогресс и в чем отступление? Почему его мысль откристаллизовалась в формах, за-

имствованных из далекого прошлого? Таковы, нам кажется, наиболее интересные вопросы; все остальное — анализ средств, с помощью которых ему удалось обнаружить перед нами эти проблемы. <...>

Поздние произведения Дебюсси способны обескуражить нас, несмотря на простейшую свою оболочку. Что бы мы ни делали, мы не улавливаем спонтанно-творческого *почему*. Почему именно в *этот* момент такая-то фигура переходит в этаким образом? Не попытавшись обнаружить их равновесие, настолько же обобщенное, насколько и произвольное, мы ничего не сможем понять. Просчитаем ритмическое дыхание, которое, конечно же, воздействует на нас своим числовым рядом; и что же? Определим многообразные интервальные соотношения по их перечню, который будет лишь крайне неопределенной и неоднозначной попыткой, весьма индифферентной к реальности не прелюдией ли *к сущности*? Но какой *сущности*?

Она сокрыта в произведении и обнаруживается только в нем. Ей трудно найти поэтический эквивалент. Поэтический анализ имеет дурную репутацию и в общем-то заслуженную. Чаще всего он утаивает произведение за ширмой — если не стеной — в высшей степени субъективных сравнений. Или же эквиваленты настолько поверхностны, диктуемы настолько примитивной символикой, что от них нет практически никакой пользы. Хотят, конечно, отыскать смысл произведения: что оно значит, и само по себе это похвально. Но таким ли вот способом? Символику произведения, если она не определена автором, если она не соответствует общепринятым кодам, непросто разгадать. С этой (только лишь!) точки зрения музыка *ничего* не высказывает: в ней нельзя видеть что-то вроде высшего словаря.

Только в формальных средствах, которые она использует, и через них возможно отыскать значения. Здесь мы сталкиваемся или с *противоречием*, или с глубинным *единством*. Безусловно, чтобы определить произведение, формальных средств недостаточно, но анализ не может без них обойтись. Они ведут от идеи к реализации, и путь этот идет в неведомое, едва ли он когда-нибудь заново будет пройден.

Вагнер пространно и часто говорил о своих намерениях, но никогда не анализировал свои сочинения. У нас имеется много свидетельств о его идеях и его взглядах, и только эскизы смутно указывают на путь от его намерений к произведениям. Нам тут не уготовано легких ответов. Сложность его предприятия не позволяет разглядеть первоначальные интенции, но множит, разнообразит, затмевает их или заменяет другими.

Анализ, следовательно, это попытка — увы, тщетная, в абсолютном смысле, — пройти по лабиринту, связывающему идею с реализацией. Вместе с тем в каждом значительном произведении реализация

дия полна случайностей по отношению к исходной идее, и благодаря им оказывается более интересной, чем она. А в посредственных или незаконченных сочинениях реализация уступает идее — по той простой причине, что этот лабиринт, с его случайностями, никогда не существовал.

В действительности анализ не может претендовать на то, что ему удастся воспроизвести лабиринт, воссоздать случайности, восстановить рост. Поэтому безынициативный анализ искажает произведение — сводит его к окончательному проявлению, когда оно уже полностью оформлено и сформировано; такой анализ рассматривает произведение как суммарное равновесие сил, где творчество будто бы и заключено. Он исходит из того, что творчество принадлежит этим силам и не может вырваться из них; он не допускает, что они могут быть центробежными, не отсылает вовнутрь произведения и соответствующего исторического периода. Он ссылается лишь на недавнее прошлое, на непосредственных предшественников. Выводы заранее предполагаются. В сплошную, ровную и непрерывную историю ими втискиваются процессы, которые бывают вызваны к жизни противоречиями, сдвигами, перерывами в постепенности, неопределенными колебаниями и чаще всего — непредвиденными решениями. Анализ впадает в описательность, тогда как ему должны быть свойственны сомнения и неудовлетворенность.

Академический подход к произведению дает знание о нем, или, скорее, точное и тщательное его описание, однако без всяких последствий для кого бы то ни было. Существует замкнутый круг анализа: знание, обращенное к себе, которое ничем не помогает творчеству: рациональное и детализированное знание, обобщенное своей внешней логичностью, но совершенно пустое в смысле интуитивного потенциала. <...>

Этот «калечащий» анализ открывает панорамы, целостные обзоры, но если поближе к ним приглядеться, станет очевидным, что в них отсутствует большая часть истины произведения и композитора и помимо удобства они имеют единственное преимущество — узкой, конечно, но действенной дидактичности.

Наиболее соблазнительным было бы создать один лабиринт исходя из другого, совместить свой собственный лабиринт с лабиринтом композитора; не пытаться тщетно воспроизвести его предприятие, а создать новое, глядя на имеющееся смутное изображение. Возможно, что продуктивный анализ — это, в пределе, анализ *ложный*. Находящийся в произведении не главную его истину, а частичную, переходную, когда свое собственное воображение прививается к воображению анализируемого композитора. Эта аналитическая встреча, эта внезапная вспышка, какой бы субъективной она ни была, тем не менее и есть творчество.

Тогда нет необходимости смотреть на анализ как на упражнение — в-себе, долгое, докучливое, детализированное и рациональное, ибо анализ не есть непременно тот глобальный подход, то всеобщее и абсолютное знание, которое часто декларируется как его цель. Ему вовсе не нужно касаться непременно целого произведения, чтобы быть определяющим. Он может уцепиться за деталь, по видимости, второстепенную: он — часто — вдохновенная, чудесная встреча. Ему также не обязательно беспокоиться о целях композитора и даже задаваться вопросом о них; он может и противостоять им, изъять их из контекста, доказать их тщетность.

Однако нужно иметь в виду, что критическая непринужденность такой ситуации не достигается сразу. Поначалу, когда творчество композитора еще не отличается глубоким своеобразием, когда деятельная активность (*activisme*) преобладает над индивидуальностью его творчества, такая ситуация может возникать лишь изредка; ведь именно творчество вызывает вспышку от фрагментарного и интуитивного анализа. Композитор еще не знает, что он хочет найти в произведении: интересы его чересчур расплывчатые, чтоб отыскать в нем верный путь и сделать четкий выбор. Любопытно, что только тогда, когда начнет разворачиваться его собственная активность (*son activisme*), его выбор, его анализы будут, в некотором роде, более «объективны». Пытаясь понять произведение, он вынужден его рассматривать в целом.

Конечно, такую «хватку» нужно в себе развивать, долго и терпеливо учиться творчеству на чужом произведении. Учиться видеть, тщательно разбирать и проследить многообразные его составляющие. Будь то форма в целом, различные элементы словаря, расположение структур, свойства развития, — ничто не должно (не должно было бы!) ускользать от систематического исследования. Каждый композитор, я думаю, должен анализировать произведения, которые представляются ему значительными, которые ему близки, и пройти в них через все фазы выражения. В этом рациональном, систематическом исследовании он должен, в некотором роде, приобрести интуицию. Чем дальше, тем более ему будет казаться излишним детальное, всеобъемлющее, рациональное исследование: попрактиковавшись на нескольких главных произведениях, в других произведениях, к которым обратится, он увидит эти основные точки зрения. В языке композитора всегда имеется некоторая доля формализма, остающаяся неизменной, какими бы ни были особенности каждого произведения. Я тут не имею в виду форму произведения, но только формальные категории его языка, формальные свойства, позволяющие, впрочем, чуть ли не мгновенно распознать его стилистический профиль. <...>

Интуитивная избирательность — единственный инструмент анализа, который только и может быть продуктивным, поскольку он позволяет посредством непредвиденных реакций (даже для ана-

лизирующего, не говоря об анализируемом) вывести необходимые для себя следствия.

Имеет место, конечно, развитие самосознания, не менее важное, чем развитие осознания истории. Первоначально, в результате полного и рационального анализа, на первом плане — осознание значимости исторических предшественников. Речь идет о том, чтобы найти себе место в пространстве, в котором малопомалу устанавливается система координат. Еще более, чем «географическое» положение, нужно, следовательно, понять необходимость включения.

Иногда кажется странным, как долго некоторые композиторы и произведения, хотя бы достаточно известные, оставались мертвой буквой. Для меня крайне важно отдавать себе отчет в неизбежности произведений, написанных историческими предшественниками, констатировать, что после некоторых произведений совершенно немыслимо писать так, как раньше, что эти произведения затрагивают нас не случайным образом, но как подлинные геологические катаклизмы, полностью изменившие конфигурацию музыкальной мысли. Мы далеки, стало быть, от ограниченного формализма в анализе; мы постоянно ссылаемся на *неизбежность* каждого определяющего произведения. Но мы слишком редко видим, как обнаруживает себя это понимание неизбежности, поскольку им правит необычайно утонченная интуиция и глубокое ощущение необратимости потока творчества.

Действительно, иногда полагают, что одно творчество приплюсовывается к другому творчеству, и их неделимая сумма позволяет нам сделать эклектический выбор между тем или иным приемом, осуществить синтез разнородных элементов. Тем самым мы будто бы можем отобрать для себя в анналах истории образцы и манипулировать ими по своему усмотрению, как нам хочется, соответственно нашим потребностям в выражении. Видеть во всем скоплении произведений сумму вкладов как итог прямолинейного движения, позволяющего вернуться назад и идти вперед, — это, мне кажется, поверхностная, бухгалтерская привычка. Каждое значительное создание — не только отдельное произведение, но и все творчество композитора — это новое образование, в котором уникальная воля привела к небывалому до тех пор синтезу (даже если бы речь шла не о всеобъемлющем, но только частичном синтезе, оставляющем какие-то элементы в стороне). <...>

Слово *ремесло* обычно имеет если и не пренебрежительную, то, во всяком случае, сугубо прозаическую, тривиальную импликацию, денотацию, противопоставляемую поэзии творчества, возвышенности идей. Оценка ему, по большей части и в лучшем случае: необходимое зло. Что и ведет нередко — по опасной, но будто бы для смелых предназначенной, утопической тропе — к желанию без него обойтись. Миф об Икаре по-прежнему привлекате-

лен, хотя и известно, что авантюра не доводит до добра. Правда состоит в том, что ремесло (свое собственное!) не перенимается у других; у других композиторов можно найти разве что предпосылки для своего ремесла. Его самого, как такового, у них не найти, потому что это ремесло соединяет идеи композитора и его технику в неповторимый сплав. Стараться их разъединить значило бы создавать академические произведения; что приводит к прозрачным действиям эпигона или же к фантазмам маньеризма.

Тут заключается одна из воспитательных проблем, которая представляется мне абсолютно неразрешимой в общей форме. Не существует общеприемлемого решения этих вопросов ремесла. Одни только реакции индивида создают для него самого некий временный закон. Никакая система воспитания, сколь бы совершенной она ни была, не научит вас ВАШЕМУ ремеслу. Можно ли сказать, что композитор вообще не извлечет пользы из системы воспитания, какой бы она ни была? Что же тогда заставляет признать *ремесло* даже в авантурных, весьма сомнительных произведениях, а во вполне традиционных произведениях — его отсутствие? <...>

Не следует думать, что сопоставления заканчиваются с периодом обучения и что приобретенное некогда *ремесло* будет окончательной данностью для всего последующего существования. Если *творческая активность* будет пронизывать собой всю деятельность композитора, а только это нас и может интересовать, в его существовании будет немало случайностей — не обязательно связанных с музыкой, — которые могут подтвердить или разрушить его ожидания, направить его взор к другому решению. Имеется, конечно, что-то вроде вампиризма во всяком творческом деле, нуждающемся в этих случайностях и в этих встречах, чтобы извлекать кровеносные вещества, необходимые для собственного выживания. Творчество, безусловно, *творит*, но оно же и похищает, захватывает, делая неузнаваемыми впитанные им моменты. Они добываются не только из своей — музыкальной — среды. Литературная или скульптурная выразительность может быть столь же легко сюда вовлечена посредством столь же естественного пресуществования, как и то, что исходит из собственно музыкальной области.

Ремесло, таким образом, — это многообразное понятие, опосредствующее в творчестве композиторский жест. Приобретаемая часть ремесла с самого начала связана с *предвидением*: предвидением письма, работы над формой, фактических решений. <...>

Ремесло суть одновременно предвидение и нарушение. Действительно, знание соответствующих кодов делает возможным предвидение, помогает установить сеть возможных дедукций, помогает уточнить выбор и предусмотреть, как и каким образом идея из воображения перейдет в реальность. Но ремесло — это и нарушение кодов, поиск новых индивидуальных и коллективных кодов, разрушение, видоизменение и восстановление старых кодов, с

тем чтобы придать им новые смыслы и направления. Ремесло может оказаться, стало быть, лишь сноровкой, если предвидение основывается только на воспроизведении модели и подражании. Но ремесло может стать и одним из основных звеньев творчества, если нарушение основывается на знании, если оно устанавливает ответственность в неизученных еще формах и следствиях. <...>

Как известно, детали ремесла могут приобретаться. Те из них, которые имеют отношение к предвидению, приобретаются лишь постольку, поскольку они могут служить чем-то вроде трамплина и отправной точки. Видение и понимание того, как ДРУГОЙ пользуется своими дедуктивными способностями, как, отталкиваясь от того или иного материала, он пришел к предвидению его развертывания, развития, — такое понимание действительно передается. Надо только выработать механизмы приложения этой дедукции. Напротив, то, что не перенимается непосредственно у другого и может, самое большее, передаваться нам как привычка, — это нарушение. Нарушение остается индивидуальным, и оно в большей мере, если не целиком, детерминирует произведение — его общий облик, методы, само его существование. Чужой пример может научить нас нарушать коды, но он никогда не подскажет нам, как это делать.

Таким образом, одной стороной нашего ремесла, наименее важной, даже ничтожно малой, мы обязаны другим — нашим ближайшим и дальним предшественникам. Другой же его стороной мы обязаны только себе, потому что она неразрывно связана с нашим композиторским ЖЕСТОМ. Две стороны находятся *вместе*, несмотря на изменчивость соотношений наследственности и автономии. Пресуществование заимствуемого и несводимость создаваемого находятся в постоянном взаимопроникновении, хотя оно и не всегда нами осознается. Материя, сотканная из приобретенного и неизведанного, — это и есть ремесло. Она очень нежная, и нельзя быть уверенным, что она не порвется, пока не прекратилось существование творца. Ремесло может портиться и от приобретений, и также от новшеств. В творческом деле бывают разрывы и катастрофы, которые снова и снова ставят под вопрос равновесие — такое шаткое и ненадежное. <...>

Рождение и возрождение Идеи и Реализации — таково одно из существенных композиторских действий. Я говорю здесь об основном действии. Однако в деталях продвижения, самообнаружения Идеи посредством реализации, воздействие реализации сказывается в каждом моменте творчества. Чтобы Идее реализоваться, преодолеть тяжелый барьер, который воздвигается перед ней, она принуждена множиться, чуть ли не заново воссоздаваться при каждом препятствии, находить немало локальных решений, которые в своей совокупности образуют общее решение. Столкнувшись с трудностью реализации, Идея множится, разветвляется, чтобы охва-

тить реализацию, придать ей законченность, завершенность. <...> К концу своего пути Идея расходует такую энергию роста и торжества, что от первоначальной ее энергии ничего не остается и выясняется, что ее окончательный облик целиком изменился по отношению к исходной интенции. <...>

Таким образом, <...> дуализм Идеи и Реализации постоянно отсылает к глубокой тайне в нас — по ту сторону анализа и ремесла. Извилистые пути, ведущие от Идеи к Реализации и обратно, и есть пути творчества. Благодаря им наше творчество приобретает конкретный смысл, приходит в соответствие с выражением поэтической вселенной, которая есть наша цель, наше завершение. Нельзя избежать одного, чтобы не отрицать другого.

(НОМО MUSICUS: Альманах музыкальной психологии. — М., 1994. — С. 91 — 131.)

4. Гегель Г. Ф.

ХАРАКТЕР СОДЕРЖАНИЯ В МУЗЫКЕ

Если мы поставим... вопрос о том своеобразном, отличном от других искусств *способе освоения*, в форме которого музыка в качестве сопровождения или независимо от какого-либо определенного текста может постигать и выражать особенное содержание, то... среди всех других искусств музыка заключает в себе наибольшие возможности освободиться не только от любого реального текста, но и вообще от выражения какого-либо определенного содержания, находя удовлетворение в замкнутом, ограниченном чисто музыкальной сферой звуков течении сочетаний, изменений, противоположностей и опосредствований. Но в таком случае музыка остается пустой, лишенной смысла и не может считаться собственно искусством, поскольку в ней отсутствует основной момент всякого искусства — духовное содержание и выражение. Только когда в чувственной стихии звуков и их многочисленных конфигураций выражается духовное начало в соразмерной ему форме, музыка возвышается до уровня подлинного искусства независимо от того, раскрывается ли это содержание само по себе более конкретно в словах или не дается столь определенно и должно восприниматься в звуках, их гармонических соотношениях и мелодическом одушевлении.

В этом отношении своеобразная задача музыки состоит в том, что она представляет любое содержание для духа не так, как оно существует в сознании — в качестве общего *представления* или как оно дано для созерцания — в виде определенного внешнего *образа*, а таким способом, каким оно становится живым в сфере

субъективного внутреннего мира. Воплотить в звуках эту скрытую в себе жизнь или дополнить ею высказанные слова и представления и погрузить в эту стихию представления, чтобы воссоздать их для переживания и сопереживания, — такова трудная задача музыки, доставшаяся ей в удел.

Поэтому внутренняя жизнь как таковая является формой, в которой музыка может постигнуть свое содержание и тем самым воспринять в себя все то, что вообще может войти во внутренний мир и облечься в форму чувства. Но в этом и заключается вместе с тем назначение музыки, что она не должна работать для созерцания, а должна ограничиваться тем, чтобы делать проникновенность постижимой для внутреннего мира, способствуя ли тому, чтобы субстанциальная внутренняя глубина содержания как такового проникала в глубины души, или предпочитая изображать жизнь содержания в каком-либо единичном *субъективном* внутреннем мире, так что эта субъективная проникновенность сама становится собственным предметом музыки.

В абстрактной внутренней жизни ближайшей особенностью, с которой связана музыка, является *чувство*, развертывающаяся субъективность «Я», которая хотя и переходит в содержание, однако оставляет его в этой непосредственной, лишенной каких-либо внешних связей замкнутости в «Я». Тем самым чувство всегда остается лишь облачением содержания, и именно эта сфера и принадлежит музыке.

Здесь музыка дает простор для выражения всех *особенных* чувств, и все оттенки радости, веселья, шутки, каприза, восторга и ликования души, все градации страха, подавленности, печали, жалобы, горя, скорби, тоски и т. д. и, наконец, благоговения, преклонения, любви и т. п. становятся своеобразной сферой музыкального выражения.

Уже за пределами искусства звук в качестве междометия, в качестве крика от боли, вздоха, смеха является непосредственным живым проявлением душевных состояний и чувств, «ах» и «увы» души. В этом и заключается самореализация и объективация души как души в выражении, стоящем посередине между бессознательным погружением и возвращением в себя к внутренним определенным мыслям, в созидании, носящем не практический, а теоретический характер, подобно тому как птица в своем пении наслаждается и реализует самое себя.

Однако чисто естественное выражение междометий еще не является музыкой. Хотя эти выкрики и не представляют собой артикулированных произвольных знаков, представлений, подобно звукам языка, и поэтому не высказывают представленного содержания в его всеобщности в качестве представления, но через звук и в звуке они обнаруживают непосредственно вкладываемое в них настроение и чувство, которое, будучи исторгнуто, облегчает серд-

це. Однако это освобождение еще не является освобождением посредством искусства. В противоположность этому музыка должна заключить чувства в определенные звуковые соотношения, лишит естественное выражение дикости и грубости и смягчить его.

Таким образом, хотя междометия и составляют исходный пункт музыки, однако сама она является искусством лишь как междометие, получившее форму каданса. В этом отношении музыка в большей мере, чем живопись и поэзия, должна художественно разработать свой чувственный материал, прежде чем он сможет выразить духовное содержание в адекватной искусству форме. Конкретный способ, каким достигается такое соответствие звукового материала, мы рассмотрим позднее. Теперь же я хочу повторить, что звуки в самих себе представляют собой целостность различий, которые могут расходиться и соединяться между собой, образуя многообразнейшие виды непосредственных сочетаний, существенных противоположностей, противоречий и опосредствований. Этим противоположностям и соединениям, а также разнообразию их движений и переходов, их вступления, развития, борьбы, саморазрешения и исчезновения соответствует — в большей или меньшей степени — внутренняя природа того или иного содержания и чувств, в форме которых это содержание становится достоянием сердца и души. Таким образом, постигнутые и воплощенные в этой соразмерности подобные сочетания звуков дают одушевленное выражение того, что существует в духе в качестве определенного содержания.

Стихия звука оказывается более родственной внутренней простой сущности содержания, чем чувственный материал прежних искусств, потому что звук не застывает в пространственные фигуры и не сохраняет устойчивости в качестве многообразной вне- и рядоположности, а принадлежит идеальной, духовной сфере *времени*, и поэтому в нем нет различия между простым внутренним содержанием и конкретным телесным обликом и явлением. То же самое касается и формы переживания содержания, выражаемого музыкой по преимуществу. В созерцании и представлении, как и в самосознательном мышлении, уже выступает необходимое разграничение созерцающего, представляющего и мыслящего «Я» и созерцаемого, представляемого или мыслимого предмета; в чувстве же это различие устранено или совсем еще не выявлено, а содержание нераздельно сплетено с внутренним миром как таковым. Если же музыка соединяется с поэзией в качестве сопровождения или, наоборот, поэзия с музыкой — в качестве проясняющего истолкования, то музыка при этом не может стремиться к внешнему воплощению или воспроизведению представлений и мыслей, как они постигаются самосознанием в качестве таковых. Как уже было сказано, она должна либо довести до чувства простую природу содержания в сочетаниях звуков, родственных внут-

ренней связи этого содержания, либо же постараться выразить своими звуками, сопровождающими и одушевляющими поэзию, само то чувство, которое может пробудиться содержанием созерцаний и представлений в столь же сочувствующем, как и представляющем духе.

Воздействие музыкой

Из этого... можно понять и силу воздействия, оказываемого музыкой преимущественно на душу как таковую, которая не предается рассудочным размышлениям и не предлагает самосознанию отдельные созерцания, а живет в сокровенной и замкнутой глубине чувства. Ибо музыка постигает именно эту сферу — внутренний смысл, абстрактное самосозерцание, приводя тем в движение средоточие внутренних изменений — сердце и душу как простой концентрированный центр всего человека.

Скульптура в особенности дает своим произведениям совершенно самостоятельное существование, замкнутую в себе объективность — как по содержанию, так и по внешнему художественному выявлению. Ее содержанием является хотя и индивидуально одушевленная, однако же самостоятельно покоящаяся в себе субстанциальность духовного, формой же — пространственно целостная фигура. Поэтому произведение скульптуры в качестве объекта созерцания и сохраняет наибольшую самостоятельность. Более того, как мы уже видели при анализе живописи, картина находится в более тесной связи со зрителем. Это происходит отчасти вследствие более субъективного характера содержания, представляемого ею, отчасти в связи с чистой *видимостью* реальности, которую она передает, доказывая тем самым, что она не стремится к какой-либо самостоятельности, но хочет существовать лишь для другого, для созерцающего и воспринимающего субъекта. Но и перед картиной мы сохраняем самостоятельную свободу, имея дело лишь с вне нас находящимся объектом, который только через созерцание воздействует на наше чувство и представление. Поэтому зритель может расхаживать около произведения, подмечать в нем те или другие особенности, анализировать предстоящее ему целое, размышлять о нем, сохраняя тем самым полную свободу своего независимого рассмотрения.

Правда, музыкальное произведение в качестве художественного произведения вообще также исходит из разграничения между наслаждающимся субъектом и объективным произведением, обретая в своем реальном звучании чувственное внешнее бытие, отличное от внутреннего начала. Однако, с одной стороны, эта противоположность не фиксируется в виде длительного, внешне устойчивого пространственного существования и наглядной для

себя сущей объективности, как в изобразительном искусстве, а, напротив, ее реальное существование исчезает в непосредственном протекании во времени. С другой же стороны, в музыке нет того разделения внешнего материала и духовного содержания, которое присуще поэзии, где представление формируется в своеобразном движении духовных образов фантазии, не зависит от звучания языка и наиболее свободно среди всех искусств от внешнего элемента.

Правда, здесь можно было бы заметить, что музыка согласно сказанному выше может вновь отделить звуки от их содержания и сделать их самостоятельными. Но это освобождение не соответствует, собственно, цели искусства, состоящей как раз в том, чтобы всецело претворить гармоническое и мелодическое движение в выражение избранного содержания и тех чувств, которые оно способно пробудить. Поскольку содержанием музыкального выражения является само внутреннее, внутренний смысл явления и чувства, а материалом — не застывающий в пространственные фигуры, мимолетный в своем чувственном бытии звук, постольку музыка с ее движением непосредственно проникает во внутреннее средоточие всех движений души. Поэтому она овладевает сознанием, которое не противостоит больше какому-либо объекту и с утратой этой свободы само захвачено стремительным потоком звуков.

Но и здесь при разнообразии возможных направлений развертывания музыки возможно разнообразное воздействие. Так, если в музыке отсутствует глубокое содержание или вообще скольконибудь одушевленное выражение, то может случиться, что мы будем наслаждаться лишь чувственным звучанием и благозвучием, либо же следить рассудком за развитием гармонии и мелодии, не будучи никак затронутыми этим в глубине души. И существует подобный, чисто рассудочный анализ музыки, для которого в произведении нет ничего, кроме виртуозной ловкости сочинения. Если же мы абстрагируемся от этой рассудочности и отдадимся свободному порыву, то музыкальное произведение целиком поглотит нас и увлечет за собой независимо от влияния, оказываемого на нас искусством как таковым. Своеобразная сила музыки является *стихийной* силой, она заключается в стихии звука, в которой разворачивается это искусство.

Эта стихия захватывает субъекта не просто той или другой особенной стороной или каким-либо определенным содержанием, но все его существо, центр его духовного бытия погружается в произведение и приводится в действие. Так, например, чеканные стремительные ритмы тотчас же вызывают желание отбивать такт, напевать мелодию, а от танцевальной музыки ноги сами пускаются в пляс: вообще субъект захватывается как именно *эта* личность. И наоборот, при равномерной деятельности, становящейся бла-

годаря этому однообразию ритмичной во времени и не имеющей какого-либо иного содержания, мы требуем, с одной стороны, выражения этой равномерности, субъективного проявления этой деятельности для субъекта, а с другой стороны, более конкретно-наполнения этого однообразия. Обоим требованиям удовлетворяет музыкальное сопровождение. Так, маршировка солдат сопровождается музыкой, настраивающей внутреннюю жизнь на ритм марша, погружающей субъекта в это занятие и гармонически согласующей его с тем, что предстоит ему делать. Тягостно беспорядочное беспокойство и неудовлетворенное возбуждение множества людей за табльдотом. Эта беготня, суeta и болтовня должны быть урегулированы, и промежутки между едой и питьем должны быть заполнены. И здесь, как и во многих других случаях, на помощь приходит музыка, отгоняющая посторонние мысли, выдумки и развлечения.

Здесь одновременно выявляется связь субъективной внутренней жизни с временем как таковым, составляющим всеобщую стихию музыки. Внутренний мир как субъективное единство представляет собой деятельное отрицание безразличной рядоположности в пространстве и тем самым *отрицательное* единство. Но сначала это тождество с собою остается совершенно *абстрактным* и пустым. Делая себя самого объектом, оно затем упраздняет эту объективность, идеальную по своему характеру и тождественную с субъектом, чтобы произвести *себя* в качестве субъективного единства.

Такой же идеальной отрицательной деятельностью оказывается в своей области внешнее время. Ибо, во-первых, время устраняет безразличную рядоположность пространства и стягивает его непрерывность в одну точку времени — «теперь». Но, во-вторых, эта точка времени оказывается сразу же и своим отрицанием, ибо это «теперь», поскольку оно есть, снимает себя в другом «теперь», выявляя свою отрицательную деятельность. В-третьих, вследствие внешнего характера той стихии, в которой движется время, дело не доходит до истинно субъективного единства первой точки времени со второй, в которой снимается «теперь», но это «теперь» остается в своем изменении тем же самым. Ибо каждая точка времени есть «теперь», и в качестве простой точки времени столь же неотличима от другого «теперь», как абстрактное «Я» от объекта, в котором оно снимается и сливается с собою, поскольку этот объект оказывается лишь пустым «Я».

Действительное «Я» само принадлежит времени, с которым оно совпадает, если мы абстрагируемся от конкретного содержания сознания и самосознания. «Я» в таком случае является не чем иным, как пустым движением полагания себя как иного и снятием этого изменения, т. е. удерживанием себя самого, «Я» и только «Я», как такового. «Я» существует во времени, и время есть бытие самого субъекта. Так как с точки зрения музыкальной значимости

звука время, а не пространство как таковое составляет существенную стихию его существования, и время звука является одновременно временем субъекта, то звук уже благодаря этому проникает в самобытный мир субъекта, схватывая его в его простейшем бытии. Он приводит «Я» в движение благодаря протеканию во времени и ритму, а определенная конфигурация звуков как выражение чувств наполняет субъект более определенным содержанием, затрагивающим и привлекающим его к себе.

Таковы существенные основания стихийной силы музыки, которые мы можем здесь привести.

Но для полного воздействия музыки требуется больше, чем просто абстрактное звучание в его временном движении. Дополнительным, *вторым* моментом является содержание, одухотворенное чувство для души и выражение этого содержания в звуках.

Поэтому мы не можем держаться пошлого мнения о всемогуществе музыки как таковой. Старые писатели, духовные и светские, рассказывают нам фантастические истории об этом. Уже в чудесах Орфея простого течения звуков было достаточно для диких зверей, покорно ложившихся вокруг него, но не для людей, нуждавшихся в содержании высшего учения. Гимны, дошедшие до нас, хотя и не в первоначальном своем виде, под именем Орфея содержат мифологические и иные представления. Также знамениты военные песни Тиртея, по преданию столь неотразимо воодушевившие лакедемонян, что они после долгой безуспешной борьбы одержали наконец победу над мессенцами. И здесь главным было содержание представлений, пробуждавшихся элегиями, хотя и музыкальной стороне у варварских народов нельзя отказать в силе воздействия, особенно в эпохи бурных страстей. Трубы горцев способствовали укреплению мужества, и нельзя отрицать роль Марсельезы... во французской революции. Однако причиной подлинного воодушевления является определенная идея, истинный интерес духа, которым наполнена нация и который благодаря музыке может претвориться на мгновение в живое чувство, когда звуки, ритм, мелодия увлекают отдающегося им субъекта.

В наше время мы не считаем музыку способной вызывать саму по себе подобное настроение мужества и презрения к смерти. Например, теперь почти во всех армиях есть хорошая полковая музыка, которая занимает и отвлекает солдат, побуждает их маршировать, нападать на врага. Но это еще не повергает врага; оттого, что трубят в трубы и бьют в барабаны, мужество еще не рождается, и пришлось бы собрать много труб, прежде чем крепость пала бы от их звука, подобно стенам Иерихона.

В наше время это достигается воодушевлением мысли, пушками, гением полководца, а не музыки, которая может служить лишь подспорьем для сил, овладевших душой и наполнивших ее.

Последний аспект субъективного воздействия звуков касается способа, каким постигается нами музыкальное произведение в отличие от произведений других искусств. Поскольку звуки не обладают сами по себе длительным объективным существованием, как постройки, статуи и картины, а вновь исчезают, мимолетно промелькнув, то музыкальное произведение уже в силу этого моментального существования постоянно нуждается в повторном воспроизведении. Однако необходимость такого обновленного оживления имеет и другой, более глубокий смысл. Поскольку музыка делает своим содержанием субъективную внутреннюю жизнь, с тем чтобы выявить ее не как внешний образ и объективно существующее произведение, а как субъективную проникновенность, то и выражение должно непосредственно выступать как сообщение живого субъекта, в которое он вкладывает весь свой внутренний мир. Больше всего это свойственно человеческому пению, но характеризует также и инструментальную музыку, которая может быть реализована лишь благодаря живому искусству исполнителей, их духовному проникновению и технической сноровке.

Благодаря этой субъективной стороне реализации музыкального произведения усиливается значение субъективного начала в музыке. Последнее в этом отношении может дойти до односторонней крайности, когда субъективная виртуозность воспроизведения становится единственным средоточием и содержанием художественного наслаждения.

Этими замечаниями я хочу ограничиться в отношении общего характера музыки.

(Гегель Г. Ф. Эстетика. — М., 1971. — Т. 3. — С. 288—296.)

5. Ильин И. А.

«МОЦАРТ И САЛЬЕРИ» ПУШКИНА (ГЕНИЙ И ЗЛОДЕЙСТВО)

...В той трагедии, о которой сегодня будет речь, Пушкин со свойственной ему глубиной и ясностью взгляда ставит сразу целый ряд художественных, нравственных и религиозных проблем и, разрешив их точно, безошибочно и глубокомысленно, *не выговаривает своего решения* открыто, а предоставляет своим героям самим раскрыть эти проблемы *самим характером, жизнью и поступками*; биться над их разрешением, *страдать и гибнуть, догадываясь об истине*. Эту... истину Пушкин ... показывает ... в трагедии «Моцарт и Сальери», предоставляя самим читателям увидеть, понять, ужаснуться и просветлеть духовным лицом. Пушкин не

учит. Его искусство не тенденциозно и не дидактично. Он, как истинный художник, показывает... художественный предмет и духовное состояние — и, раскрыв, оставляет их (читателя и предмет) наедине: смотри сам, постигай и очищайся! <...>

Трагедия Пушкина «Моцарт и Сальери» написана о земной встрече двух музыкантов, двух мастеров искусства; один из них — сын гармонии и вдохновения, чистый и благодостный служитель прекрасного искусства; верно видящий божественную ткань жизни, но не видящий зла, зависти и коварства; а другой? — ...другой это Сальери. Кто он? Чего он хочет? Что он может? Как понимать его?

Своим безошибочным художественным чутьем Пушкин постиг, что центр трагедии не в Моцарте — ибо если бы Моцарт был один, то и трагедии бы не было, а было бы пение вдохновенного херувима. Трагедия в Сальери. *В его душе*. В его состояниях, муках и делах. Поэтому Пушкин показывает Сальери и его душу не извне, как это делают со своими героями Тургенев, Толстой и многие современные нам русские писатели, а изнутри — в порядке *исповеди*, живых прорывающихся у Сальери реплик — и его заключительного злодеяния. <...>

Сальери принадлежит к той особенной группе *эстетически способных* людей, которым дана повышенная музыкальная *впечатлительность*, но не дано *творческих* и именно *творчески-вдохновительных* сил. Сальери в музыке — *слушатель и мыслитель*, но не *созерцатель*, не *композитор* и не *творец*; ему дана способность воспринимать чужое, разбираться в чужом, верно ценить чужое, но не дано ни творческого таланта, ни гениального вдохновенного предметосозерцания. Здесь его предел, с которым он не хочет мириться; он хочет творить, не понимая того, что *творец должен созерцать великие предметы духа и должен иметь талант неть из испытанных и узренных предметов*. Этой границы — отделяющей восприимчивость и научное размышление от творческого гения и таланта — он не понимает и не принимает; он с нею не мирится; он чует ее и всю жизнь старается преодолеть ее; и это ему не удается; и от этого у него душа превращается в *сплошную незаживающую душевную рану*. <...>

Его музыкальная восприимчивость проявлялась еще в детстве, ...она не покидала его всю жизнь: так — он узнал и признал величие Гайдна; он преклонился перед Глюком и его «Ифигенией»; он узнал Моцарта — и тут же по ходу трагедии признает гениальность его «Дон-Жуана», его нового, только что созданного о гробовом видении, его реквиема... Но от этой музыкальной восприимчивости и от вызываемых ею впечатлений — в душе Сальери идут нити — не к самостоятельному созерцанию, не к творческому пению, а к мысли, к рефлексии, к анализу; к науке о музыке и к ремеслу. Сальери натура рассудочная и трудовая, но не вдохновенная. <...>

Творческий Моцарт жил в звуках и *дарил жизнь другим*. Нетворческий Сальери убивал звуки; анатомировал музыку, как труп; считал такты; разлагал искусство; математизировал мелодию и добивался от самого себя сухой верности и беглости. Такие натуры могут быть весьма полезны в культурном отношении — и в формальной эстетике, и в истории музыки, и в музыкальной педагогике. Таковы и Ханслик, и Гергий Конюс, и Яворский, и многие другие. Лучшие из них чувствуют чужую гениальность и указывают на нее; культивируют технику и пишут отвлеченные исследования. Худшие формализуют, математизируют искусство, насыщают воздух мертвыми сведениями, рассудочничеством, снобизмом, релятивизмом и модернизмом — и носят в душе незаживающую мучительную рану зависти. Таков именно Сальери у Пушкина. Он не творческая натура. У него нет самостоятельного творческого видения и своего творческого акта. <...>

... Он лишен самостоятельной творческой очевидности, он эпигон, он подражатель; он не умеет ни знать, ни любить, ни верить в свое, в свое собственное; он только неуверенный искатель в музыке; он знает правила гармонии, он владеет приемами, у него техника исполнителя, но творческого бытия в искусстве он лишен. Труд его не был творчеством; успех его был временно-условный; и славу свою он сам называет «глухой». И вот, душа его на протяжении всей его жизни медленно накапливает яд зависти. <...>

Вот смысл этой глубокомысленной трагедии Пушкина: «гений и злодейство две вещи несовместные». Это говорит Моцарт, и Моцарт по существу *прав*. Почему же это так? Почему гений не может быть злодеем, а злодей не может быть гением? Чтобы понять это утверждение Пушкина, необходимо различать 1) талант и гениальность и 2) злодейство и грех.

...Прежде всего, талант и гениальность не одно и то же. Талант есть дар *выражать и изображать* — не более. Это не есть дар творческого созерцания. А для художественного искусства нужно и то и другое. Итак, талант есть сила легкого и быстрого выражения, яркого, меткого, удачного проявления. Это дар не малый; большое счастье для его обладателя; большая сила в отношениях с людьми. Но наличность такого таланта определяет не то, что человек создает, а *как* он это делает: ярко, сильно, крупно, красочно, обильно; ...естественно, как бы от природы; выразительно, заразительно, импонирующе и увлекательно. А если к этому присоединяется еще и техническое мастерство, то люди нередко решают, что это — «самое лучшее», выше чего и не бывает. На самом деле талант ничего еще не решает и не определяет: во всех сферах он может служить ничтожному, мелкому, пошлому, порочному и злему; или просто корысти и успеху своего носителя. <...>

Настоящее искусство, как и вся настоящая культура, начинается там, где пустота, беспринципность и безответственность кон-

чаются: где начинается *духовный опыт*, *духовное созерцание* и *вырастающие* из них *убежденность*, *вера*, *ответственность* и *духовная необходимость*; где человек не торгует талантом, а осуществляет служение. <...>

Без духовного созерцания человек может наделать не земле много крика и шума, совершить множество зла и пролить моря крови, совершить много ничтожного, позорного и пошлого — но великого он не совершит ничего... Напротив, духовное созерцание открывает человеку смысл вселенной, включает его в Божию ткань мира, делает его жизнь предметной и приобщает его самого к творчеству. Это духовное созерцание доступно каждому из нас; в нетворческой и полутворческой форме к нему способен и самый простой, необразованный или неумный человек. Если к этому созерцанию присоединяется талантливость, то начинается истинное творчество, которого был лишен Сальери; а если это созерцание глубоко и постоянно и если талант начинает творить совершенное, тогда мы имеем основание произнести слово «гений». <...>

Человек, лишенный духовного созерцания, не знает его облагораживающую силу, не знает, что такое происходит в душе созерцателя, и меряет все своим мелким и низким мерилom. Мало того, он начинает завидовать созерцающему и творящему, ненавидеть его и злоумышлять на него. И чем значительнее гениальный человек, чем могущественнее льющийся на него свет, чем большая сила блага, красоты и правды излучается из него — тем нестерпимее становится его облик для натур слепых, тщеславных и зависимых. <...> Ничтожному человеку *надо казаться, а не быть*; ему нужна «слава», а не *правота* и не *качество*, — он думает, что *погасив солнце, он сойдет за луну*, и не понимает, что луна только и живет отражением солнечного света. *Злодей ищет убить Бога и думает, что он от этого сам станет Богом*. А на самом деле он превращается в дьявола.

Вот сокровенный смысл Пушкинской трагедии. Вот его замысел и истолкование.

(Ильин И. А. Одинокiй художник / Сост. предисл. и примеч. В. И. Белова. — М., 1993. — С. 85—103.)

6. Каган М. С.

МУЗЫКА В МИРЕ ИСКУССТВ

1

Анализ исторического процесса зарождения музыкального творчества в контексте синкретической утилитарно-художественной деятельности первобытного человека с несомненностью вы-

являет особое место музыкальных компонентов этой деятельности. <...>

Чем же объяснялось это особое положение музыки в первобытном художественно-обрядовом действе? Во-первых, ее *звучковой природой*... Звук ценен музыке сам по себе благодаря присущим ему акустическим, семиотическим, эстетическим, художественным свойствам. Главное среди них — процессуальность, обеспечивающая звуку способность воплощать то, что длится и изменяется, а не пребывает, сохраняется в неизменности, способность выражать внутренние, психологические, духовные процессы и непосредственно возбуждать соответствующие переживания.

Во-вторых, особенно тесная, прямая, непосредственная связь звучания именно с *эмоциональной стороной духовной жизни человека*. <...>

Таким образом, ставшее общим местом в истории музыкальной эстетики определение музыки как «стенографии чувств», как «языка эмоций» находит свое сильнейшее подтверждение в анализе ее происхождения и начисто опровергает распространенные представления о возникновении музыки из подражания звукам природы или даже звукам человеческой речи. Мы уже обращали внимание, анализируя взгляды Б. В. Асафьева на происхождение музыкальной интонации, что он выводил ее не из воспроизведения интонации речевой, а представлял себе и ту и другую выросшими из синкретической музыкально-речевой деятельности, в которой роль музыкальной стороны высказывания заключалась в непосредственно-эмоциональной экспрессии, слово же несло в себе формирующуюся абстрактную мысль, кристаллизующееся понятие (не случайно «логос» означало у греков и слово, и мысль одновременно).

В-третьих, еще теснее, чем со словом, музыкальное выражение переживаний было связано в первобытном искусстве с жестом, с телодвижением, с танцем. Связь эта, сохранившись по сей день, порождена общими для звука и жеста возможностями выражения эмоциональных процессов.

И точно так же, как слово, отделившись от изначальной напевности, стало способным выражать чистую мысль человека, так жест, освободившись от музыкального сопровождения, стал чисто изобразительным средством — и в актерском воспроизведении реальных жизненных жестов, и в действиях живописца, графика, скульптора, фиксирующих во внешнем для них материале описывающее и ощупывающее движение человеческой руки. Но до тех пор, пока жест — вообще телодвижение — неотрывен от музыкального звучания, он (как и речь, сохраняющая живую связь с напевом) имеет интонационную природу, ибо последнее есть не что иное, как непосредственное выражение челове-

ческого чувства, эмоционального движения, течения переживания. <...>

2

Искусство унаследовало от мифологии ощущение единства мира. В силу этого оно отождествляет то, что в действительности не только различно, но прямо противоположно — природное и человеческое, телесное и духовное, живое и мертвое, бесчувственное и переживающее, немое и говорящее, такова удивительная природа художественного образа. Однако способы, которыми это делается, существенно различны, что и обуславливает особенности каждого вида искусства. В самой общей форме суть этих различий можно определить как *соотношение непосредственного и опосредованного*. <...>

Особенность архитектурных искусств состоит в том, что они познают прежде всего *общие закономерности бытия природы* — пространственно-пластические, гравитационные, тектонические отношения. Оперирование отношениями тяжелого и легкого, массивного и прозрачного, темного и светлого, округлого и прямоугольного, далекого и близкого, внешнего и внутреннего, статичного и динамичного, устойчивого и неустойчивого, отношениями масштабов, силуэтов, цветовых плоскостей, фактур и текстур становится выразительным языком этих искусств, на котором они начинают разговаривать с человеком, создавая «говорящие вещи» — «говорящие» на художественном, поэтическом, а не просто информационно-деловом языке. Это-то и отличает художественное познание сущности природы от научного — последнее является самодовлеющим, а первое — лишь средство для выражения духовных сущностей. <...>

Второе направление художественного отражения материального мира — познание бесконечного богатства *конкретных форм его существования*, предметной явленности бытия природы в том виде, в каком она открывается непосредственному человеческому восприятию... Речь идет об изобразительных искусствах. <...>

Другой путь художественного освоения мира прямо противоположен: это представление *внешнего через внутреннее, материального через духовное*; по этому пути идут искусство слова и музыки. Их языки дают возможность прямого, непосредственного выражения духовных процессов, эмоциональных и мыслительных, и лишь опосредованно — в той мере, в какой процессы эти отражают внешний материальный мир, — позволяют его изображать. Именно по этой причине такие искусства часто называют «выразительными» в отличие от «изобразительных» — живописи, графики, скульптуры. (Мы не раз отмечали неудовлетворительность такого противопоставления данных понятий, так как они неравноценны и неравнозначны: выразительность есть не-

обходимая сторона содержания всякого искусства; без духовного содержания оно вообще не может существовать, тогда как без изображения материальной предметности мира искусство свободно обходится — и архитектура, и музыка убедительно иллюстрируют эту существенную черту художественного освоения действительности.)

Отличие познавательных возможностей музыки и литературы в сравнении с пространственными искусствами определяется их процессуальным характером (его фиксирует понятие «временные искусства») и имманентностью их средств реальным формам человеческого общения. <...>

Рождение и развитие музыки непосредственно связаны с этой ролью звучания в человеческом общении. Но и у людей речь не оказалась единственным достаточным средством общения, ибо связь человека с человеком не могла ограничиться их интеллектуальным контактом, но должна была включать в себя и эмоциональное единение; по этой причине в самой звуковой речи активную роль играют ее фонетические механизмы — сила звука, тембр, темп, изменения ритма, интонационное разнообразие, а рядом с речью развивается вырастающий из того же корня напев.

Музыкально-интонационный способ общения звуковой именно потому, что единственно звук способен не только непосредственно выражать переживания, но и возбуждать их в другом. Музыкальное звучание, ритмоинтонационно организованное, имеющее определенный тембр и силу, становится *инобытием человеческого переживания* и одновременно его *диалогическим обращением* к другим людям, призывом разделить его, заразиться им, душевно приобщиться к нему. <...>

Как видим, не *отношение человека к природе, а отношение человека к человеку, прямое общение людей* определяют характер содержания музыки и литературы в отличие от изобразительных искусств. Но музыка находится еще дальше от них, чем литература: ведь словами можно воспроизвести любую предметность, доступную и изображению средствами живописи и скульптуры... Что же касается музыки, то, хотя она находится в аналогичной ситуации (способная непосредственно передавать движение чувств и лишь опосредованно отражаемый ими внешний реальный мир), ее выразительные возможности бесконечно более узки, чем таковые в искусстве слова. Нетрудно понять, чем это объясняется: слова фиксируют понятия, и их сочетания способны описать любой предмет; слово позволяет изображать и то, что недоступно зрению и открывается другим органам чувств — звуки, запахи и т. п. Музыка в этом отношении в совершенно ином положении по той простой причине, что природа и назначение выражаемых ею эмоций иные, чем выражаемых словесным языком понятий, мыслей. <...>

В начале XX века известный психолог назвал теорию эмоций «золушкой психологии»; с тех пор эта наука сделала немало для прояснения сути эмоциональной деятельности человеческой психики и ее отличия от деятельности рациональной, интеллектуальной, мыслительной. При всех различиях, которые еще существуют между взглядами П. Анохина, В. Мясищева, П. Симонова, В. Вилюнаса и других советских и зарубежных ученых, несомненным является то, что эмоции, как и мысли, отражают внешний мир, объективно-реальное бытие, но в принципиально иной форме и с радикально иной целью — *не познавательной, а оценочной*, — т. е. не вскрывают объективно присущие реальности свойства, связи и отношения, а *фиксируют отношение человека* к этой реальности. Бессмысленно было бы поэтому говорить о том, какая из этих двух форм деятельности психики «выше», «совершеннее», «важнее», чем другая. Они равно необходимы человеку, ибо полноценная и эффективная его практическая деятельность нуждается и в опоре на знания, и в ценностной ориентации. <...>

Вместе с тем есть одна существенная черта эмоциональной жизни, которую наша психология игнорирует: ее роль в духовной сфере человеческого бытия. Это связано с тем, что современная психологическая наука, находящаяся под сильным влиянием рационалистически-гносеологических требований научно-технической революции, концентрирует свои усилия на анализе мышления, что ведет к исчезновению из ее проблемного поля человеческой духовности. Впрочем, психологию поддерживает тут и философия, заменившая категорию «духа» категорией «сознание» или просто отождествляющая дух с мышлением. <...>

Дух есть целостная активность человеческой психики, выражающая ее специфически человеческое отношение к миру. <...>

Эмоциональная сторона духовной жизни человека является непосредственным предметом познания в музыке, за которым стоит опосредованно познаваемая сфера субъективной реальности — мир мыслей, идей, размышлений человека о бытии и о своем месте в нем, а отчасти мир представлений об объективной реальности, в той мере, в какой он может быть изображен на языке звуков; тем самым музыка приобретает, с одной стороны, интеллектуальное и даже философское по масштабам обобщающей мысли содержание (нужно ли ссылаться на творчество Баха и Бетховена, Малера и Шостаковича?), а с другой стороны, становится программной и даже ассоциативно-образительной (нужно ли здесь приводить примеры из творчества романтиков и импрессионистов?). Вот почему в равной мере неверно, упрощенно сводить музыку к «языку эмоций» и утверждать ее способность всесторон-

него отражения духовного мира человека и стоящей за ним объективной реальности; без выявлений *конкретной структуры этой всесторонности, своеобразного соотношения непосредственности и опосредованности* нельзя понять ни специфику музыкального содержания, ни место музыки в мире искусств. <...>

4

Музыка на протяжении всей своей истории существует не только в чистом виде — как инструментальная или рапсодия, но и в синтезе с поэзией, танцем и актерским искусством Эта «экспансия» музыки за свои собственные пределы есть конкретное проявление общего для всех искусств закона их существования — потребности в «художественной гибридизации» во имя расширения данных ему возможностей художественного освоения действительности. Как и все другие искусства, но специфическим образом, музыка проникает в открывающиеся только ей глубины духовной жизни человека и обогащает познавательные возможности других искусств, обогащаясь при этом и сама: так песня, кантата, оратория, опера, балет, мюзикл, музыкальный фильм оказываются периферийными для музыки формами, окружающими находящиеся в ее эпицентре инструментальные жанры и имеющими двойное подчинение — законам музыки и законам того или иного смежного искусства. <...>

5

В художественном освоении действительности и в содержании искусства субъективное, оценочное, идейно-выразительное начало играет существенную роль. Сливаясь в одно нераздельное духовное целое с познавательным началом, оно образует специфическое, только искусством добываемое художественное содержание, своеобразие которого и требует способной его адекватно воплотить формы. <...>

Потребность выразить свое отношение к миру, осмыслить познаваемое, оценить его с эстетической, нравственной, а иногда и с политической и религиозной точек зрения является общей для всех видов искусства общехудожественной... особенностью того или иного конкретного способа художественного освоения мира. <...>

Но желание выразить это отношение, дабы передать его людям, наталкивается на возможности, предоставляемые для этого языком каждого вида искусства. Рациональный уровень осмысления любовного чувства, который доступен словесному выражению, недоступен выражению музыкальному, которое аналогичную оценку может выразить лишь как эмоцию грусти, сожаления, уныния, отчаяния... Но такое эмоциональное осмысление данной оценки поэт способен выразить в самом общем, неопределенном, неконкретном виде. <...>

Но то, что мучительно трудно для слова, оказывается органичным, спонтанным для музыки. Более того, в ней очень часто оба аспекта эмоционального содержания сливаются, оказываясь практически неразличимыми: так, содержание этюдов Шопена или прелюдов Рахманинова сводится к познанию переживаний композитора, поэтому познание эмоционального процесса и сам этот процесс как отношение здесь совпадают; но уже в крупной, эпического масштаба форме типа симфонии образное отражение некоего духовного явления и отношение композитора к этому явлению — скажем, П. Чайковского к образу рока в Пятой симфонии или Д. Шостаковича к образу фашистского нашествия в Седьмой симфонии — расслаиваются, и слушатель имеет возможность достаточно определенно различить эти два аспекта эмоционального содержания произведения. <...>

Особенно ясно эти различия обнаруживаются в исполнительской форме музыкального творчества: по природе своей оно всякий раз выражает эмоциональное отношение исполнителя к образу, созданному композитором, и квалифицированный слушатель оказывается способным различить в целостном звучании произведения его объективную (композиторскую) основу и ее субъективные (исполнительские) преломления. <...>

(Советская музыка. — 1987. — № 1. — С. 26—38.)

7. Коган Г. М.

КАК ДЕЛАЕТСЯ НАУЧНАЯ РАБОТА (пособие для молодых музыковедов)

Надо довести свою мысль до такой степени простоты, точности и ясности, чтобы всякий, кто прочтет, сказал бы: «Только-то? Да ведь это так просто!» А для этого нужно огромное напряжение и труд.

Л. Н. Толстой

Наблюдая в течение многих лет деятельность молодых музыковедов, автор пришел к убеждению, что консерваторская подготовка дает им очень много в смысле специальных знаний, умения разбираться в музыке и в музыковедческих концепциях, но недостаточно знакомит их с техникой научно-исследовательской работы. Поэтому, приступая к такой работе, молодой музыковед часто испытывает большие затруднения, не знает, как это сделать, «с чего начать». Нередко только с опозданием выясняется, что тема выбрана неудачно, и затраченный труд и время пропадают впустую; но и в случае удачного выбора темы работа молодого

исследователя сильно усложняется и задерживается неумелой обработкой материала; когда же дело доходит до изложения достигнутых результатов, то оказывается, что начинающий автор и с этим плохо справляется, недостаточно хорошо владеет словом, допускает множество погрешностей чисто литературного свойства, сильно снижающих впечатление от его труда. <...>

Работа... адресована в основном музыковедам «исторического» профиля, но может, как мне кажется, представить интерес — *mutatis mutandis* (с соответствующими изменениями) и для научных работников других специальностей, главным образом гуманитарных. При этом, однако, имеются в виду только такие читатели, которые стремятся сделаться настоящими учеными, создавать работы *творческого* типа и высокого *качества*. Молодым людям иного склада, руководствующимся в своей деятельности пресловутой заповедью: «ученым можешь ты не быть, но кандидатом быть обязан» — и ищущим способов возможно легче и скорее пробиться к «степеням известным» в науке, незачем читать эту работу: они не найдут в ней того, что им нужно.

Как найти тему

О чем твои стихи? — не знаю, брат.
Ты их прочти, коли придет охота.
Стихи живые сами говорят,
И не о чем-то говорят, а что-то.

С. Маршак

<...> Тема — это *мысль*, которую ты стремишься доказать. Тема известных книг Пирро, Швейцера, Курта о Бахе — не «Бах», а мысль о примате живописно-изобразительного начала в музыке Баха — у первого; о том, что музыкальный язык Баха — это «язык символов», — у второго; о «кинетической энергии» мелодической линии как основном начале баховской музыки — у третьего; тема замечательного исследования.

Л. А. Мазеля о Фантазии Шопена — опровержение бытующего мнения об «отсутствии единства» и «продуманной формы» в крупных произведениях этого композитора; тема моей книги «У врат мастерства» — не «психология исполнительства» вообще, а доказательство того, что ясность цели, сосредоточенность внимания на ней и страстное стремление к ее достижению — необходимые предпосылки успеха в пианистической работе. Пока в голове музыковеда не родилась такая *мысль*, основное положение, тезис, который он стремится доказать, — у него нет еще темы, а есть только *область* работы, вода, где «водятся» темы. Конечно, не всякая мысль может стать темой научной работы. Эта мысль, во-первых, должна быть — или по крайней мере представляться авто-

ру — правильной, истинной, т.е. подтверждаемой фактами, не противоречащей им: истина — это утверждение, соответствующее действительности; во-вторых, она должна быть нова или хотя бы сформулирована по-новому — иначе, точнее, чем у прежних авторов, а не представлять простое повторение уже сказанного и доказанного ими, бесспорных, но давно известных истин — требование, которому, к сожалению, далеко не всегда удовлетворяют появляющиеся в печати статьи и книги; в-третьих, мысль эта должна иметь достаточную теоретическую или практическую ценность, а не сводиться к установлению неких фактов, пусть истинных и новых, но никому не нужных; <...> в-четвертых, наконец, она должна быть настолько богата содержанием, чтобы раскрытие его давало достаточный материал для книги или фундаментальной статьи. При соблюдении последнего условия вовсе не обязательно, чтобы в *основу* работы клалось много мыслей; их *может* быть и немного — две-три, порой даже одна. Важно только, какая это будет мысль, какова ее ценность: один кит весит больше, чем сто килек. <...>

Как же найти эту основную, главную мысль? Откуда она берется, где ее искать?

Она может прийти из самых разных, часто неожиданных источников, наибольшие надежды в этом смысле возлагаются обычно на изучение специальной литературы о данном композиторе, о данной области музыки. Это не исключено: бывает, что именно специальная литература наводит будущего автора на интересную, новую мысль. Но так случается крайне редко; большей частью усиленное чтение подобной литературы в *начале* работы скорее притупляет самостоятельную мысль исследователя, вводит ее в русло привычных взглядов, уже существующих точек зрения. Поэтому *начинать* работу, как это обычно делается, с изучения специальной литературы, как правило, нецелесообразно.

Гораздо полезнее начинать работу с изучения самой музыки; непредвзятые наблюдения над ней нередко становятся источником плодотворных мыслей.

Но последнее приходит *не только* оттуда. Самые ценные, самые многообещающие «Америки» открываются обычно взору *за пределами* изучаемого явления — в музыке других композиторов, в соседних искусствах, в других областях культуры и жизни в целом. В этом отношении работа ученого, исследователя подчинена тем же законам, что и работа писателя, художника, актера, всякого вообще творческого работника в сфере умственного труда. <...>

Конечно, все <...> находки и открытия являются не просто результатом того, что авторы их смотрели во все стороны, куда глаза глядят, в надежде на «авось», на то, чтобы *случайно* наткнуться на «золотоносную жилу». Смотреть, просто смотреть —

мало; чтобы увидеть, «надо обладать кой-чем побольше пары глаз»¹. Тысячи людей *видели* падающие яблоки и пробку, вышибаемую ударом о дно бутылки, плесень и камешки, какие приносил в котомке Зверев, простую старушку, увековеченную впоследствии Рембрандтом, и лондонские туманы, дамские шляпы и ворон на снегу, но никто не *увидел* в них того, что увидели Ньютон и Жуковский, Флеминг и Зверев, Рембрандт и Тернер, Суриков и Каштоянц. Чтобы увидеть во «вполне обычных явлениях» то, что увидели в них эти замечательные люди, нужно было, во-первых, быть *подготовленным* к пониманию увиденного через посредство знаний и размышлений в своей специальной области; во-вторых, *уметь* видеть, обладать тем, что Бажов называл «глазом с крючочком» и «ухом с прихваткой», быть наделенным природной или развитой *наблюдательностью*, способностью обнаруживать «удивительное рядом» в привычном, в том, мимо чего люди проходят не замечая; в-третьих, *уметь думать*, сопоставлять, улавливать сходства и связи между самими, казалось бы, разнородными, далекими друг от друга явлениями. «Только думающие глаза способны видеть» (А. Микулин). В этом отношении научное «озарение», нахождение ведущей мысли, темы напоминает изобретение композитором мелодии, как его описывает А. Г. Рубинштейн, уподобляющей его искре, вспыхивающей от трения спички о спичечную коробку. В науке «искра» вспыхивает от «трения» подготовленного ума исследователя об окружающую действительность; но надо, чтобы «спичка» имела в своей головке «фосфор», а не была просто деревянной щепочкой.

Итак, «искра», догадка сверкнула — значит, тема найдена? Нет, такой вывод преждевременен. Блеснувшая мысль — еще только *кандидатка* в темы, она *может* стать, а может и не стать таковой, заглохнуть без дальнейшего развития или остаться достойным внимания, но изолированным тезисом, афоризмом, или, наконец, сделаться эмбрионом какой-нибудь *будущей* темы, которая *когда-нибудь*, когда придет время, даст ростки (учитывая такую возможность, нужно непременно *записывать* все такие возникающие в процессе жизни и работы мысли). Решающую роль для определения того, является ли сверкнувшая мысль действительно *искомой темой*, предполагаемой научной работы, играет «поведение» кандидатки, способность данной «искры» разгореться в «солнце», стать центром, ядром некоей «солнечной системы».

Настоящая тема обладает свойством *притягивать* к себе материал, необходимый для построения такой «системы», обрастать сопутствующими «планетами» — подтверждающими фактами, дополнительными соображениями, развивающими основную тезис.

¹ *Мяковский Н. А.* Н. Метнер // Музыка. — 1913. — № 119. — С. 155.

Это словно бы самопроизвольное скопление материала вокруг центрального «шарика», некоего стержня, на который «сами собой» наматываются все новые и новые наблюдения и мысли — характерный признак всякого начавшегося творческого процесса. <...>

Такой умственный «стержень», «шарик», ядро, излучающее огромную силу притяжения, развивающее вокруг себя мощные центростремительные тенденции, — это и есть искомая *тема* научной работы; а разрастающаяся вокруг нее «солнечная система» есть — в проекции — сама эта работа. Вначале, как мы видели, формирование этой «системы» идет стихийно, самотеком; но довести этот процесс тем же способом до конца, до результата невозможно. Самотеком такая система не создается; нужно уметь ее *построить*.

Как это сделать — об этом пойдет речь в следующей главе.

Как собирать и систематизировать материал

Итак, первый этап пройден — тема найдена. Теперь можно приступить ко второму этапу — к собиранию и систематизации материала.

Конечно, это деление условно. В действительности эти два этапа взаимопереплетаются, накладываются один на другой: часть материала накапливается еще во время поисков темы; с другой стороны, в процессе собирания материалов для данной работы нередко начинают уже намечаться, «прорезаться» также темы дальнейших исследований, других, будущих работ. Поэтому, собирая материалы для избранной темы, не следует пренебрегать и тем, что не имеет к ней прямого отношения; нужно по-прежнему брать на заметку все, что покажется интересным: не понадобится для данной работы — пригодится для следующей.

Тем не менее есть все-таки разница между названными двумя этапами работы. Характер ее изменяется: из обращенного вовне, экстенсивного, центробежного он становится обращенным вовнутрь, интенсивным, центростремительным. Это не значит, что круг наблюдений сужается и ограничивается отныне исключительно той областью, в которой ведется исследование.

После того как тема определилась, область эта, естественно, привлекает особо пристальное внимание исследователя; но и то, что находится за ее пределами, по-прежнему таит возможность многообещающих находок и не должно поэтому уходить из поля зрения.

Только собирание материалов перестает быть «нащупывающим», бессистемным, приобретает частью бессознательную, частью сознательную целеустремленность; «твои наблюдения и интересы

как-то специализируются» (Т. Бреза), сосредоточиваются вокруг определившегося «шарика», наматываются на проступивший «стержень», притягиваются к нему, как к магниту.

Целеустремленное собирание материала следует начинать с планомерного изучения по возможности всей или по крайней мере основной, важнейшей литературы, посвященной этой области музыки, к которой относится избранная тема. Это необходимо хотя бы для того, чтобы избежать «открытия» уже открытых «истин» или, еще хуже, таких «истин», несостоятельность которых давно доказана.

Нужно убедиться, что выдвигаемые положения не встречались в специальной литературе, либо если встречались, то в недостаточно развитой форме, позволяющей уточнить, усовершенствовать их формулировку или подкрепить, обогатить их ценными новыми данными; если же положения эти, паче чаяния, не только встречались, но и опровергались, нужно удостовериться в неубедительности упомянутых опровержений, в возможности оснований полемики с ними.

Но, для того чтобы указанную литературу изучить, надо сначала узнать, какие существуют работы по данному вопросу, и составить библиографический список нужных книг и статей. <...>

Штудирова специальную литературу, ни в коем случае не следует, как поступают неопытные в научной работе люди, заносить выписки оттуда в тетради — ни в одну общую, ни в отдельные для каждой прочитанной книги; не следует делать этого и ни с каким другим собираемым материалом.

Такой метод крайне нецелесообразен, в особенности если собранный материал обширен (а возможен ли солидный труд, не опирающийся на обширный материал?): нужное тонет в ворохе записанного, забывается, а если и вспомнится, то, чтобы его отыскать, приходится каждый раз заново листать и просматривать целую толстую тетрадь (а то и несколько таковых); на это уходит столько лишнего времени и труда, что иссякнет самое стойкое терпение. Поэтому следует пользоваться не «тетрадным», а карточным методом записи: заносить каждый факт, наблюдение, мысль, сравнение, цитату на отдельную карточку или листок бумаги, точно указывая тут же (внизу или на обратной стороне листка), откуда взят данный факт или заимствована цитата. <...>

В отличие от цитат собственные мысли и наблюдения автора будущей работы могут записываться сокращенно, в приблизительных выражениях, с применением условных обозначений и т. п.; в этих случаях достаточно бывает намек, понятного автору, способного вызвать у него нужное воспоминание, литературную же отделку формулировки можно отложить на потом — на этап писания работы. <...>

Как строить изложение

Выучек две — одна лыко драть, другая — лапти плести. Лыко драть — значит копить материал, уметь видеть, слышать... Лапти плести — уметь расположить материал так, чтобы всякая мелочь на месте была, а лишнего — ничего, чтоб все било и в нос, и в глаз, и в лоб читателя. Вот это и есть техническая, литературная выучка, и дается она с трудом, как всякая выучка...

М. Горький

Тогда блажен, кто крепко словом правит
И держит мысль на привязи свою.

А. Пушкин

Люди, не имеющие опыта научной работы, нередко полагают, что изложить ее результаты — дело несложное: коль скоро вопрос изучен и выводы сделаны — садись за стол и пиши, как пишется, не мудрствуя лукаво над тем, как выразить свою мысль. <...>

Увы! Писать «как мысль идет», не думая, не трудясь над формой изложения, не «подкладывая» одно к другому так, «чтобы все было у места», — значит мешать содержанию работы дойти до читателей, лишать его убедительности, делать плохо или совсем не видным — как неразличим кислород в «форме» воды, обрекать подчас ценные наблюдения, выводы, открытия на участь бальзаковского «неведомого шедевра».

Что писалось легко, то, как правило, читается, воспринимается трудно. <...>

И наоборот: что читается легко, то по большей части писалось «с огромным напряжением» (А. Толстой). <...>

И пусть не говорят, что это касается только писателей и других литераторов-профессионалов (Пишущий о музыке, о науке или о чем бы то ни было еще — тоже литератор: его единственное орудие — слово, он работает и воздействует на читателя только им. Естественно, что он должен владеть своим орудием, быть мастером слова, мастером литературного изложения. <...>

Итак, изложение научной работы требует особого умения, литературного мастерства, во многом схожего с тем, каким обладают или, во всяком случае, должны обладать писатели. В чем же состоит это умение?

Прежде всего в надлежащей подготовке к писанию в собственном смысле слова, в организованном проведении той «предварительной стадии, когда у писателя возникает общий замысел и он определяет соотношение его частей»¹. <...>

¹ *Роже Мартиен дю Гар*. Воспоминание // Иностранная литература. — 1956. — № 12. — С. 89.

Характеризуя эту «важнейшую», «решающую» стадию творческого процесса, многие писатели сравнивают ее с работой строителя. <...>

Как же строится это литературное «здание»? Так же, как и всякое здание, — по четкому, тщательно продуманному плану. <...>

Хорошая научная работа не столько пишется, сколько строится, прежде всего строится. <...> Задача состоит в том, чтобы, во-первых, определить последовательность, в которой должно идти развертывание (изложение и защита) основных звеньев аргументации, иначе говоря — «подтем», заглавных положений. После того как эта последовательность найдена, соответственно ей остается выполнить вторую часть задачи — установить порядок изложения «подподтем», из которых складываются отдельные звенья. <...>

(Коган Г. М. Избранные статьи. Вып. 2. — М., 1972. — С. 87—127.)

8. Медушевский В. В.

ЧЕЛОВЕК В ЗЕРКАЛЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ФОРМЫ

Красноречия нет там, где за словами не стоит человек.

Эмерсон

Стремление науки осознать целостность человека, увязать в единый узел проблемы его сущности, истоков жизненной активности, его потенций и реального становления, духовного общения с современником и творческого диалога с культурой, коллективным опытом человечества наталкивается на значительную неравномерность наших знаний. Рациональная сторона человека до сих пор нам понятнее, чем интуитивная. Показательно, что о важнейших для целостного человека «музыкальных» (по выражению А. Р. Лурии) функциях правого полушария мозга наука узнала только в последние десятилетия. Именно к нему, как это удостоверено в десятках исследований, в первую очередь адресуется колоссальный мировоззренческий опыт, накопленный музыкой. Как это осуществляется? Здесь открываются удивительные механизмы художественного отражения мира. О них я и хочу рассказать, отталкиваясь от теории двойственной музыкальной формы, изложенной в других моих работах¹. Музыка при таком подходе может оказаться своеобразным ключом к человеку; для музыковедения же

¹ Наиболее концентрированно в статье: Двойственность музыкальной формы и музыкальное восприятие // Восприятие музыки. — М., 1980.

открывается волнующая возможность еще дальше продвинуться к тайнам своего искусства.

Кратко эта теория сводится к следующим положениям. Подобно нашему двуполушарному мозгу, музыкальная форма одновременно и целостна и двойственна. Она организуется единством двух параллельно действующих принципов *аналитического и синкретического*. Первый состоит в том, что из массы свойств звукового материала извлекаются два основных — высотное и ритмическое. Из них исторически выстроилось грандиозное здание аналитической музыкальной формы, которое включает в себя лад, гармонию, метр, масштабно-синтаксические структуры, тематическую организацию, упорядочивающую композицию и фактуру (полифония, гомофония, гетерофония). Перекрытия этого здания представлены прочными грамматиками; кроме них есть система среднетипичных отступлений от грамматик и индивидуальные звуковые связи в конкретных сочинениях. Второй, синкретический принцип основан, напротив, на слитном использовании всех свойств звукового материала — не только звукоярдной высоты и ритма, но и тембра, тесситуры, регистра, громкости, артикуляции — вплоть до таких тонкостей, как способ вибрато или агогические нюансы. На этой основе рождается еще более грандиозное здание интонационной формы, включающее в себя интонации, пластические и изобразительные знаки, интонационно-пластические профили мелодий, фабулу.

Двойственная музыкальная форма принципиально едина: в интонационной ее части оставлены места для аналитических конструкций. В реально звучащей музыке эти места (плохо или хорошо — в этом искусство!) всегда заполнены. В музыкально-языковой же плоскости разведенные стороны связаны полем притяжения. Конфликтная драматургия, к примеру, стремится втянуть в себя сонатную форму или ее принципы. И подлинная жизнь метра — в интонации. Метр — не отвлеченная умственная структура, а скрытый закон телесного движения, наполненного культурно-историческим содержанием. Что общего у менуэта и вальса кроме трехчетвертного размера? В менуэте каждая доля степенно несет себя, а в вальсе — глубокий мягкий провал на сильной доле, от которого кружится голова и замирает сердце. Ладовые отношения, подобно кваркам, вхлопываются в свои элементарные частицы — интоне-мы, пластические и изобразительные знаки.

Динамическое единство музыкальной формы опирается, таким образом, на доминантность ее интонационной организации, которая оказывается и предосновой музыки, и ее реальной основой. Смутным «протоинтонационным» предслышанием композитор ощущает контуры будущего произведения, в момент вдохновения эта предоснова соединяется с аналитической формой, вызывая вспышку, озаряющую все сочинение.

Интонационное выявление человека: сверхуплотнение биологической и социально-культурной информации

Основные категории интонационной формы — интонация и фабула. Несколько слов о трактовке этих терминов. Вслед за Асафьевым интонация трактуется здесь как обобщающее и несколько условное понятие. Оно охватывает собой многомерные знаки и собственно голосовой природы, и опирающиеся на жест, движение, пластику тела («немые интонации» — по Асафьеву), и звукоизображения (например, интонации ветра, ручья, шелеста леса). *Интонация* обнимает два уровня формы — фонический и синтаксический¹. На первом она представлена интонами (по масштабу соответствующими мотивам и фразам аналитической формы). На втором — последовательностью интоном, объединенных интонационным профилем (он тоже имеет прообразы в речи и пантомимическом общении). Фабула — движение содержания, выразившееся интонационно, в звуках. Она развертывается обычно на композиционном уровне, но иногда проникает и на синтаксический уровень. Термином «фабула», уже опробованным в музыковедении И. Барсовой, целесообразно, на наш взгляд, заменить привычный для музыковеда термин «музыкальная драматургия» — он неудобен в качестве обобщающей категории, поскольку несет груз ассоциаций с драмой и порождает смысловые натяжки, если речь идет, например, о лирическом сюжете или о повествовательном развитии. Латинское же слово «фабула» означало самые разные семиотические образования, развернутые во времени: беседу, разговор, рассказ, предание, сказку, басню, вымысел, драматическое произведение, пьесу, сюжет.

Отношения этих двух сторон интонационной формы лишены однозначности: интонация мельче фабулы; фабула воплощается во множестве параллельно и последовательно развертывающихся интонаций, в содвижении интонационных линий. Но, с другой стороны, фабула светится изнутри интонации: в звучащем произведении эта потенциальная фабула развертывается, конкретизируется, а при окончании произведения вновь свертывается в интонацию.

Масштабные отношения интонации и фабулы — лишь поверхность явления. За их формальной оппозицией скрывается смысловая. В опосредованном виде в конечном итоге ее можно выразить так: личность и ее поведение в обществе.

Как в жизни человек и его обстоятельства, как в литературе характер и сюжет, так и в музыке интонация и фабула неразрешимо связаны друг с другом. Лирический герой со своим непов-

¹ Выделение трех уровней музыкальной формы — фонического, синтаксического и композиционного — обосновано Е.И. Назайкинским.

торимым голосом — самый подвижный элемент в мире художественной культуры. Появление нового лирического героя системно перестраивает музыку. Оно воздействует на внутреннюю фабулу — ибо герой смотрит на мир новыми глазами и реагирует на его события своим особым образом (герой Сонаты си-бемоль минор Шопена, к примеру, импульсивнее и субъективнее, чем герой Симфонии До мажор Шуберта). Соответственно меняется облик звуковой формы, всех средств выражения: мелодий, фактуры, тематического материала и принципов его развития. Единство музыкального характера и фабулы тем очевиднее, что деятельность лирического субъекта в музыке часто выступает как деятельность внутренняя — как речь, размышление, переживание, мечта. И даже в драматических первых частях симфоний или сонат все внешние коллизии, в которые попадает герой, срastaются с его внутренним миром. Только в слабых и ученических произведениях герой и фабула не связаны, и развитие не вытекает из характера темы, а ориентируется на композиционные стереотипы.

Музыкознание не всегда так пристально, как хотелось бы, всматривается в лицо лирического субъекта произведения. Нередко содержание музыки предстает в анализах как некая смысловая структура, отделенная от человека. В эстетике субъективная сторона художественного мира тоже не всегда акцентируется. На самом же деле интонационная субъективность произведения искусства образует единственный ход в его внутреннее пространство. Этот ход, как в волшебных сказках, — с секретом: через него человек может пройти только как цельная личность и индивидуальность; перед человеком-сухарем этот ход сжимается до крохотного отверстия.

Субъективность обнаруживает себя в разных формах: в стилевой интонации, в интонациях лирического героя и персонажей произведения. Лирический герой выступает как представитель автора, но отождествлять их нельзя: ведь в каждом произведении композитора — свой лирический герой. Стилевая интонация Бетховена вырастает во множестве его шедевров. Но героини «Аппассионаты» и Десятой сонаты совсем не похожи друг на друга. Лирический герой и персонаж часто неразличимы в миниатюрах. Они расходятся либо в острохарактеристической музыке, либо при множественности персонажей. В последнем случае лирический герой одновременно и входит и не входит в сюжет, выступает под маской главного персонажа и как повествователь.

Интонационная субъективность музыки основана на законе: несомые интонацией высшие современные социально-духовные смыслы должны вырасти *изнутри простейших* и древнейших. Только при этом условии музыка органично войдет в духовный мир человека и станет частью его существа.

Один из таких древнейших типов информации — о себе, о собственной индивидуальности. Эта информация необходима, чтобы

не спуталась жизнь. Как показывают опыты, домовая мышь четко помнит индивидуальные запахи своих сородичей. Каждая птица имеет собственную песню, и эта песня прослушивается той, к кому она обращена, сквозь миллионы голосов птичьего базара. Она ревностно оберегает свою неповторимость: услышав магнитофонное воспроизведение своего пения, она мгновенно меняет песню — варьирует ритм, тональность, включает новые обороты, иногда даже заимствует звуки окружающей среды¹. У каждого человека — своя неповторимая манера говорить, двигаться, свой темперамент, тембр голоса, артикуляция. На заре музыкальной культуры каждый человек обладал и собственной песней. И сейчас эта информация о себе как уникальном существе сохраняется в интонации персонажа, лирического героя, в стилевой интонации композитора, исполнителя, слушателя.

Другая исходная информация — о *группе*, к которой принадлежит индивид. Этот тип информации тоже идет из тьмы веков. Семейные запахи выявлены у животных. Такая же система информации обнаруживается в звуковой сигнализации птиц. А у человека? У истоков всех музыкальных культур лежали семейные, родовые и племенные лейтмотивы — отсюда ведут свое происхождение фригийские, дорийские и прочие древнегреческие лады с их этнической информацией. В современной же музыкальной интонации мы ощущаем ее национальную характерность.

Информация о *поле*. Как-то не принято упоминать об этой биологической основе музыкальной интонации. Но музыка воспринимается нами как живая еще и потому, что принадлежит отнюдь не бесполом существам. Откроем том сонат Моцарта. Сколько же здесь женщин, и какие они все разные!

В побочной партии театральной по характеру Сонаты Ре мажор — это настоящая Сюзанна. Тут представлены все средства женского обаяния — и легкий журчащий смех, и ласка, и игровые отвлечения, и неожиданные возвраты нежности. А как кротко, с какой трогательной обидой отвечает она на сердитые упреки мужского голоса. Самое жестокое сердце не в силах устоять перед этой хрупкой беспомощной доверчивостью! И действительно, размолвка очень быстро заканчивается радостно-оживленным дуэтом согласия.

Женский портрет, представленный в побочной партии Сонаты До мажор, — совсем иной. Женщина эта по-своему обаятельна, но в отличие от героини Ре-мажорной Сонаты в ней меньше душевной раскованности и теплоты. В ее размеренной грациозности просвечивает нарочитая сдержанность, которая определяет не-

¹ См. об этом: Мальчевский А. С., Пукинский Ю. Б. Роль голосовой индукции в голосовом поведении птиц // Звуковая коммуникация, эхолокация, слух. — Л., 1980. — С. 20, 21.

которую дистанцию в общении с ней. А героиня другой Сонаты До мажор — простодушнее, импульсивнее и, по-видимому, моложе... Можно было бы, наверно, написать целую книгу о женских образах в инструментальной музыке Моцарта!

И еще одну — о совершенно иной трактовке женственного начала в эгоцентричной исповедальной культуре романтизма. Поучительно было бы раскрыть длинную цепь социально-культурных символизаций, которыми окружаются в каждую эпоху и в каждой нации интонационные воплощения женского и мужского начал.

Еще одна старейшая на Земле информация — о *возрасте*. У животных она опять же передается запахами. У человека — голосом и интонацией речи. Представители разных возрастов проникали в искусство сначала в качестве персонажей, а затем и в роли лирических героев. Так вошло в него детское видение мира («Маленький принц» Экзюпери, многие страницы лирики Прокофьева). Одновременно создавался репертуар для детей. Дифференциация средних возрастов четко ощущается в стилевой интонации. Музыка Моцарта — несомненно более юная в сравнении с музыкой Бетховена. В развитии индивидуальных стилей мы ощущаем это движение возраста, хотя, понятно, главным для нас в эволюции стиля оказывается изменение и расширение его мировоззренческой основы.

От древнейшей биологической информация о *темпераменте*, типе высшей нервной деятельности ведет свое происхождение *характерологическая* сторона музыкальной интонации. Флегматичный Эвсебий и пылкий Флорестан Шумана, персонажи «Четырех темпераментов» Хиндемита могут служить наглядной иллюстрацией этого вида информации.

Важный для музыки тип информации, биологической по истокам и по телесной природе, но социальной по содержательному наполнению, — о психических и физических *состояниях* человека, диапазон которых простирается от сумеречных реакций (бред князя Андрея, тяжкое течение смутных образов и ощущение растекшегося клейкого времени в Фортепианном квинтете Шнитке) до ослепительной ясности мысли («Классическая симфония» Прокофьева). А в промежутке — гамма многообразнейших чувств: сладкая истома в «Послеполуденном отдыхе Фавна» Дебюсси и волевая собранность в Скрипичной сонате до минор Бетховена; проникновенная нежность романса Шумана «Как ландыш, ты прекрасна» и свирепая упоенность силой в некоторых фрагментах «Весны священной» Стравинского, полифония тончайших эмоциональных движений в Прелюдиях Скрябина...

Целесообразно наконец выделить еще одну функцию интонации: она может информировать о *ситуативной реакции* персонажа. Идеальное срывается в материальный мир через действие —

физическое или речесимволическое. Иных форм установления контакта с миром и другими людьми у человека нет. В каких-то моментах фабула задается композитором и фиксируется сознанием героя-повествователя. Таково, например, потемнение колорита в начале разработок классических сонатных форм, символизирующее эмоциональное напряжение атмосферы. Но, с другой стороны, какие-то события фабулы продиктованы волей персонажей.

Простейшая ситуативная реакция — реплика персонажа, направляемая тем или иным коммуникативным намерением. Персонаж может просить, умолять, иронично спрашивать, раздраженно отказывать. Каждая такая реплика пронизана эмоцией (безразличие — тоже род эмоций). Но коммуникативное задание нужно отличать от эмоционального состояния. Одно и то же устойчиво господствующее состояние (например встревоженность) может выявлять себя в потоке сменяющих друг друга форм высказывания — патетического восклицания, мольбы, вопроса-удивления, горькой констатации.

Характер реплик часто воздействует на персонажа-собеседника, как это мы видели в сонатах Моцарта. Но иногда оказывает и «самовоздействие» на героя фабулы, меняя строй его эмоций (например, в мелодиях-монологах Рахманинова). Лирические ламентации часто сменяются активным действием, протест может сначала затаиться, а затем это скрытое напряжение прорывается в возмущенном потоке речи. Особую форму смыкания интонации и фабулы мы видим во внутреннем монологе, характерном для многих произведений современной музыки. Ситуации медитативной фабулы разворачиваются в сознании героя. Интонации внутренней речи, направляющей поток образов, обычно приглушены, в них отсутствует ораторское давление на слушателя, они слабее оформлены синтаксически, поскольку спонтанность и непреднамеренность возникновения мыслей здесь важнее их совершенной диспозиции.

Все упомянутые и неупомянутые виды информации синкретически слиты. Субъект интонации подобен реальному человеку и «разделим» только условно, в анализе. Благодаря такому синкретизму музыкальная интонация воспринимается как живая, принадлежащая конкретному человеку из плоти и крови. Само слово «конкретный» своей этимологией намекает на это сгущение информации (лат. *concretus* — сгущенный, уплотненный, сросшийся).

Наш небольшой экскурс в биологическое происхождение интонационного синкретизма не должен восприниматься как вызов традиции. Просто очень важно понять, что перед нами музыка, а не доклад, и что все уровни, стороны, слои художественного содержания — вовсе не геометрическая структура: содержание интегрируется интонационной субъективностью.

Но в музыкальной интонации человек предстает не только как биологически конкретное существо, но и как *социально-конкретная личность*.

Воплощать социальную сущность человека музыка может именно потому, что и культуру она научилась «свертывать» в интонацию. До размеров интонации уменьшаются культурные стили, жанры, целые художественные эпохи вместе с наполняющим их социально-мировоззренческим содержанием. Эти разные потоки сжимающейся в музыкально-языковую интонацию культуры — национальные, исторические, индивидуально-стилевые, образно-тематические — вновь оживают в творческих явлениях позднейших времен¹. В начальных тактах прелюдии Скрябина ор. 11 № 2 мы узнаем романтическую интонацию мечтательного порыва, взметнувшегося и поникшего, не достигнув цели; в ней слышится и характерно скрябинское ее прочтение — неустойчивость и хрупкость; здесь же угадываются и русская элегичность с ее секстостью и тритоновостью, и смутные отзвуки вальса — невольно напрашивается пластическое и мимическое прочтение этой интонации.

Это тоже замечательное свойство «правополушарного мышления» — интимная связь всех его знаковых систем. Благодаря ей музыка получает возможность обобщить не только свой собственный опыт, но и опыт всей культуры. В звуках музыки запечатлены экстаз ритуального танца, неслышный шаг монахов, преувеличенно учтивые жесты галантной эпохи, размеренность военной поступи, необозримое многообразие речевой выразительности. Многое, впрочем, из перечисленного подвластно и архитектору, и драматургу, и скульптору, и художнику. «Рисунок и танец, конечно, растут из одного лона, и они только две разновидности воплощения единого импульса... линии моего рисунка прочтываются как след танца», — отмечал С. Эйзенштейн.

Взятые в совокупности, образные языки культуры являют собой как бы единый язык. В его основаниях лежат *интонация* и *движение* — два исходно данных человеку способа общения. Исторически развивающийся, дифференцированный в жанровом и стилевом отношениях, интонационно-жестовый опыт связывает различные искусства и искусство в целом с самой жизнью. Невероятно широко это русло, через которое в музыку вливается жизнь, опосредованная культурой, и культура, обновленная жизнью: интонационные стили, жанры и типы речи и двигательного общения — разговор детей и взрослого с ребенком, нежный диалог влюбленных, дружеская размеренная беседа, яростный спор-по-

¹ Тонкий анализ интонационных сплавов и синтезов содержится в статье: Алексеевой Л. О некоторых тенденциях в советской песне 60—70-х годов // Советская музыкальная культура. — М., 1980.

единок, возвышенная речь трибуна, шум возбужденной толпы... Танец, балет, ораторское искусство, живопись, театр, литература, цирк, кино...

Интонационно-фабульные прототипы музыки локализованы в социально-культурном пространстве-времени. Интонационный язык музыки хранит в себе память о всей истории человечества. И этих запасов более чем достаточно для творчества, обслуживающего интересы развивающейся жизни.

О понятии лирического героя

В системе интонационной субъективности искусства срединное место занимает интонация лирического героя произведения. С одной стороны, она вбирает в себя интонации персонажей и придает единство интонационной фабуле. С другой — в ней просвечивает стилевое единство, обеспечивающее цельность всех сочинений композитора.

В речи лирического героя выявляются, от нее исходят и к ней же возвращаются тема, идея, фабула, ибо он эмоционально заинтересован ими. Секрет органичности музыки состоит в принципиальной антропоморфности всех видов интонации: за ней всегда стоит человек. За генеральной интонацией произведения — точно так же, как за интонацией фразы, произнесенной персонажем.

Субъект произведения — лирический герой — такой же живой человек, как и персонаж. Он может быть совсем юным или, наоборот, ощущать печальную усталость возраста. Например, умудренного опытом героя Первой скрипичной сонаты Прокофьева отделяет от юного героя Второй — с его подвижной психикой, быстро меняющимися эмоциями — по меньшей мере двадцать лет (из этого примера, кстати, очевидно, что возраст героя произведения не всегда совпадает с возрастом композитора).

Лирический герой обладает своим типом нервной деятельности, особенностями дыхания, речи, движений, мысли, определенным темпераментом и чертами характера. Он может быть серьезным или беспечным, запальчиво-резким или добродушным и мягким в общении, титаном, дерзко устремленным к борьбе, к грандиозным свершениям, или восторженным мечтателем. Он волнуется, негодует, радуется, отчаивается. Иногда сливается с главным персонажем (что характерно для исповедального мышления раннего романтизма) — и тогда события фабулы становятся его жизнью. В других случаях он приподнят над персонажами, но все же живет их жизнью. Порой отделяется от изображенных событий и персонажей — их условность или иллюзорность подчеркивается в этом случае средствами иронии, гротеска, пародии, балаганного представления, эпического отстранения.

Лирический герой исторически, национально и социально конкретен, всегда находится в точных координатах социально-культурного времени и пространства. В песнях Шуберта это внешне скромный, но внутренне глубокий человек, чуждый ораторской позы, тяготеющий к дружескому общению. В виртуозных вариациях прошлого века это блестящий рассказчик, душа салонов. Герой многих современных симфонических произведений мыслит исторически, «перемещается» с помощью воображения в разные эпохи и культуры.

Наличие лирического героя — обязательное условие интонационно-субъективной целостности произведения. Без него пустеет и распадается художественный мир, умирает искусство. Вот почему все художники так прислушивались к генеральной интонации произведения и, погружаясь в нее, проникали во внутренний субъективный мир создаваемого шедевра.

«Я стараюсь, чтобы у них был общий запах и общий тон», — отмечал Чехов. А вот свидетельство Репина: «Работал над общей гармонией картины. Какой это труд! Надо, чтобы каждое пятно, цвет, линия выражали вместе общее настроение сюжета и согласовались бы и характеризовали бы всякого субъекта в картине. Пришлось пожертвовать очень многим и менять много и в цветах и личностях. Конечно, я не тронул главного, что составляет суть картины, — это-то есть...».

«Случается, — писал Бунин, — что оканчиваешь свою вещь совсем не так, как предполагал вначале и даже в процессе работы. Только, повторяю, самое главное, какое-то общее звучание всего произведения дается в самой начальной фазе работы». И дальше: «Какое-нибудь отдельное слово, часто самое обыкновенное, какое-нибудь имя пробуждает чувство, из которого и рождается воля к писанию. И тут как-то сразу слышишь тот призывный звук, из которого и рождается все произведение...»

Эта основная интонация экспонируется уже в первой фразе. «Да, первая фраза имеет решающее значение. Она определяет прежде всего размер произведения, звучание всего произведения в целом. И вот еще что. Если этот изначальный звук не удастся взять правильно, то неизбежно или запутаешься и отложишь начатое, или просто отбросишь начатое, как негодное...»

В музыкознании единство произведения тоже часто трактуется как интонационное. Но обычно только на словах! Потому что само интонационное единство понимается как формально мотивное единство, как единство мелодических ячеек. Но ведь дело вовсе не в мотивно-тематических перекличках (которые, кстати, не гарантируют органичной целостности). В циклическом произведении их может и не быть, а единство духа обязательно!..

(Советская музыка. — 1980. — № 9. —
С. 39—48.)

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Значение психологического подхода к музыкально-эстетическим проблемам все более осознается в музыкознании, что является одним из выражений общей тенденции к комплексному изучению художественного творчества. Об этом свидетельствует ряд появившихся в последние годы работ, среди которых выделяется книга Е. В. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия» (М., 1972). Но и помимо проблемы восприятия есть еще ряд других вопросов музыкознания, подход к которым в названном аспекте представляется безусловно плодотворным. Из их числа мы выделим в первую очередь три внутренне взаимосвязанных вопроса, в которых проблема стиля соприкасается с некоторыми закономерностями психологического порядка. Это вопросы: стиль и понятие музыкального мышления, стиль и психологические механизмы музыкального творчества, роль психологии восприятия музыки для стилистического анализа.

Музыкальный стиль — выражение особенностей музыкального мышления, разновидности специфической художественной формы мышления. Это исходный момент, обосновывающий правомерность рассмотрения проблемы стиля под углом зрения психологических закономерностей. В максимальной краткой общей формулировке музыкальное мышление можно определить как мышление музыкально-образными представлениями, усвоенными памятью посредством музыкально-интонационного слухового опыта, результата повторных музыкальных восприятий. Музыкальное мышление — понятие более широкое, чем мышление музыкально-творческое, связываемое обычно с понятием композиторской деятельности. Оно составляет необходимую основу трех главных звеньев, образующих фундамент музыкальной культуры: творчества, исполнения и восприятия музыки. Различия характера музыкального мышления в каждом из них, в сущности, лишь относительны. Эти звенья переплетаются: слушательское музыкальное мышление необходимо присуще и композитору, и исполнителю; более или менее выраженные потенциальные элементы творческого (композиторского) мышления могут развиваться в соответствующую сознательно направленную деятельность у исполнителя (о чем свидетельствуют многочисленные исторические примеры) так же, как у слушателя. Что же касается музыкального восприятия, то оно объединяет все три звена, и, следовательно, ряд особенностей психологии восприятия невозможно игнорировать при анализе сущности стиля — одной из сторон творчества.

Музыкальному мышлению, разновидности мышления как общепсихической функции свойствен ряд общих психофизиологических закономерностей и функций высшей нервной деятельности (эмоционального и интеллектуального порядка) — ощущение, восприятия и их анализ, память и образование представлений, логические обобщения, волевые акты и пр. Особенно большое значение для формирования музыкального мышления имеет вопрос о соотношении мышления с языком и речью.

При всех различиях природы и характера реального функционирования естественного (словесного) и музыкального языков несомненна общность между ними как средствами выражения содержания мышления и как проявлениями социально-коммуникативной функции. Из этого вытекают дальнейшие моменты общности, прежде всего в закономерностях возникновения и развития (вспомним известную гипотезу о первичной генетической взаимосвязи словесной и музыкальной речи в историческом, биолого-антропологическом аспекте). Об этом позволяют говорить наблюдения над процессами освоения словесной речи в раннем детстве и овладения основами языка музыкального искусства. Общеизвестна способность детей к словотворчеству, т. е. к созданию несуществующих во «взрослом» языке слов и выражений, построенных, однако, в полном согласии с логикой словообразования и грамматическими нормами языка. Можно считать, видимо, что аналогичный стихийно протекающий анализ норм музыкального языка, музыкальной речи имеет место и при их освоении, также начинающемся, как правило, в раннем возрасте.

Таким образом, *необходимым условием музыкального мышления является бессознательное формирование устойчивых музыкально-слуховых представлений, оседающих в долговременной памяти.* Приблизиться к выяснению сущности этого процесса позволяет выдвинутое Б. В. Асафьевым понятие интонационного фонда, или интонационного запаса¹. Правда, представляется необходимым несколько расширить его значение. У Асафьева это понятие возникло прежде всего на пути поисков сущности реализма в музыке. Думается, что предложенное крупнейшим советским музыковедом весьма плодотворное понятие может быть развито и уточнено в направлении его дополнительной дифференциации в историческом и социальном планах. *Интонационный запас* мы будем понимать как закрепленный благодаря многократным восприятиям в долговременной внутреннеслуховой памяти некоторый комплекс музыкально-интонационных представлений, видимо, неосознанных. Конкретно функция запаса проявляется в моменты реального вос-

¹ В работах Асафьева кроме этих двух терминов, употребляемых им на равных правах в качестве синонимов, можно встретить и некоторые другие выражения, аналогичные по смыслу, например «массовый словарь эпохи».

приятия музыки, выражаясь в узнавании пребывавших до этого в латентном состоянии знакомых интонаций, которые вызывают соответствующий эмоциональный отклик. Необходимо добавить к данному определению, что, во-первых, в любой исторической момент существуют различия реального интонационного состава запаса, обусловленные социальными, национальными, этнокультурными факторами, и, во-вторых, запасу свойственна подвижность, историческая изменчивость. Иначе говоря, это явление весьма неоднородное как в синхроническом, так и в диахроническом разрезе. Следует учитывать, в частности, большие или меньшие различия запаса отдельных социальных групп (в пределах более широких общностей) и особенно различия, определяемые индивидуальными факторами. Последние играют важную роль в качестве предпосылок образования индивидуальных различий в творческом музыкальном мышлении, служащем в свою очередь основой формирования индивидуальных композиторских стилей¹.

Феномен интонационного запаса представляет собой первичное, наиболее глубинное отражение интонационно-слухового опыта и вместе с тем необходимое условие восприятия музыки в ее художественно-образном содержании. Будучи следствием музыкально-интонационного опыта, запас одновременно является условием его формирования и обогащения. Объем запаса прямо пропорционален объему слухового опыта.

¹ Вопрос об интонационном запасе и о его соотношении со слуховым опытом освещается также в отдельной заметке автора: «Стилеслуховой опыт композитора шире его индивидуального стилистового фонда (запаса), поскольку последний представляет собой результат отбора и переинтонирования первого. Исторические примеры: современники Бах и Гендель знали, очевидно, примерно одно и то же из музыки ближайшего прошлого и современности. Однако их индивидуальные стилистовые отличия определялись, между прочим, отбором конкретных жанров из этого «коллективного запаса» (в соответствии со всей совокупностью индивидуальных факторов, определявших особенности двух этих творческих личностей) — таковы протестантский хорал у Баха и итальянская опера у Генделя. Общей для того и другого была сфера концерта также и камерно-инструментальных жанров (в частности клавирные сюиты) с их историческими традициями и стилистикой, сближавшей обоих композиторов с Корелли, Вивальди и др. Однако чуждость Баха опере (точнее — иная индивидуальная трансформация оперной стилистики) аналогична чуждости Генделя сфере хорала, духовной кантаты с их традициями и стилистикой. Различно преломляется общая для обоих сфера органной музыки. Совершенно по-разному предстает и сфера ораториальности, здесь уже проявляется активная роль экстрамузыкальных факторов — различия окружающей национально-культурной среды (Германия и Англия), соответственной тематики и т.д., между прочим — отсутствовавшее для Баха воздействие на Генделя традиции Перселла. Можно еще указать на обусловленные «эпохальными» стилистовыми факторами элементы стилистической связи клавирной музыки Баха и Генделя (но лишь в отдельных формальных элементах!) с Д. Скарлатти, однако отличия последнего в национальном, жанровом и стилистовом отношении весьма значительны».

Вопрос о конкретном содержании интонационного запаса включает два подвопроса: об источниках его образования и характере составляющих его элементов.

Источником запаса любого исторического периода в принципе может служить вся сумма музыкальных произведений, созданных до этого периода, а также современных ему (в той мере, в какой она реально воспринята носителями запаса). На практике же запас формируется путем отбора из некоторого множества произведений сравнительно немногих образцов, привлечших к себе внимание какими-либо качествами и, как правило (за редчайшими исключениями), вызвавшими положительную эстетическую реакцию перцепиентов.

Второй подвопрос имеет более важное значение для проблемы музыкального мышления, поскольку прямо затрагивает сферу составляющих его структурных (содержательно-формальных) моментов. Запас включает как отдельные музыкальные произведения в целом, так и отдельные их элементы, в зависимости от индивидуальных факторов, в первую очередь от развитости музыкальной памяти¹. Однако в основном понятие интонационного запаса подразумевает отдельные, вычлененные путем интуитивного анализа в процессе восприятия произведений элементы, привлечшие особое внимание и зафиксированные в долговременной памяти. Их запечатление происходит благодаря повторным восприятиям одних и тех же произведений и в особенности благодаря повторности (буквальной или варьированной) каких-либо конкретных интонационных образований в ряде произведений. У Асафьева понятие запаса подразумевало преимущественно мелодико-ритмические образования, связанные с определенными типовыми ладовыми и ладогармоническими чертами, но могущие сводиться и к отдельным типовым интонационным формулам и даже к интервальным оборотам. При принятой нами расширенной трактовке запаса такими вычлененными из контекста элементами, существующими во внутреннеслуховом сознании в изолированном виде, могут быть (и фактически, очевидно, являются) любые выразительные средства, не только в изолированном виде, но и в сочетаниях². Сюда же относятся и типовые черты различных жанров, композиционных схем и принципов формообразования (последние представляют собой, так сказать, грамматические законо-

¹ Следует не упускать из виду возможность (или даже безусловный факт?) сосуществования двух форм памяти об отдельных произведениях (так же, как о некотором множестве произведений): охватывающей мысленно весь текст в его реальной «горизонтальной» последовательности и представляющей его одновременно, в свернутом симультанном виде.

² Перечисленные элементы суть одновременно и стилевые признаки. Здесь понятие запаса как явления музыкально-психологического порядка соприкасается с понятием стиля как формально-содержательной категории.

мерности музыкального языка, также, по-видимому, входящие в интонационный запас).

Наряду с интонационным запасом на пути к характеристике гипотетической модели психологических механизмов музыкального мышления должно быть отмечено еще одно промежуточное звено. Это явление, называемое нами *внутреннеслуховым фоном*. Если понятие интонационного запаса соответствует в общих чертах понятию музыкального языка в лингвистическом плане, то фон как одно из выражений музыкального мышления соответствует понятию внутренней речи, представляя собой мысленное интонирование. Оно основывается на запасе и означает переход последнего от латентного, неосознаваемого состояния к субъективно осознаваемому, проявляясь в виде последовательности более или менее целостных музыкально-образных представлений.

Указанное явление, по-видимому, неизбежно присуще и знакомо каждому, кто обладает музыкально-слуховым опытом, но, конечно, прежде всего композитору. Возникая преимущественно произвольно, фон также вызывается соответствующей направленностью внимания. Можно сказать даже, что он едва ли не перманентно (если и не всегда осознанно) сопутствует общему, немusикальному мышлению. Внутреннеслуховое звучание фона прерывается только в моменты сосредоточенности сознания на достаточно сильном эмоциональном переживании музыкального порядка, а также при восприятии реального звучания музыки. Наоборот, немusикальные слуховые восприятия не препятствуют функционированию фона, порождая своеобразное раздвоение слухового сознания на параллельно сосуществующие планы — внутренний музыкальный и внешний немusикальный. Возможность подобного сосуществования и дает основание рассматривать этот феномен в качестве фона, каковым он является для протекающих симультанно процессов сознания. Повышение количества и яркости реальных музыкально-звуковых впечатлений обычно активизирует функционирование фона, могущего приобретать порой даже навязчивый характер.

В отношении фона, как и в отношении интонационного запаса, может быть поставлен вопрос о его содержании. Что касается одной стороны этого вопроса — содержания в плане формального характера составляющих элементов, то фон в отличие от запаса проявляет себя в интонационно осмысленных, более или менее целостных, логически опосредованных образованиях. О количественном же соотношении запаса и фона можно сказать в общем, что содержание второго уже, чем первого. Фон представляет собой результат бессознательного отбора из общей суммы элементов запаса, в свою очередь формирующегося избирательно на основе всего множества воспринятого слушателем музыкального материала.

В конкретном содержании фона, как и интонационного запаса, закономерны более или менее значительные индивидуальные различия между отдельными лицами даже внутри одной общественной группы — например, среди музыкантов-профессионалов, прежде всего композиторов, — не говоря о различиях на уровне других социальных общностей. В целом индивидуальный интонационный запас и особенно внутренислуховой фон любого композитора [...] остается для исследователя, строго говоря, «черным ящиком». Лишь частично возможны здесь предположительные реконструкции путем анализа произведений со стороны их стиливых особенностей и генетических истоков с привлечением имеющихся биографических документальных материалов.

Явление фона наряду со слуховым опытом и интонационным запасом, как основополагающими условиями музыкального мышления вообще, присуще любому виду последнего — мышлению творческому, исполнительскому, слушательскому. Но именно здесь и обнаруживается кардинальное различие между слушательским и творческим мышлением. Они отличаются друг от друга не только мерой интенсивности, но и своим содержанием. По-видимому, это различие состоит в том, что относительно пассивный слушательский фон образуется из готовых, более или менее целостных фрагментов музыкальных текстов, активный же творческий кроме них включает дискретные элементы музыкального языка. Отсюда две формы фона: 1) репродуктивная, заключающаяся в воспроизведении фрагментов готовых текстов (например, мысленное напевание) и 2) продуктивная, представляющая собой произвольное, бессознательное комбинирование элементов музыкального языка, вступающих в контекстуально новые логические связи.

Такое качественное преобразование элементов интонационного запаса и служит существенным признаком активного, собственно творческого — композиторского мышления. Правда, степень этого преобразования может быть различна, поэтому его глубина и характер справедливо рассматриваются как главный критерий оценки творческой одаренности: продуцируемый во время функционирования фона материал может иметь первичный или вторичный характер. Однако вопрос об оригинальности материала мы не будем здесь рассматривать. Подчеркнем другое — различие форм протекания творческого мышления: относительно *пассивной*, при которой фон как бы проходит сквозь сознание, не задевая его, не вызывая концентрированного внимания и порождая, как правило, безличный, инертный материал, — и *активной*, которая возникает скачком, вызывает новый, ускоренный темп творчества, сопровождающийся эмоциональным подъемом, и рождает более яркий, индивидуализированный материал. Во втором случае перед нами, по существу, уже не фон, а активный

процесс творчества. Это, собственно, и есть то, что именуется инсайтом, озарением. Такому моменту может предшествовать подготовительный период, в процессе которого постепенно (но всегда полностью осознанно) кристаллизуется идейно-художественный замысел, определяющий бессознательный отбор извлекаемых из интонационного запаса элементов и способов их сочетаний. Возникающий таким путем образ у профессионального композитора обычно обладает отчетливостью всех основных компонентов музыкальной ткани.

(Михайлов М.К. Этюды о стиле в музыке: Статьи и фрагменты. — Л., 1990. — С. 117—123.)

10. Назайкинский Е. В.

СТИЛЬ В МУЗЫКЕ. ЖАНР В МУЗЫКЕ

Стиль в музыке

ФУНКЦИИ СТИЛЯ

Поскольку стиль является лишь одной из составляющих сложного мира музыки, поскольку он связан с жанром и формой, языком и музыкальным материалом, а также с контекстом бытия и процессами восприятия, оценки, осмысления, постольку уместен и важен вопрос о том, в чем заключается его собственный вклад в эту сложнейшую систему связей, какие функции в ней выполняет стиль. Мы остановимся лишь на трех самых важных.

Одна из них — обеспечение *историко-культурной ориентации* слушателя в мире музыки.

Действие этой функции является двусторонним — благодаря стилю выявляются позиции слушателя и произведения (или эпохи, жанра и т. д.), занимаемые ими по отношению друг к другу в системе ценностей музыкальной жизни, истории и культуры. Иначе говоря, в процессе восприятия музыки слушатель не только учитывает эпоху и место произведения в истории культуры, не только подсознательно связывает с ним то, что ему известно о композиторе и обстоятельствах рождения шедевра, но и подсознательно или сознательно оценивает собственную свою позицию в мире ценностей. Столкнувшись с музыкальным шлягером, любитель академической серьезной музыки не только сразу улавливает в ней стиль легкой, эстрадной пьесы, но вместе с тем и себя чувствует посторонним в этой культуре, находящимся выше ее уровня. Стилиевые признаки позволяют слушателю решать задачу отношения музыки к определенной «позиции» в культуре, а через нее к определенным идеалам, мировоззрению, содержанию. Стиль ока-

зывается при этом своего рода знаком социально-исторической ценности содержания, идеи, метода, идеологии и, кроме того, служит вехой и для актуализации позиций самого слушателя, для его самооценки — оценки вкуса, приверженности к тому или иному слушательскому кругу и т. п.

Другой важной функцией стиля является **фиксация и выражение определенного содержания.**

Содержание стиля не идентично содержанию музыкальных произведений. Это видно уже из того, что единые по стилю разные произведения одного композитора отличаются друг от друга по своему художественному содержанию.

Анализируя отношение стиля к форме и содержанию, М. К. Михайлов в своей монографии справедливо утверждает, что он связан и с формальной, и с содержательной сторонами произведения, хотя это единство предстает прежде всего со стороны формы. Это положение следует дополнить и скорректировать. Содержание стиля, безусловно, связано с содержанием того музыкального явления, качеством которого он оказывается — произведения, исполнения, группы произведений. Однако оно не равно ему. Содержание стиля самостоятельно, и оно дополняет содержание композиторского замысла, воплощенного в том или ином конкретном произведении, притом как бы независимо от этого замысла, от развертывания смысловой структуры. Дело как раз в том, что содержанием индивидуального стиля является отражение облика, свойств, характера композитора, комплекс характерных черт эпохи, выявляющихся, конечно, не без связи с предметно-сюжетным рядом, с эмоциональным смыслом произведения, но вместе с тем и как бы сверх, помимо, независимо от последнего.

Иногда же содержание стиля сложнейшим образом включается в художественный мир произведения, персонифицируется в нем — например в цитатах, автоцитатах, лирических отступлениях и в других формах, которые будут рассмотрены в третьей части книги. Не выделяя этого слоя как относительно самостоятельного, можно допустить ошибку в анализе стиля. Так и получилось в одной из ранних статей М. К. Михайлова, который, невольно отождествляя содержание музыки с содержанием конкретных единичных произведений, утверждал, что «чем больше мы удаляемся от «центра» (отдельного произведения) <...> в сторону расширения объема рассматриваемых явлений, тем связь содержания и формы приобретает менее четкий, как бы расплывчатый, диффузный характер», что «говорить о содержательном существе стиля возможно лишь постольку, поскольку интонационно содержательны характеризующие стиль формальные элементы»¹.

¹ Михайлов М. К. Музыкальный стиль в аспекте взаимоотношения содержания и формы // Критика и музыкознание. — Л., 1975. — С. 60, 67.

Эта неточность возникла из-за того, что автор не разграничил различные по своей сути слои содержания музыки — сюжетно-контекстные, интонационно-конкретные, с одной стороны, и стилевые — с другой. В действительности же, утрачивая сюжетно-конкретное содержание в рамках рассмотрения общей системы музыки данного композитора или направления, эпохи, страны, язык ее сохраняет вполне определенное стилевое содержание, выступающее при этом даже в более четком, обнаженном, чистом виде.

Третья функция стиля также весьма важна, хотя и не специфична. Она является общей и для жанра, и для музыкальной формы, как и для многих других поддающихся классификации феноменов. Это функция **объединения — разграничения**.

Действительно, ведь, во-первых, стиль объединяет вместе родственные по генезису музыкальные явления и отграничивает их от творений неродственных, чужеродных. На этой основе вся совокупность принадлежащих музыкальной культуре произведений предстает как целая система стилей, определенным образом соотносящихся друг с другом сходных и контрастных, притягивающих и отталкивающих друг друга. Здесь возникает задача изучения самого устройства стилевой системы, включающей синхронические и диахронические стили, стили высшего уровня (национальный стиль, стиль эпохи) и низшего (индивидуальные авторские стили). Интерес представляет также изучение исторической динамики стилей.

Во-вторых, функция объединения — разграничения проявляет себя также и по отношению к каждому отдельному произведению. Стилиевое единство является важнейшим фактором целостности произведения, а разностильность либо свидетельствует о творческой эклектике и незрелости, либо же является результатом художественной игры со стилями.

Названные три функции теснейшим образом связаны друг с другом и объединены вокруг первой функции. Культурно-историческая, художественная ориентация, проявляющаяся в слушательском распознавании генезиса музыки, является центральной для стиля, ибо связана с его сущностью и спецификой. В самом деле, распознавание стиля предполагает его отграничение от смежных и контрастных других стилей, т. е. реализацию третьей функции стиля. А вместе с тем распознавание стилевой принадлежности имеет смысл только как действие, выявляющее позицию, координаты произведения (и самого слушателя) в мире музыкальных художественных эстетических ценностей, т. е. того, чем и определяется содержание стиля.

Не случайно именно эта центральная функция стиля зафиксирована в определении, которое дал в 1919 году Б. В. Асафьев в своем *Путеводителе по концертам*: «Стиль — свойство (харак-

тер) или основные черты, по которым можно отличить сочинения одного композитора от другого или произведения одного исторического периода (последования времени) от другого».

Мы не затрагивали здесь ряда дополнительных функций стиля, проявляющихся в большей мере с позиций композитора — создателя художественных ценностей. Такова, например, функция стиля как общественного поведения. Ярко и образно характеризовал ее академик Д. С. Лихачев в статье «Стиль и поведение»: «Индивидуальный стиль как поведение писателя может быть понят в двух смыслах. Во-первых, в стиле может быть открыто поведенческое начало, стиль может рассматриваться как особого рода поведение писателя — «поведение в письме». Во-вторых, стиль может рассматриваться как отражение реального поведения человека, как нечто неотделимое от поведения писателя в жизни, как проявление единства его натуры»¹. Эти слова, конечно же, с полным правом можно отнести и к творческой деятельности музыканта.

СУБЪЕКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ СТИЛЯ

Итак, стиль представляет собой такую объективно-субъективную систему свойств, в строении которой важны как составные элементы объективного порядка, так и элементы собственно идеальные, индивидуальные, принадлежащие сознанию музыканта и слушателя.

К стилю, следовательно, можно подходить с разных сторон. И тогда меняется предмет, меняется понятие, его определения и теория. Авторский стиль с позиции слушателя, читателя, наблюдателя есть обнаружение внутренних особенностей человека как творческой личности во внешних музыкально-звуковых свойствах созданного им произведения.

Но стиль можно представить и с прямо противоположной позиции — с позиции самой творческой личности, стремящейся выразить себя в своих творениях и действиях, и осознающей своеобразие выражения как свой стиль, но в иных случаях и не задумывающейся над этими особенностями, не регулирующей их, не заботящейся о собственном стиле, коль скоро он все равно сам собой естественно образуется как следствие неповторимости человеческого Я.

Остановимся сначала на тех субъективных психологических предпосылках, которые относятся к восприятию музыки, к слу-

¹ Лихачев Д. С. Стиль как поведение (к вопросу о стиле произведений Ивана Грозного) // Современные проблемы литературоведения и языкознания. — М., 1974. — С. 191.

шателям. Здесь важны такие моменты, как распознавание стиля, стилевая настройка, чувство стиля, стилевая апперцепция.

Психическое начало проявляется уже в принципе генерализации, о котором говорилось в самом начале раздела в связи с феноменом объединения всех свойств стиля и всех средств его выражения вокруг характерных для стиля признаков и средств. Целостность, органичность стилевого характера обеспечивается здесь особым рода настройкой восприятия на авторскую интонацию, сохраняющую индивидуальный характер на протяжении всего произведения. Роль такой стилевой настройки трудно переоценить. И до тех пор пока она не сформировалась, музыка оказывается для слушателя лишенной очень важного своего компонента.

Стилевая настройка входит в качестве важнейшего компонента деятельности самого музыканта-исполнителя — так же, как, впрочем, и композитора перед началом работы над пьесой. Достаточно было посмотреть на С. Рихтера перед тем, как он собирался «наброситься» на первые звуки «Сарказмов» С. С. Прокофьева или на начало шопеновского скерцо, каковы его мимика, его жесты, его поза, когда он играет тему «Прогулки» из «Картинок с выставки» М. П. Мусоргского или «Гнома» оттуда же. В каждом случае в позе и жестах отражался образ музыкального персонажа — пианист настраивался на тот или иной жанровый или персонажный стиль.

Когда М. И. Глинка пишет об одной из сцен оперы «Жизнь за царя»: «Всю эту сцену, прежде чем я начал писать, я часто с чувством читал вслух и так живо переносился в положение моего героя, что волосы у меня становились дыбом и мороз подирал по коже»¹, — то он имеет в виду как раз возникновение той особой настройки психики, которая способствует и сопутствует сочинению. Очень ярко характеризует роль психической стилевой настройки в процессе создания музыки М. П. Мусоргский. В период работы над оркестровой фантазией «Ночь на Лысой горе» композитор пишет Н. А. Римскому-Корсакову по поводу книги Хотинского «Чародейство»: «Из этого описания я настроился складом шабаша»². В другом письме Римскому-Корсакову в ответ на его пожелания изменить кое-что в сочинении композитор еще раз говорит о роли этой настройки: «Каждый автор помнит настроение, при котором сложилось его произведение и выполнилось, и это чувство или воспоминание былого настроения много поддерживает его личный критерий»³.

Чувство стиля, стилевое чутье слушателей и музыкантов опирается на богатейший жизненный опыт, связанный с памятью на

¹ Глинка М. И. Литературное наследие. — М.; Л., 1952. — Т. I. — С. 162.

² Мусоргский М. П. Литературное наследие: Письма, биографические материалы и документы. — М., 1971. — С. 88.

³ Там же. — С. 94—95.

лица, с узнаванием человека по голосу и походке. Конечно, распознавание индивидуальности, облаченной в специфические музыкальные одежды, становится уже не столь простым делом. И все же опытному слушателю в большинстве случаев оказывается вполне доступным определение стиля незнакомой ему до прослушивания пьесы. Чутье стиля подчас поразительно и феноменально. По неуловимым, не формулируемым признакам вдруг нечто оказывается воспринятым по интуиции. И для этого оказывается достаточно иногда всего нескольких тактов, если, конечно, стилевая характерность автора достаточно ярка. И тут действительно обстоит дело почти так же, как и при зрительном восприятии, когда из тысячи лиц одно моментально узнается как знакомое, даже если запомнилось оно случайно при мимолетной и очень давней встрече. Это подобие говорит о многом и прежде всего о роли личностного начала в стиле.

Сказанное вовсе не означает, что любой человек с легкостью распознает стиль музыки и всегда непосредственно чувствует его. Нет. Стилевое музыкальное чутье развивается не сразу, а чаще всего в длительном процессе приобретения музыкального опыта общения с множеством произведений. В результате сравнений постепенно формируются стилевые представления, пристрастия и антипатии, складывается целая система своеобразных стилевых эталонов, которая и служит основой ориентирования слушателя.

Возможно ли целенаправленное и ускоренное формирование стилевого чутья в ходе музыкального воспитания, в практике музыкального образования?

Да, оно осуществляется в профессиональном музыкальном обучении как бы само собой уже в силу особо интенсивного приобщения к самой музыке, к работе с музыкальными творениями в исполнительских классах, на занятиях в курсах музыкальной литературы и истории музыки. Музыкальная педагогика пока не выработала каких-либо специальных методик, направленных на формирование стилевого чувства. В конце XX века в консерваториях нашей страны широко дискутировалась идея так называемого стилевого сольфеджио — курсов воспитания музыкального слуха, построенных на привлечении в качестве упражнений музыкальных примеров, относящихся к самым разным стилям. Эти дискуссии в конце концов привели к тому, что в программах сольфеджио стал более широко использоваться определенный по стилю материал. Главное же заключается все-таки не во введении специальных упражнений, а в привлечении внимания к стилевой стороне музыки. Полем осознанной работы над формированием стилевых представлений тут оказываются практически все музыкальные дисциплины.

Развивают ли стилевое чутье и вкус так называемые музыкальные викторины или программы типа «Угадай мелодию»? И да, и нет. Дело в том, что в таких программах главной задачей оказыва-

ется распознавание не стиля, а конкретного произведения. Конечно, стилевое ориентирование в опытах угадывания может играть определенную роль, но не оно является целью устроителей таких программ. Точное знание того, какое произведение предлагается слушателям, кто является его автором, уже само по себе снимает необходимость активной деятельности распознавания стиля. Напротив, в таких случаях, как и вообще в восприятии музыки, хорошо известной по своему генезису, большую роль начинает играть такой субъективный фактор восприятия стиливого своеобразия музыки, как *стилевая апперцепция*.

Объявленные заранее имя автора и название произведения в концерте сразу же активизируют в сознании каждого отдельного слушателя соответствующие ожидаемой музыке представления. Это представления и о творчестве композитора в целом, и о его запечатленном историческим сознанием творческом и человеческом облике, и об особенностях исторического контекста, географические в широком смысле представления и т. д. — представления, отражающие индивидуальный музыкальный опыт самого слушателя.

Музыкальная стилевая апперцепция создает своего рода встречный поток стилевой «информации», которая примысливается к воспринимаемому произведению во всей своей полноте с теми индивидуальными особенностями, которые характеризуют слушателя. Важно отметить, что в формируемом таким образом стилевом характере музыки многое вовсе не подкрепляется тотчас же самой музыкальной материей. Более того, исполняемое произведение может относиться в наследии композитора даже не к самому яркому по стилю. Стилевой образ в таких случаях опирается именно на общее представление о творчестве композитора. Возникает эффект той же самой стилевой генерализации, но уже охватывающий всю музыку композитора. Можно сказать, что уже одно только название произведения определенного автора рождает в сознании слушателя стилевую установку — ожидание, которое затем в той или иной мере подкрепляется, уточняется и дополняется реально исполняемым произведением. Звуковой текст оказывается при этом своего рода экраном, на который проецируются слушательские апперцепционные представления и вторично, иллюзорно «воспринимаются» как объективно присущие звучанию.

ИСТОРИЧЕСКИЙ СТИЛЬ

Как известно, внимание к историческим стилям как специальной области исследований возникло сравнительно недавно — чуть менее века назад. За короткое время в искусствоведении, в частности в музыкально-исторической науке, сформировалась

целая совокупность понятий и теорий, описывающих отдельные фазы развития искусства как качественно определенные этапы античности, Средневековья, Ренессанса, барокко, классицизма, романтизма. Словарь терминов, встающих в один ряд с приведенными (например, маньеризм, рококо, сентиментализм, импрессионизм, экспрессионизм, брюттизм и т. п.), постепенно увеличивался, возникали разнообразные, в том числе сильно расходящиеся их трактовки. Книги и статьи о Возрождении, барокко, классицизме и других исторических эпохах и художественных стилях ныне составляют значительную часть искусствоведческой литературы. Можно сказать, что только благодаря системе этих понятий история искусства почувствовала себя установившейся окрепшей дисциплиной, нашедшей достаточно определенную, устойчивую опору для выстраивания эволюционной картины искусства как исторического целого.

Основным содержанием исследований, посвященных историческим этапам развития живописи, архитектуры, литературы, музыки явилось раскрытие их специфических закономерностей, описание памятников, обнаружение ведущих принципов, на основе которых оказывается возможным так или иначе объединить в рамках одного этапа художественные явления, принадлежащие разным странам и школам, разным жанрам и видам искусства. Такая задача, в частности, решается в фундаментальной монографии Т. Н. Ливановой¹. Большой интерес в этом плане представляют изданные ранее сборники, созданные объединенными усилиями искусствоведов, филологов, театроведов и музыковедов². В последние годы появились специальные работы, посвященные барокко, классицизму, романтизму в музыке³.

Казалось бы, человек, интересующийся историей музыкального искусства, обратившись к этим специальным исследованиям, должен получить если не исчерпывающее, то по крайней мере достаточно твердое и определенное представление о том, что такое исторический стиль в музыке. Однако он сразу же столкнется с разными представлениями о самом феномене исторического стиля, с разными взглядами на это. В определениях стилей воедино сливаются теоретические представления о самом искусстве и о философии, мироощущении, эстетике определенного времени, о специфически художественном выражении последних в мате-

¹ См.: *Ливанова Т. Н.* Западноевропейская музыка XVII—XVIII веков в ряду искусств. — М., 1977.

² См.: *От эпохи Возрождения к двадцатому веку: Проблемы зарубежного искусства.* — М., 1963; *Ренессанс, барокко, классицизм. Проблема стилей в западноевропейском искусстве XV—XVII веков.* — М., 1966.

³ См., например: *От барокко к классицизму.* — М., 1993; *Лобанова М. Н.* Западноевропейское музыкальное барокко. — М., 1994; *Кириллина Л. В.* Классический стиль в музыке XVIII—начала XIX века. — М., 1996.

рии искусства, в произведениях, текстах, языке и о самой исторической эпохе в целом. Что такое, например, романтизм? Эстетика, особое качество искусства и культуры? Или сам наличный состав культуры, представленный творческими результатами? Подобного рода вопросы можно отнести и к классицизму, маньеризму, экспрессионизму. Барокко выступает как искусство и как эстетика, как стиль и как эпоха. Последняя трактуется как поздний, насыщенный противоречиями этап Возрождения и как переход к классицизму, но, кроме того, и как самодовлеющая стадия в истории западноевропейского искусства. В то же время некоторые исследователи склонны видеть в барокко некий общеисторический феномен, возникающий в переломные моменты, на рубеже, отделяющем одну сложившуюся ранее и достигшую расцвета стилевую общность от другой, начинающей все более сильно и определенно заявлять о себе.

Многозначность терминов, выступающая помехой для точных определений, отражает вместе с тем определенную синкретичность искусствоведческих представлений. А следовательно, и многосторонность отражаемой в них реальности. Каждый из таких углов зрения способен вместить в себя целое, но каждый раз в особой аранжировке. Выбор же ракурса диктуется, естественно, конкретными задачами того или иного исследования. По отношению к музыке, на наш взгляд, наиболее целесообразным и эффективным окажется собственно стилевой ракурс.

Это значит, что и в исторических стилях, как в стиле авторском, индивидуальном, мы первостепенное внимание должны уделить характеристичности как качеству, позволяющему слушателю уверенно судить об их принадлежности этому времени. Иначе говоря, и исторический стиль может быть расценен как «почерк», как «индивидуальная манера», а не только как выражение эстетических установлений, исторически определенной системы художественных средств, предпочтительных идей и образов.

Слушая симфонию П. И. Чайковского, наш современник вступает в диалог с композитором конца века, как с живой художественной личностью, индивидуальность которой непосредственно выражена в звучащей музыке. Естественный диалог связывает живых собеседников. И насколько не отрицая возможности диалогического общения человека с целой эпохой через ее культуру и исторический стиль, мы все же настаиваем на приоритете диалога равных, ибо только тогда понятие диалога перестает быть метафорой.

И если историзм сознания и мировосприятия современного человека нацеливается на постоянный диалог с прошлым и удаленным, а диалог становится действенным и живым лишь тогда, когда он совершается на уровне личностном, индивидуальном, то тут и возникает жизненно важная для культуры и искусства

эстетико-теоретическая проблема соотношения категорий стиля и индивидуальности и соответственно исторического стиля и стиля авторского, индивидуального.

Наибольшую сложность при понимании исторического стиля как родового отличительного качества приобретает вопрос о генетической детерминанте. По отношению к стилю музыки того или иного композитора он решается однозначно, ибо такой детерминантой является индивидуальность, личность. Именно она и отражается в музыке как непосредственно определяемый на слух почерк, манера, как походка или «поведение» в звуках и интонациях. Но вот по отношению к стилям других рангов — национальному, жанровому, историческому — проблема значительно осложняется. Стиль искусства той или иной эпохи в целом есть то же отличительное генетическое качество, быть может, даже более доступное слуху. Но оно вряд ли может без всяких оговорок связываться с личностным началом. Проявляясь в творчестве многих музыкантов, художников, поэтов, оно как бы проступает сквозь индивидуальные решения. Значит ли это, что исторический стиль объединяет все то, что выносится за скобки индивидуального, а следовательно, и не содержит личностных детерминант? Если так, то, оглядываясь на теорию общественного исторического сознания и, главное, на принцип диалогичности, мы должны отказать историческим стилям в непосредственности и силе воздействия, по крайней мере по сравнению со стилями индивидуальными, за которыми сразу же угадывается персональное начало. Если же это не так, то как иначе? Каким образом в исторических стилях сохраняются все-таки возможности стилевой персонификации?

Ответ на этот вопрос можно искать в двух направлениях. В исследованиях, принадлежащих одному из них, доминирует внимание к «плану выражения» стиля, в относящихся ко второму — «план содержания». Первая позиция ярко представлена в монографии С. С. Скребкова о художественных принципах музыкальных стилей. Историю чередования музыкальных стилей автор описывает как смену принципов остинатности, переменности и централизующего единства. Определение стиля, которое дает автор, хорошо известно: «*Стиль* в музыке, как и во всех других видах искусств, — это высший вид *художественного единства*»¹.

В основу положено не психологическое, личностное, не мировоззренческое или эстетическое, а художественное единство. Оно проявляет себя в типичном тематизме, в музыкальном языке и музыкальных формах. Все эти компоненты согласно теории Скребкова организуются на начальных ступенях развития музыки принципом остинатности, в эпоху Возрождения — принципом пере-

¹ Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей. — М., 1973. — С. 10.

менности и, наконец, начиная с барокко принципом централизующего единства. Детальный анализ реальной выраженности стилевого своеобразия в самой материи искусства является важнейшим достижением работы Скребкова. Действительно, стиль, никак не выраженный, не имеющий «плана выражения», не мог бы и существовать как стиль. Но не менее важно и то, что стоит за этим планом, каково содержание стиля, каков, выражаясь философским языком, его субъект.

Конкретно-искусствоведческие исследования не дают прямого ответа на вопрос о том, какое место занимает личностное начало в историческом стиле. Однако субъект стиля все же вырисовывается в них более или менее определенно. В концепции С. С. Скребкова им по существу является какой-либо из трех художественных принципов. Но принцип это не личность. Этот «субъект» соотносится с творческой личностью, как общее и абстрактное с единичным и конкретным.

Аналогичный вывод вытекает и из других работ этого направления, например из книги М. К. Михайлова «Стиль в музыке», где субъектом исторического стиля оказывается развивающееся музыкальное мышление, понимаемое как социально-культурный феномен, абстрагированный от отдельных его носителей — музыкантов разных профессий и слушателей.

С позиций понятия стилевого субъекта особенно заметно отличие трактовки исторического стиля в работах второго типа, где исследователи заняты в большей степени планом содержания. «Если понятие стиля будет сведено только к чисто формальной категории, то у нас останется меньше оснований применять его к различным видам искусства»¹, — пишет Т. Н. Ливанова. Субъект стиля в таких работах характеризуется с внутренней идеальной стороны в виде обобщенных представлений об искусстве, его образности, поэтике, ремесле. В план содержания стиля нередко включается и описание реальной действительности — мира, человека, культуры.

Понятно, почему и в этом плане субъектом исторического стиля трудно представить отдельную личность. Характеры, темпераменты, психические свойства человека остаются более или менее одинаковыми в разные времена, а потому и не могут служить отличительными стилевыми ориентирами эпохи. И все же какая-то «зацепка» здесь есть. Ведь вместе со временем меняется в целом духовный мир людей.

Правда, и мироощущение, и мировосприятие, и миропонимание в исследованиях исторических стилей также берутся в обоб-

¹ Ливанова Т. Н. На пути от Возрождения к Просвещению XVIII века // От эпохи Возрождения к двадцатому веку. Проблемы зарубежного искусства. — М., 1963. — С. 135.

шенном виде, в отвлечении от конкретной личности как некая духовная атмосфера эпохи.

Универсальным в последнее время стало понятие «картины мира». В качестве фундаментальных ее элементов исследователи выделяют время, пространство, право, труд и т. п., справедливо полагая, что исторически складывающиеся и меняющиеся особенности их трактовки служат глубинной, во многом подсознательной основой социальной и индивидуальной психологии, определяют характерные для эпохи установки и взгляды на мир. Вряд ли можно сомневаться в том, что все это входило в содержание исторического стиля искусства, влияло на него.

Но вот вопрос: правомерно ли говорить о проявляющемся в искусстве характере исторической эпохи как о стиле, если этот характер обобщен, отвлечен от конкретного человека? Быть может, для обозначения этого характера более пригоден какой-то другой термин?

Не случайно во многих работах исследователи избегают самого слова «стиль» и заменяют его словами — «эпоха», «культура», «эстетика».

И все же на вопрос о правомерности обозначения исторического своеобразия искусства термином «стиль» можно ответить положительно, имея, однако, в виду, что система присущих эпохе общих признаков, выявленных путем отвлечения от индивидуального начала, воспринимается как стиль все-таки только вместе с ним. Личностное начало привносится в исторический стиль авторами — создателями музыки и ее исполнителями. Исторический стиль как бы присваивает себе каждый раз все то, что идет от личности композиторов и исполнителей, и таким образом всякий раз индивидуализируется, оставаясь обобщением.

Возможности персонификации исторического стиля связаны и с типическими образами человека эпохи. В самых разных исследованиях мы можем встретить выражения «личность эпохи Ренессанса», «барочная личность» и т. п. Например, в качестве особенно ценимых эпохой Возрождения элементов отмечаются сила, динамизм, индивидуальность, свобода. О человеке XVII столетия Т. Н. Ливанова пишет: «Личность с ее внутренним, эмоциональным миром вошла в искусство и заняла там место, какого никогда не занимала в музыке Возрождения. Это была личность послеренессансного времени, теперь уже более чувствующая и мыслящая, чем действующая, и музыка воплощала по преимуществу ее эмоции, ее импульсы, но не ее свободную волю, не ее собственные свершения»¹.

Традиционным в исследованиях художественного творчества является взвешивание пропорций разума и эмоции, характеризу-

¹ Ливанова Т. Н. Западноевропейская музыка XVII—XVIII веков в ряду искусств. — М., 1977. — С. 11.

ющих личность творца в разные эпохи. Оценивается также соотношение действенного и пассивного, большое значение придается понятиям антропоцентричности, гуманизма, ценности своеобразия и т. п.

Заметим, что научное, искусствоведческое моделирование типической личности является по существу запаздывающим повторением художественной реконструкции, связанной с композиторскими опытами стилизации.

...Личностное начало в исторических стилях всегда в той или иной мере типизировано. ...Сама эта мера тоже является одним из отличительных признаков исторических стилей в развитии культуры и искусства.

<...> Связь исторического стиля со стилем индивидуальным отнюдь не одномерна. Скорее это целая система связей, в которой свое место занимают естественные прямые отражения авторского Я и стилистические опосредования, восходящие к культурной типологии людей и сословий, титулов и профессий, и где, следовательно, авторская инициатива обнаруживает себя не только в неистребимой личной интонации, но и в работе с характерной для эпохи расстановкой типов.

Проблемы соотнесения индивидуальных стилей со стилями историческими, региональными, жанровыми в целом получают следующее решение.

Во-первых, оно проходит через разработку понятия типического применительно к стилю. Во всех стилях более широкого, чем личностный, ранга индивидуальное начало отображается в форме типического, т. е. в форме как раз весьма специфичной для искусства.

Во-вторых, решение проблемы предполагает еще и признание (а также скрупулезное доказательное исследование) того, что все сопутствующие проявления личностного начала факторы и условия (инструментарий, письменность, приобретенные в недрах школы нормативы и т. д.) так или иначе индивидуализируются, подчиняются единичному и становятся особенными.

Принимая многоуровневое понимание стиля, согласно которому стиль есть качество, по которому в непосредственном акте художественного восприятия определяется генетическая связь музыки с породившим ее источником — источником вообще, каким бы он ни был по рангу — народ, нация, личность, эпоха, группа, субъект и т. п., мы должны одновременно соотнести это понимание с главной для музыкального искусства категорией интонации как формы обнаружения внутреннего, личностного, индивидуального. Вот тут и выступает в качестве исключительно важного компонента теории идея типической личности.

В соответствии с ней можно утверждать, что за стилем любого ранга в музыке всегда ощущается личностное начало, и все дело лишь в том, какой тип личности оказывается основой.

Наиболее непосредственное проявление личности как конкретного, единичного субъекта мы видим в музыкально-исполнительском стиле. Композитор-романтик также заявляет о себе в своем творчестве самым непосредственным образом. Начиная с И. С. Баха и до современности в музыкальной культуре профессиональной европейской традиции господствующим оказывается именно эта форма стиля — стиля непосредственно выражаемого и индивидуально конкретного.

Если же спуститься в глубины истории и, двигаясь все дальше и дальше, оценивать то одни, то другие фигуры мастеров, владевших музыкальным ремеслом, вслушиваться в творения музыкантов-анонимов и, наконец, воссоздавать музыку, не имеющую печати индивидуального авторства, то все более заметной будет становиться стилевая обобщенность, все сильнее будут заявлять о себе национальный стиль, стиль эпохи, жанровый стиль — стили, обладающие как бы надличностным характером.

И тем не менее стилевое восприятие современного человека, сформировавшееся на музыке последних столетий, будет отыскивать в музыке средних веков, Возрождения, в безыскусной народной музыке, дошедшей до нас, проявления человеческой личности как личности индивидуальной, хотя и видимой через туманное стекло времени в весьма размытых обобщенных контурах.

Стиль эпохи окажется здесь проявлением типической личности этой эпохи (и, разумеется, социальной среды, слоя, сословия и т. п.). Типичная личность предстанет нам во всеоружии остроумия и глубокомыслия своей эпохи, с ее увлечениями, модами и предрассудками, в присущих времени париках, костюмах, с буклями или с пышной штраусовской шевелюрой, со шпорами или шпагой и т. п.

И все же и шпоры, и шпаги, и костюмы, и остроумие эпохи сплавляются в единое индивидуально-стилевое целое, приписываемое личности, ибо музыка как процесс интонирования, т. е. выражения внутреннего состояния, внутреннего видения, сознания и переживания, является художественной индивидуализацией типического, и возникающее тут целое не может быть разделено между двумя, тремя или более индивидуумами, не утратив своей сокрытости, принадлежности к единому и внутреннему.

И если внеличное, принадлежащее культуре эпохи барокко, африканской, джазовой, макомной культуре, культуре фламенко и т. п., и сказывается в форме личностной аранжировки в конкретном акте музыкального творчества, в произведениях, наигрышах, напевах, то здесь нет никаких противоречий с предлагаемой XX веком концепцией стиля как выражения конкретного человека, ибо и сам-то феномен личности возник как результат социализации биологического индивида, как продукт внедрения обще-

человеческой культуры (в том или ином ее варианте и фрагменте) в *tabula rasa*, становящегося всю жизнь личностью существа.

<...> Итак, и в теоретических, и в исторических работах, посвященных изучению исторических этапов развития искусства и стилей, как бы попутно затрагивается и личность, притом с самых разных сторон — как индивидуальность героя художественного произведения, как личность отдельного выдающегося мастера, наконец, как некий обобщенный, но характерный лик эпохи. <...>

Память жанра

Словосочетание «память жанра» выглядит как типичная тавтология, ибо в сущности сам жанр является тектонической, коммуникативной и семантической памятью.

Кроме того, оно метафорично. Приписывать жанру память — значит подразумевать его сходство с живыми существами, способными помнить и забывать. Но если это и метафора, то лишь наполовину, ведь жанры в искусстве немислимы вне деятельности людей, вне их сознания, их индивидуальной и коллективной памяти. Характерный облик любого музыкального жанра с наибольшей яркостью и полнотой запечатлевается, конечно, памятью людей — живых носителей культуры. Культура же в целом хранит этот облик в обобщенной идеальной форме.

И все же признать формулу «память жанра» правомерной можно лишь в том случае, если, выведя за скобки входящую в его сложную структуру человеческую память, в нем самом можно будет усмотреть механизм, способный выполнять хотя бы одну из функций, присущих памяти (запоминание, хранение, обобщение).

Итак, если это память, то как устроен ее механизм? Заключен ли он в самой музыке или также во внемузыкальных компонентах жанра? Как он действует, из чего состоит, где размещается, какую информацию и в каком виде запечатлевает? Все ли, что мы относим к жанру, становится предметом запоминания? Нет ли среди его компонентов того, что не только запоминается, но и осуществляет запоминание, что и позволяет в итоге утверждать, что жанр помнит сам себя?

Действительно, если внимательно рассмотреть компоненты жанра (музыка, слово, фабула, состав действующих лиц, пространство действия, инструменты, временные характеристики, конкретная ситуация и т.д.), то становится ясно, что, с одной стороны, они все без исключения как специфические смысловые сокровища музыкального жанра оказываются материалом фиксации и запоминаются, с другой же — все они в то же время так

или иначе способствуют запоминанию, участвуют в процессах запечатления и хранения, т. е. сами выступают как блоки и винтики механизма памяти.

Принципом его действия является взаимное, перекрестное кодирование. Музыка запоминает словесный текст, а текст — музыку. Любой музыкант, да и каждый любитель попеть, вовсе не относящийся к цеху профессионалов, по собственному опыту знает, как помогают слова песни вспомнить забытую мелодию, а мелодия — забытый текст. Танец заставляет вспомнить звучание аккомпанемента, а музыкальный ритм и сам вызывает пластические ассоциации — в нем как бы закодированы, пусть в самых общих чертах, особенности танцевальных движений.

Рассмотрим это на примере... коммуникативной ситуации.

В компонентах внемузыкального контекста, в характерной для жанра жизненной ситуации в значительной мере заключены специфические жанровые смыслы, эмоциональные модусы, без сохранения которых в памяти немислима устойчивая традиция. Величальная свадёбная песня как жанр — это не только комплекс собственно музыкальных элементов (характерная мелодия, приподнятый тонус, медленный или умеренный темп), не только определенный словесный текст, но это и сама ситуация, в которой она поется. Праздничное застолье, хмель, веселые разговоры как своеобразный звуковой аккомпанемент, узаконенные традицией ролевые амплуа участников. Это даже определенное предпочитаемое для свадёб время года, в старом русском быту — золотая осенняя пора. Это и многое другое, что остается константным, повторяющимся в свадёбном обряде. Военный походный марш — это не только активный двудольный ритм, развертываемый в темпе 120 ударов в минуту, не только сложная трехчастная форма с «соло басов» или кантиленными мелодиями баритонов в средней части. Это и способ организации движения, и энергичная, синхронизированная поступь движущейся колонны, это мужественные лица солдат и сверкающие медью инструменты идущего впереди духового оркестра. Это, в сущности, и весь стоящий за картиной марша традиционный армейский уклад. Этот комплекс и входит весомой частью в хранимое памятью жанра содержание.

Однако в большинстве случаев нетрудно обнаружить, что коммуникативная ситуация не является только объектом запоминания. Она и сама так или иначе включается в механизм жанровой памяти. Во многих обиходных жанрах сохранение типичного облика и характерных черт музыки опирается на повторяющиеся специфические для жанра жизненные обстоятельства. Жизненный контекст диктует подчас совершенно определенные нормы музицирования. Сами условия военного строевого марша задают темп в 120 ударов по метроному Мельцеля как физически и физиологически оптимальный для шага, как непосредственно вытекаю-

ший из ощущения приподнятости тонуса и строевой слаженности движений. В колыбельной, которую поет засыпающему ребенку мать, ограничена громкость пения (таково требование обстановки), а мягкое покачивание колыбели навязывает мелодии и словам не только мерный темп, но и двудольный метр.

Совершенно ясно, что жанровая ситуация со всеми ее атрибутами, с одной стороны, входит весомой частью в хранимое памятью жанра содержание, с другой же — сама выступает как один из блоков памяти жанра, создает режим наибольшего благоприятствования для сохранения простых и естественных черт музыкального жанра.

Но связь между ситуацией и собственно музыкальным звуковым материалом жанра двусторонняя. Не только ситуация помнит и воссоздает некоторые элементы, присущие музыке, но и музыка «запоминает» и «помнит» ситуацию. А это уже собственно музыкальная память жанра. Музыка, а точнее, музыкальное звучание, «акустический текст», т.е. то, что в абстракции называют чистой музыкой, функционирует в механизмах памяти жанра, пожалуй, с наибольшей эффективностью. Она и объект запечатления, и сама богатейший инструмент запоминания.

Что же может запечатлеть музыка, какие стороны и особенности жанровой ситуации, жизненного контекста накладывают ощутимый отпечаток на звуковые, интонационные и иные музыкальные структуры? Конкретных примеров можно привести достаточно много. Так, в переменной ладовой структуре и в мелодике многих народных песен, где начальное мажорное наклонение в запеве сменяется минором. В припеве отражается типичное соотношение голосовых возможностей и мастерства запевалы и других участников пения, в припеве тесситура снижается, так как ладовый центр смещается вниз на терцию, для припева характерен менее развитый мелодико-ритмический рисунок. Вообще, регистровые и динамические особенности нередко прямо соотносятся и с особенностями коммуникативной ситуации, достаточно сравнить тесситуру и громкость колыбельной и залихватской частушки. Трехголосная, трехкомпонентная фактура в трио как симфонических, камерных, так и фортепианных менуэтов и скерцо (например, в бетховенских сонатах ор. 2, № 1 и № 2, ор. 27, № 2) — это память о типичных инструментальных ансамблях в первичных танцевальных жанрах.

Можно указать по крайней мере на три основные формы связи музыки с контекстом.

Опора на конкретное предметное и жизненное окружение в передаче художественного смысла. С этой точки зрения музыка выступает как элемент более крупного целого, и информация заключена именно во всем этом целом, но при непосредственном восприятии она предстает слушателю как относящаяся к самой музыке.

или иначе способствуют запоминанию, участвуют в процессах запечатления и хранения, т. е. сами выступают как блоки и винтики механизма памяти.

Принципом его действия является взаимное, перекрестное кодирование. Музыка запоминает словесный текст, а текст — музыку. Любой музыкант, да и каждый любитель попеть, вовсе не относящийся к цеху профессионалов, по собственному опыту знает, как помогают слова песни вспомнить забытую мелодию, а мелодия — забытый текст. Танец заставляет вспомнить звучание аккомпанемента, а музыкальный ритм и сам вызывает пластические ассоциации — в нем как бы закодированы, пусть в самых общих чертах, особенности танцевальных движений.

Рассмотрим это на примере... коммуникативной ситуации.

В компонентах немusикального контекста, в характерной для жанра жизненной ситуации в значительной мере заключены специфические жанровые смыслы, эмоциональные модусы, без сохранения которых в памяти немислима устойчивая традиция. Величальная свадебная песня как жанр — это не только комплекс собственно музыкальных элементов (характерная мелодия, приподнятый тонус, медленный или умеренный темп), не только определенный словесный текст, но это и сама ситуация, в которой она поется. Праздничное застолье, хмель, веселые разговоры как своеобразный звуковой аккомпанемент, узаконенные традицией ролевые амплуа участников. Это даже определенное предпочитаемое для свадеб время года, в старом русском быту — золотая осенняя пора. Это и многое другое, что остается константным, повторяющимся в свадебном обряде. Военный походный марш — это не только активный двудольный ритм, развертываемый в темпе 120 ударов в минуту, не только сложная трехчастная форма с «соло басов» или кантиленными мелодиями баритонов в средней части. Это и способ организации движения, и энергичная, синхронизированная поступь движущейся колонны, это мужественные лица солдат и сверкающие медью инструменты идущего впереди духового оркестра. Это, в сущности, и весь стоящий за картиной марша традиционный армейский уклад. Этот комплекс и входит весомой частью в хранимое памятью жанра содержание.

Однако в большинстве случаев нетрудно обнаружить, что коммуникативная ситуация не является только объектом запоминания. Она и сама так или иначе включается в механизм жанровой памяти. Во многих обиходных жанрах сохранение типичного облика и характерных черт музыки опирается на повторяющиеся, специфические для жанра жизненные обстоятельства. Жизненный контекст диктует подчас совершенно определенные нормы музицирования. Сами условия военного строевого марша задают темп в 120 ударов по метроному Мельцеля как физически и физиологически оптимальный для шага, как непосредственно вытекаю-

щий из ощущения приподнятости тонуса и строевой слаженности движений. В колыбельной, которую поет засыпающему ребенку мать, ограничена громкость пения (таково требование обстановки), а мягкое покачивание колыбели навязывает мелодии и словам не только мерный темп, но и двудольный метр.

Совершенно ясно, что жанровая ситуация со всеми ее атрибутами, с одной стороны, входит весомой частью в хранимое памятью жанра содержание, с другой же — сама выступает как один из блоков памяти жанра, создает режим наибольшего благоприятствования для сохранения простых и естественных черт музыкального жанра.

Но связь между ситуацией и собственно музыкальным звуковым материалом жанра двусторонняя. Не только ситуация помнит и воссоздает некоторые элементы, присущие музыке, но и музыка «запоминает» и «помнит» ситуацию. А это уже собственно музыкальная память жанра. Музыка, а точнее, музыкальное звучание, «акустический текст», т. е. то, что в абстракции называют чистой музыкой, функционирует в механизмах памяти жанра, пожалуй, с наибольшей эффективностью. Она и объект запечатления, и сама богатейший инструмент запоминания.

Что же может запечатлеть музыка, какие стороны и особенности жанровой ситуации, жизненного контекста накладывают ощущение отпечаток на звуковые, интонационные и иные музыкальные структуры? Конкретных примеров можно привести достаточно много. Так, в переменной ладовой структуре и в мелодике многих народных песен, где начальное мажорное наклонение в запеве сменяется минором. В припеве отражается типичное соотношение голосовых возможностей и мастерства запевалы и других участников пения, в припеве тесситура снижается, так как ладовый центр смещается вниз на терцию, для припева характерен менее развитый мелодико-ритмический рисунок. Вообще, регистровые и динамические особенности нередко прямо соотносятся и с особенностями коммуникативной ситуации, достаточно сравнить тесситуру и громкость колыбельной и залихватской частушки. Трехголосная, трехкомпонентная фактура в трио как симфонических, камерных, так и фортепианных менуэтов и скерцо (например, в бетховенских сонатах ор. 2, № 1 и № 2, ор. 27, № 2) — это память о типичных инструментальных ансамблях в первичных танцевальных жанрах.

Можно указать по крайней мере на три основные формы связи музыки с контекстом.

Опора на конкретное предметное и жизненное окружение в передаче художественного смысла. С этой точки зрения музыка выступает как элемент более крупного целого, и информация заключена именно во всем этом целом, но при непосредственном восприятии она предстает слушателю как относящаяся к самой музыке.

Конкретное строение музыкального текста несет на себе следы типичного ситуативного комплекса, например диалогичность, запевно-припевные отношения и т. п. В обиходных жанрах эти следы не столь уж важны, коль скоро музыке вовсе нет нужды запоминать ситуацию. Они разворачиваются параллельно, действуют совместно, вызываются самой жизнью, социальными установлениями, традициями, обычаями. А вот при превращении первичного жанра во вторичный, при переносе обиходной, бытовой музыки в концертный зал эта память — память о первичных ситуациях оказывается важным, с художественной точки зрения, содержательным, смысловым компонентом.

Но, даже если таких следов нет, музыкальный материал жанра в сознании слушателей, исполнителей, участников коммуникации вступает в прочную ассоциативную связь с жанровой ситуацией. И тогда, уже в других обстоятельствах и условиях, даже в другом историческом контексте, он начинает выполнять функцию напоминания о той прежней ситуации и вызывать определенные окрашенные воспоминаниями эстетические переживания. <...>

(Незайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке. — М., 2002. — С. 19—22; 51—58.)

11. Нейгауз Г. Г.

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК

...Талантливый педагог и бездарный ученик — столь же малопроизводительное сочетание, как бездарный педагог и талантливый ученик. Подобное к подобному — это один из самых разумных принципов при разрешении проблемы «учитель и ученик». Мудрая латинская пословица подчеркивает, что «подобный подобному рад», антитеза гласит, что неподобные не рады друг другу. Возможно полное взаимопонимание учителя и ученика — одно из важных условий плодотворности педагогического процесса. <...>

...Считаю, что одна из главных задач педагога — сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть *ненужным* ученику, устранить себя, вовремя сойти со сцены, т. е. привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство. Стремясь сознательно к этому, я в то же время не хочу свести себя к нулю как человека, как личность; хочу только перестать быть милиционером, гувернером, тренером и хочу остаться одним из многих жизненных двигателей ученика, одним из впечатлений этого бытия *наряду с другими*, пусть более сильными или более слабыми. <...>

...Я уже говорил о том, что учитель игры на любом инструменте (будем считать и человеческий голос инструментом) должен быть прежде всего учителем *музыки*, т. е. ее разъяснителем и толкователем. Особенно это необходимо на низших ступенях развития учащегося: тут уже совершенно неизбежен *комплексный* метод преподавания, т. е. учитель должен не только довести до ученика так называемое содержание произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры. <...>

Когда углубляешься в свое ощущение прекрасного и пытаешься понять, откуда оно возникло, что было объективной его причиной, тогда только постигаешь бесконечные *закономерности* искусства и испытываешь новую радость от того, что разум посвоему освещает то, что непосредственно переживаешь в чувстве. В оправдание этих строк хочется опять напомнить гениально-лаконичное определение Пушкина: «Вдохновение есть расположение души к живейшему восприятию впечатлений и соображение оных». Тот, кто *только* переживает искусство, остается навсегда лишь любителем; тот, кто только размышляет о нем, будет исследователем-музыковедом; исполнителю необходим синтез тезы и антитезы: «живейшего восприятия» и «соображения». <...>

...Когда возникают такие разговоры о музыке с талантливыми и развитыми учениками, то педагог превращается из «учителя» в узком смысле слова в старшего коллегу, оснащенного большими знаниями, беседующего с младшими братьями по искусству на любимые темы. Именно *эта* сторона педагогики — самая ее привлекательная, самая захватывающая и отрадная сторона. Не только потому, что здесь профессиональная педагогика становится по-настоящему настоящим воспитанием, но главным образом оттого, что это чистая форма общения и сближения людей на основе общей преданности искусству и способности что-то *создавать* в искусстве. Последнее особенно важно. Без этой способности, к усилению и развитию которой и направлены подобные беседы и общения, все свелось бы к разговорам, принятым только для любителей, но бесполезным и неинтересным для художников.

Всякому понятно, как далеко ушла подобная педагогика от первоначальной, прежде всего императивной, основанной целиком на повиновении — приказе и его выполнении, на дисциплине, лучшим образцом которой являются отношения между командиром и солдатом у военных. Польза этого императивного принципа и его применения так общеизвестна, что я не буду на ней останавливаться. Всякий опытный педагог-практик знает, сколько отклонений от «военной» дисциплины возможно в зависимости от ученика и его характера. Есть много случаев, когда она и в самом деле неприменима: вряд ли стал бы даже самый строгий

Конкретное строение музыкального текста несет на себе следы типичного ситуативного комплекса, например диалогичность, запевно-припевные отношения и т. п. В обиходных жанрах эти следы не столь уж важны, коль скоро музыке вовсе нет нужды запоминать ситуацию. Они развертываются параллельно, действуют совместно, вызываются самой жизнью, социальными установлениями, традициями, обычаями. А вот при превращении первичного жанра во вторичный, при переносе обиходной, бытовой музыки в концертный зал эта память — память о первичных ситуациях оказывается важным, с художественной точки зрения, содержательным, смысловым компонентом.

Но, даже если таких следов нет, музыкальный материал жанра в сознании слушателей, исполнителей, участников коммуникации вступает в прочную ассоциативную связь с жанровой ситуацией. И тогда, уже в других обстоятельствах и условиях, даже в другом историческом контексте, он начинает выполнять функцию напоминания о той прежней ситуации и вызывать определенные окрашенные воспоминаниями эстетические переживания. <...>

(Незайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке. — М., 2002. — С. 19—22; 51—58.)

11. Нейгауз Г. Г.

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК

...Талантливый педагог и бездарный ученик — столь же малопроизводительное сочетание, как бездарный педагог и талантливый ученик. Подобное к подобному — это один из самых разумных принципов при разрешении проблемы «учитель и ученик». Мудрая латинская пословица подчеркивает, что «подобный подобному рад», антитеза гласит, что неподобные не рады друг другу. Возможно полное взаимопонимание учителя и ученика — одно из важных условий плодотворности педагогического процесса. <...>

...Считаю, что одна из главных задач педагога — сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть *ненужным* ученику, устранить себя, вовремя сойти со сцены, т. е. привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство. Стремясь сознательно к этому, я в то же время не хочу свести себя к нулю как человека, как личность; хочу только перестать быть милиционером, губернатором, тренером и хочу остаться одним из многих жизненных двигателей ученика, одним из впечатлений этого бытия *наряду с другими*, пусть более сильными или более слабыми. <...>

...Я уже говорил о том, что учитель игры на любом инструменте (будем считать и человеческий голос инструментом) должен быть прежде всего учителем *музыки*, т. е. ее разъяснителем и толкователем. Особенно это необходимо на низших ступенях развития учащегося: тут уже совершенно неизбежен *комплексный* метод преподавания, т. е. учитель должен не только довести до ученика так называемое содержание произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры. <...>

Когда углубляешься в свое ощущение прекрасного и пытаешься понять, откуда оно возникло, что было объективной его причиной, тогда только постигаешь бесконечные *закономерности* искусства и испытываешь новую радость от того, что разум посвоему освещает то, что непосредственно переживаешь в чувстве. В оправдание этих строк хочется опять напомнить гениально-лаконичное определение Пушкина: «Вдохновение есть расположение души к живейшему восприятию впечатлений и соображение оных». Тот, кто *только* переживает искусство, остается навсегда лишь любителем; тот, кто только размышляет о нем, будет исследователем-музыковедом; исполнителю необходим синтез тезы и антитезы: «живейшего восприятия» и «соображения». <...>

...Когда возникают такие разговоры о музыке с талантливыми и развитыми учениками, то педагог превращается из «учителя» в узком смысле слова в старшего коллегу, оснащенного большими знаниями, беседующего с младшими братьями по искусству на любимые темы. Именно *эта* сторона педагогики — самая ее привлекательная, самая захватывающая и отрадная сторона. Не только потому, что здесь профессиональная педагогика становится по-настоящему настоящим воспитанием, но главным образом оттого, что это чистая форма общения и сближения людей на основе общей преданности искусству и способности что-то *создавать* в искусстве. Последнее особенно важно. Без этой способности, к усилению и развитию которой и направлены подобные беседы и общения, все свелось бы к разговорам, принятым только для любителей, но бесполезным и неинтересным для художников.

Всякому понятно, как далеко ушла подобная педагогика от первоначальной, прежде всего императивной, основанной целиком на повиновении — приказе и его выполнении, на дисциплине, лучшим образцом которой являются отношения между командиром и солдатом у военных. Польза этого императивного принципа и его применения так общеизвестна, что я не буду на ней останавливаться. Всякий опытный педагог-практик знает, сколько отклонений от «военной» дисциплины возможно в зависимости от ученика и его характера. Есть много случаев, когда она и в самом деле неприменима: вряд ли стал бы даже самый строгий

педагог применять ее к малолетнему Моцарту. С учениками, лишенными артистизма и инициативы, я, естественно, прибегал к первоначальному, императивному методу. Когда ученик сам не предлагает никакого исполнительского замысла, за него и для него работает педагог — в надежде, что в будущем когда-нибудь он проявит свою личность. С сильно одаренными учениками я был обычно гораздо более либерален...

...Когда в Москве гостил Артур Шнабель, он высказал в беседе с педагогами и студентами консерватории довольно парадоксальную мысль, что для человека, которому *суждено* быть художником, почти безразлично, хорошо или плохо его учили спервоначалу; все равно лет в 15—17 он все будет переделывать по-своему, будет приобретать свои навыки, *свою* технику, пойдет *своим собственным* путем, который и есть путь настоящего художника. Я не считаю, что для такого человека безразлична первоначальная школа (хорошая школа во всех случаях лучше плохой), но в высказывании Шнабеля доля правды есть несомненно. Поэтому-то я часто не проявлял того «императива» по отношению к крупному дарованию, который проявлял с более слабыми учениками и который, возможно, проявлял бы другой педагог, имея дело даже с исключительным дарованием.

Случалось, что лишенному творческой инициативы ученику я изо всех сил старался раскрыть всю подноготную произведения, сообщал ему до последних тонкостей все, что я сам пережил и передумал по поводу данного сочинения, — в итоге получалась иногда очень недурная копия моей интерпретации. Я инстинктивно всегда чурался применять этот метод к очень талантливому, творчески одаренному ученику. <...>

...Метод «натаскивания» — вообще довольно плохой метод, и натаскивать талантливого человека просто грешно. Стремление добиться от талантливого ученика копии того, что думает и делает педагог, не достойно ни того, ни другого. <...>

...«Идеал» педагога — это тот, кто во всех случаях, со всех точек зрения умеет и знает больше, чем ученик, даже если ученик гениален. Но и в таком исключительном сочетании, как Рубинштейн — Гофман, превосходство учителя над учеником не было абсолютным... Если бы требование, чтобы педагог был всегда и во всех отношениях выше любого своего ученика, попытаться осуществить, то вся педагогика, все воспитание пошли бы кувырком. Я напоминаю о сказанном выше, о той громадной пользе, которую приносят «чистые» педагоги, не выступающие как солисты. Конечно, эта польза простирается до известного предела: когда ученик окрепнет и созреет, то вряд ли такой «чистый» педагог может на него еще заметно влиять; во всяком случае, влияние педагога-артиста-исполнителя простирается обычно гораздо дальше. <...>

...Еще несколько слов о некоторых моих разногласиях с некоторыми педагогами.

I. Один известный профессор — преподаватель фортепиано говорил иногда не без горделивой скромности, но придавая, очевидно, своим словам значение тезиса: «Я не обучаю музыке, я обучаю игре на фортепиано». Я вторично вспоминаю этот случай, так как подобная установка до сих пор встречается среди педагогов.

Ничего более ошибочного я себе не представляю. Если бы он был даже преподавателем игры на ударных инструментах, то и тогда он должен был бы одновременно с игрой на инструменте учить и музыке. Тем более на фортепиано, которое, как я уже не раз доказывал и как всякому известно, есть единственный и незаменимый инструмент для обучения музыке по той простой причине, что на фортепиано все решительно можно сыграть и услышать. Если педагог-пианист и ученик-пианист изучают вместе не музыку, а только фортепианную игру (как это делается, я себе не ясно представляю), то им надлежит обоим учиться музыке у какого-нибудь третьего лица, а именно у преподавателя музыки. К сожалению, эта необходимость действительно иногда возникает в классах с таким направлением. Может быть, такой педагог — «чистый учитель игры на фортепиано» — полагается на то музыкальное образование, которое его ученик получает в классах гармонии, полифонии, анализа форм и т. д., но ведь каждому практику пианисту-педагогу ясно, что на его уроке возникают вопросы, которых никогда не затрагивает учитель гармонии, анализа форм, — вопросы, связанные с данным произведением, с данным моментом, с данным учеником, вопросы, диктуемые непосредственно действительностью. Я уже раньше говорил о том, что всякое «учение» о музыке приобретает настоящую жизнь, становится *действием* у нас, исполнителей (а нам ведь положено действовать, а не рассуждать), только когда мы *играем*, особенно когда мы *очень хорошо* играем (понятно, что чем лучше мы играем, тем более ясно выступают наружу глубокие пласты музыки и их закономерности).

Я вспоминаю слова Гете: «Мне ненавистно всякое знание, которое непосредственно не побуждает меня к действию и не оплодотворяет мою деятельность». Урок фортепианной игры у хорошего учителя, т. е. у художника-пианиста, — тот узловой пункт, где знание приводит к действию, действие же опирается на знание. Но как же это осуществить, если педагог серьезно заявляет, что он учит только игре на фортепиано, а не музыке?

II. Некоторые очень честные и ревностные педагоги склонны иногда, сами того не замечая, из стремления принести как можно больше пользы ученику, превращать всю художественную музыкальную литературу в инструктивную. Они рассматривают «Ап-

педагог применять ее к малолетнему Моцарту. С учениками, лишенными артистизма и инициативы, я, естественно, прибегал к первоначальному, императивному методу. Когда ученик сам не предлагает никакого исполнительского замысла, за него и для него работает педагог — в надежде, что в будущем когда-нибудь он проявит свою личность. С сильно одаренными учениками я был обычно гораздо более либерален...

...Когда в Москве гостил Артур Шнабель, он высказал в беседе с педагогами и студентами консерватории довольно парадоксальную мысль, что для человека, которому *суждено* быть художником, почти безразлично, хорошо или плохо его учили первоначально; все равно лет в 15—17 он все будет переделывать по-своему, будет приобретать свои навыки, *свою* технику, пойдет *своим собственным* путем, который и есть путь настоящего художника. Я не считаю, что для такого человека безразлична первоначальная школа (хорошая школа во всех случаях лучше плохой), но в высказывании Шнабеля доля правды есть несомненно. Потому-то я часто не проявлял того «императива» по отношению к крупному дарованию, который проявлял с более слабыми учениками и который, возможно, проявлял бы другой педагог, имея дело даже с исключительным дарованием.

Случалось, что лишенному творческой инициативы ученику я изо всех сил старался раскрыть всю подноготную произведения, сообщал ему до последних тонкостей все, что я сам пережил и передумал по поводу данного сочинения, — в итоге получалась иногда очень недурная копия моей интерпретации. Я инстинктивно всегда чурался применять этот метод к очень талантливому, творчески одаренному ученику. <...>

...Метод «натаскивания» — вообще довольно плохой метод, а натаскивать талантливого человека просто грешно. Стремление добиться от талантливого ученика копии того, что думает и делает педагог, не достойно ни того, ни другого. <...>

...«Идеал» педагога — это тот, кто во всех случаях, со всех точек зрения умеет и знает больше, чем ученик, даже если ученик гениален. Но и в таком исключительном сочетании, как Рубинштейн — Гофман, превосходство учителя над учеником не было абсолютным... Если бы требование, чтобы педагог был всегда и во всех отношениях выше любого своего ученика, попытаться осуществить, то вся педагогика, все воспитание пошли бы кувырком. Я напоминаю о сказанном выше, о той громадной пользе, которую приносят «чистые» педагоги, не выступающие как солисты. Конечно, эта польза простирается до известного предела: когда ученик окрепнет и созреет, то вряд ли такой «чистый» педагог может на него еще заметно влиять; во всяком случае, влияние педагога-артиста-исполнителя простирается обычно гораздо дальше. <...>

...Еще несколько слов о некоторых моих разногласиях с некоторыми педагогами.

I. Один известный профессор — преподаватель фортепиано — говорил иногда не без горделивой скромности, но придавая, очевидно, своим словам значение тезиса: «Я не обучаю музыке, я обучаю игре на фортепиано». Я вторично вспоминаю этот случай, так как подобная установка до сих пор встречается среди педагогов.

Ничего более ошибочного я себе не представляю. Если бы ~~был~~ был даже преподавателем игры на ударных инструментах, то и тогда он должен был бы одновременно с игрой на инструменте учить и музыке. Тем более на фортепиано, которое, как я уже не раз доказывал и как всякому известно, есть единственный и незаменимый инструмент для обучения *музыке* по той простой причине, что на фортепиано все решительно можно сыграть и услышать. Если педагог-пианист и ученик-пианист изучают вместе не музыку, а только фортепианную игру (как это делается, я себе не ясно представляю), то им надлежит обоим учиться музыке у какого-нибудь третьего лица, а именно у *преподавателя музыки*. К сожалению, эта необходимость действительно иногда возникает в классах с таким направлением. Может быть, такой педагог — «чистый учитель игры на фортепиано» — полагается на то музыкальное образование, которое его ученик получает в классах гармонии, полифонии, анализа форм и т.д., но ведь каждому *практику* пианисту-педагогу ясно, что на его уроке возникают вопросы, которых никогда не затрагивает учитель гармонии, анализа форм, — вопросы, связанные с данным произведением, с данным моментом, с данным учеником, вопросы, диктуемые непосредственно действительностью. Я уже раньше говорил о том, что всякое «учение» о музыке приобретает настоящую жизнь, становится *действием* у нас, исполнителей (а нам ведь положено действовать, а не рассуждать), только когда мы *играем*, особенно когда мы *очень хорошо* играем (понятно, что чем лучше мы играем, тем более ясно выступают наружу глубокие пласты музыки и их закономерности).

Я вспоминаю слова Гете: «Мне ненавистно всякое знание, которое непосредственно не побуждает меня к действию и не оплодотворяет мою деятельность». Урок фортепианной игры у хорошего учителя, т.е. у художника-пианиста, — тот узловый пункт, где знание приводит к действию, действие же опирается на знание. Но как же это осуществить, если педагог серьезно заявляет, что он учит только игре на фортепиано, а не музыке?

II. Некоторые очень честные и ревностные педагоги склонны иногда, сами того не замечая, из стремления принести как можно больше пользы ученику, превращать всю художественную музыкальную литературу в инструктивную. Они рассматривают «Ап-

пассионату» только с точки зрения — «полезна» ли она в данный момент ученику или нет. Подобное низведение «Аппассионаты» к учебному пособию невольно возбуждает во мне протест, и я задаю вопрос: а полезен ли «Аппассионате» данный ученик?

(Бывает и так, что ученик долго учит «Аппассионату», она все еще «не готова», и, наконец, он заявляет — в оправдание своих несовершенств: «Мне «Аппассионата» надоела». В таких случаях я безжалостно возражаю: вы ошибаетесь, не вам надоела «Аппассионата», а вы ей надоели.) <...>

...Диалектика действительности учит, что истина лежит посередине: взаимодействие между автором и учащимся при посредстве хорошего учителя, стремящегося к возможно глубокому проникновению в замыслы автора, приводит к *наилучшему возможному разрешению* задачи.

III. Но это уже возражение не против педагогов, а против их жизненного уклада, в котором они сравнительно мало повинны. Я считаю большой ошибкой, серьезным упущением, наносящим ущерб педагогическому делу вообще, что огромное большинство учителей наших школ и училищ совершенно не работают над собой исполнительски. Я прекрасно знаю, сколько между ними есть способных и талантливых людей, которые, не претендуя вовсе на обширную концертную деятельность, могли бы все-таки давать своим ученикам хорошие, убедительные образцы исполнения хотя бы тех пьес, которые изучаются в классе. Как хорошо было бы, если бы это мое горячее пожелание стало законом для училищ и школ! Нечего и говорить, насколько повысился бы общий уровень преподавания. А ведь это благородная исполнительская задача, не говоря о пользе для учащихся: законченно сыграть такие произведения, как «Детский альбом» Чайковского, «Альбом для юношества» Шумана, более легкие сонаты Моцарта и Гайдна, сонаты Бетховена, «Времена года» Чайковского и т. д. и т. д., вплоть до нашей советской детской литературы.

Впрочем, в последнее время положение понемногу улучшается — все чаще некоторые педагоги школ и училищ выступают как исполнители...

...Простота... «всегда нужней людям, но сложное понятней им», — сказал поэт (Б. Пастернак). В понятиях «простое» и «сложное» следует разобраться. Всякий художник знает: чтобы добиться впечатления простоты, нужно потратить гораздо больше труда и усилий (если это не дано «свыше»), иметь больше доброй воли, чем для того, чтобы создать искусство интересное, эпатазирующее, «необыкновенное». У публики, слушателя, читателя создается впечатление «простоты» главным образом тогда, когда художник высказывается с необыкновенной силой, убедительностью, искренностью и страстностью; это «доходит» до слушателя, он увлечен, он верит в то, что происходит, он чувствует в искусстве «действи-

тельность», «жизнь», что-то знакомое, им самим пережитое и испытанное. Тогда-то он и говорит о «простоте» и о том, как она нужна искусству. Ему приятно, что он оказывается тоже художником, так как понимает и переживает искусство. <...>

...Все это хорошо известно, я напоминаю только, что критерии «простота» и «сложность» (или «непростое») не абсолютны и подчинены, как все на свете, законам материалистической диалектики. Эту диалектику поясню примером из моей жизни. Я люблю в музыке простую лирику, как она выражена, скажем, в мажурке Шопена, в мелодиях Чайковского, песнях Шуберта и т.д. И наряду с этой музыкой, к которой особенно подходит слово «простота», мне доставляет особенную, ни с чем не сравнимую радость музыка последних квартетов Бетховена, его fuga из сонаты ор. 106 и т.п. <...>

Быть может, я слишком мало говорю об ученике «как таком». Конечно, для обозримости всей их массы можно было бы разделить учеников на известные группы или типы — примерно так, как делят всех людей по темпераменту на холериков, меланхоликов и пр., по сложению на пикников, астеников и т.п. Думаю, что всякий опытный педагог воспринимает каждого своего ученика прежде всего как индивидуальность, несмотря на наличие общих черт с другими. И чем яснее индивидуальное, тем яснее и общее. Самое же общее в нашем деле, из которого вытекают все частности и детали, — это создавать высокую музыкальную культуру, достойную нашего великого времени и нашего народа. <...>

(*Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. — 4-е изд. — М., 1982. — С. 184—218.)

12. О МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

(Краткий обзор общепедагогических позиций)

«Выучивание педагогических правил не приносит никому никакой пользы, и самые правила эти не имеют никаких границ: все их можно уместить на одном печатном листе, можно составить из них несколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают» (Ушинский К. Д. — *Выделено ред.*).

...Учитель, если он хочет быть настоящим педагогом, понимает, что сложный педагогический процесс подчиняется объективным закономерностям и что, лишь строго следуя им, можно добиться успеха в своем труде. Такая убежденность заставляет учителя настойчиво искать эти закономерности, размышлять над фактами, пытаться за отдельными удачами или неудачами находить

пассионату» только с точки зрения — «полезна» ли она в данный момент ученику или нет. Подобное низведение «Аппассионаты» к учебному пособию невольно возбуждает во мне протест, и я задаю вопрос: а полезен ли «Аппассионате» данный ученик?

(Бывает и так, что ученик долго учит «Аппассионату», она все еще «не готова», и, наконец, он заявляет — в оправдание своих несовершенств: «Мне «Аппассионата» надоела». В таких случаях я безжалостно возражаю: вы ошибаетесь, не вам надоела «Аппассионата», а вы ей надоели.) <...>

...Диалектика действительности учит, что истина лежит посередине: взаимодействие между автором и учащимся при посредстве хорошего учителя, стремящееся к возможно глубокому проникновению в замыслы автора, приводит к *наилучшему возможному разрешению* задачи.

III. Но это уже возражение не против педагогов, а против их жизненного уклада, в котором они сравнительно мало повинны. Я считаю большой ошибкой, серьезным упущением, наносящим ущерб педагогическому делу вообще, что огромное большинство учителей наших школ и училищ совершенно не работают над собой исполнительски. Я прекрасно знаю, сколько между ними есть способных и талантливых людей, которые, не претендуя вовсе на обширную концертную деятельность, могли бы все-таки давать своим ученикам хорошие, убедительные образцы исполнения хотя бы тех пьес, которые изучаются в классе. Как хорошо было бы, если бы это мое горячее пожелание стало законом для училищ и школ! Нечего и говорить, насколько повысился бы общий уровень преподавания. А ведь это благородная исполнительская задача, не говоря о пользе для учащихся: законченно сыграть такие произведения, как «Детский альбом» Чайковского, «Альбом для юношества» Шумана, более легкие сонаты Моцарта и Гайдна, сонаты Бетховена, «Времена года» Чайковского и т. д. и т. д., вплоть до нашей советской детской литературы.

Впрочем, в последнее время положение понемногу улучшается — все чаще некоторые педагоги школ и училищ выступают как исполнители...

...Простота... «всегда нужней людям, но сложное понятней им», — сказал поэт (Б. Пастернак). В понятиях «простое» и «сложное» следует разобраться. Всякий художник знает: чтобы добиться впечатления простоты, нужно потратить гораздо больше труда и усилий (если это не дано «свыше»), иметь больше доброй воли, чем для того, чтобы создать искусство интересное, эпатазирующее, «необыкновенное». У публики, слушателя, читателя создается впечатление «простоты» главным образом тогда, когда художник высказывается с необыкновенной силой, убедительностью, искренностью и страстностью; это «доходит» до слушателя, он увлечен, он верит в то, что происходит, он чувствует в искусстве «действи-

тельность», «жизнь», что-то знакомое, им самим пережитое и испытанное. Тогда-то он и говорит о «простоте» и о том, как она нужна искусству. Ему приятно, что он оказывается тоже художником, так как понимает и переживает искусство. <...>

...Все это хорошо известно, я напоминаю только, что критерии «простота» и «сложность» (или «непростое») не абсолютны и подчинены, как все на свете, законам материалистической диалектики. Эту диалектику поясню примером из моей жизни. Я люблю в музыке простую лирику, как она выражена, скажем, в мазурке Шопена, в мелодиях Чайковского, песнях Шуберта и т. д. И наряду с этой музыкой, к которой особенно подходит слово «простота», мне доставляет особенную, ни с чем не сравнимую радость музыка последних квартетов Бетховена, его фуга из сонаты ор. 106 и т. п. <...>

Быть может, я слишком мало говорю об ученике «как таковом». Конечно, для обозримости всей их массы можно было бы разделить учеников на известные группы или типы — примерно так, как делят всех людей по темпераменту на холериков, меланхоликов и пр., по сложению на пикников, астеников и т. п. Думаю, что всякий опытный педагог воспринимает каждого своего ученика прежде всего как индивидуальность, несмотря на наличие общих черт с другими. И чем яснее индивидуальное, тем яснее и общее. Самое же общее в нашем деле, из которого вытекают все частности и детали, — это создавать высокую музыкальную культуру, достойную нашего великого времени и нашего народа. <...>

(Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. — 4-е изд. — М., 1982. — С. 184—218.)

12. О МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

(Краткий обзор общепедагогических позиций)

«Выучивание педагогических правил не приносит никому никакой пользы, и самые правила эти не имеют никаких границ: все их можно уместить на одном печатном листе, можно составить из них несколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в *изучении тех научных основ*, из которых эти правила вытекают» (Ушинский К. Д. — *Выделено ред.*).

...Учитель, если он хочет быть настоящим педагогом, понимает, что сложный педагогический процесс подчиняется объективным закономерностям и что, лишь строго следуя им, можно добиться успеха в своем труде. Такая убежденность заставляет учителя настойчиво искать эти закономерности, размышлять над фактами, пытаться за отдельными удачами или неудачами находить

общие внутренние причины. Тем самым процесс накопления опыта приобретает творческий характер, пробуждает живую педагогическую мысль, ведет от частного к общему, от практики к теории, и наоборот.

...«В педагогике, возведенной в степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить действия всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму; но, с другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти действия были совершенно произвольны, неправильны и диаметрально противоположны» (Пирогов Н. И.).

(Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учебное пособие. — М., 2000. — С. 4.)

Само слово «методология» связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далеким от жизни, сводящимся к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

Это — недоразумение, истоки которого лежат вне пределов педагогики. В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому, тоже широкому определению — это учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе идет речь прежде всего о *методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности...*

...За последние десятилетия методология получила существенное развитие. Прежде всего усилилась ее направленность на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

...Самым важным признаком методологической культуры учителя остается умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы. Методологическая грамотность — это предпосылка плодотворной работы. Учителю важно представлять себе, как связаны педагогическая наука и практика. Какое место занимает педагог в системе этой связи, какое применение могут найти методы исследования в его практической работе.

(Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. — 3-е изд., перераб. и доп. — М., 1998. — С. 32 — 33.)

...Различают два типа методологии, объединенных одной общей функцией — служить руководством, ориентиром в научной работе. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо прескриптивной (нормативной) форме, т. е. в виде предписаний, прямых указаний к деятельности. Говоря о дескриптивной форме, мы имеем в виду научно-познавательное описание — совокупность знаний о данной области явлений, включая сюда также и теоретическое объяснение, когда речь идет не только о данном опыте, но и о внутреннем содержании (сущности) изучаемых процессов. Дескриптивное методологическое знание (о структуре научного знания, закономерностях научного познания), конечно, может служить ориентиром в процессе исследования. Но знание прескриптивное, нормативное, прямо направлено на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с описанием уже осуществленных процессов научного познания¹.

(Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. — Чебоксары, 2001. — С. 10—12.)

Конечно, разделение педагогов на практиков и исследователей условно, особенно в последнее время — все больше учителей, преподавателей, руководителей образовательных учреждений включаются в опытно-экспериментальную исследовательскую деятельность. Но в каждом случае такой педагог должен четко осознавать позицию — где он практик, а где исследователь.

(Новиков А. М. Как работать над диссертацией? Пособие для начинающего педагога-исследователя. — М., 1999. — С. 7.)

...Каково же соотношение науки и искусства в педагогике? Если пальма первенства остается за искусством, то педагогика — всего лишь собрание советов, правил и рекомендаций по осуществлению не поддающегося логике учебно-воспитательного процесса. Педагогика-наука должна содержать все компоненты строгой научной теории, выдвигая на первый план системный подход и логику познания своего предмета объективными научными методами. Ее выводы должны иметь характер строго зафиксированных зависимостей (закономерностей).

Сегодня уже никто не подвергает сомнению научный статус педагогики. Спор перешел в плоскость соотношения науки и пе-

¹ См. об этом: Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. — М., 1978.

общие внутренние причины. Тем самым процесс накопления опыта приобретает творческий характер, пробуждает живую педагогическую мысль, ведет от частного к общему, от практики к теории, и наоборот.

...«В педагогике, возведенной в степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить действия всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму; но, с другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти действия были совершенно произвольны, неправильны и диаметрально противоположны» (Пирогов Н. И.).

(Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учебное пособие. — М., 2000. — С. 4.)

Само слово «методология» связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далеким от жизни, сводящимся к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

Это — недоразумение, истоки которого лежат вне пределов педагогики. В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому, тоже широкому определению — это учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе идет речь прежде всего о *методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности...*

...За последние десятилетия методология получила существенное развитие. Прежде всего усилилась ее направленность на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

...Самым важным признаком методологической культуры учителя остается умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы. Методологическая грамотность — это предпосылка плодотворной работы. Учителю важно представлять себе, как связаны педагогическая наука и практика. Какое место занимает педагог в системе этой связи, какое применение могут найти методы исследования в его практической работе.

(Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. — 3-е изд., перераб. и доп. — М., 1998. — С. 32—33.)

...Различают два типа методологии, объединенных одной общей функцией — служить руководством, ориентиром в научной работе. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо прескриптивной (нормативной) форме, т. е. в виде предписаний, прямых указаний к деятельности. Говоря о дескриптивной форме, мы имеем в виду научно-познавательное описание — совокупность знаний о данной области явлений, включая сюда также и теоретическое объяснение, когда речь идет не только о данном опыте, но и о внутреннем содержании (сущности) изучаемых процессов. Дескриптивное методологическое знание (о структуре научного знания, закономерностях научного познания), конечно, может служить ориентиром в процессе исследования. Но знание прескриптивное, нормативное, прямо направлено на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с описанием уже осуществленных процессов научного познания¹.

(Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. — Чебоксары, 2001. — С. 10—12.)

Конечно, разделение педагогов на практиков и исследователей условно, особенно в последнее время — все больше учителей, преподавателей, руководителей образовательных учреждений включаются в опытно-экспериментальную исследовательскую деятельность. Но в каждом случае такой педагог должен четко осознавать позицию — где он практик, а где исследователь.

(Новиков А. М. Как работать над диссертацией? Пособие для начинающего педагога-исследователя. — М., 1999. — С. 7.)

...Каково же соотношение науки и искусства в педагогике? Если пальма первенства остается за искусством, то педагогика — всего лишь собрание советов, правил и рекомендаций по осуществлению не поддающегося логике учебно-воспитательного процесса. Педагогика-наука должна содержать все компоненты строгой научной теории, выдвигая на первый план системный подход и логику познания своего предмета объективными научными методами. Ее выводы должны иметь характер строго зафиксированных зависимостей (закономерностей).

Сегодня уже никто не подвергает сомнению научный статус педагогики. Спор перешел в плоскость соотношения науки и пе-

¹ См. об этом: Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. — М., 1978.

дагогической практики. Слишком неоднозначными оказываются реальные достижения воспитателей: в одном случае они обусловлены глубокими знаниями и умелым применением педагогической теории, в другом — успех приносит личное мастерство учителя, искусство педагогического воздействия, чутье и интуиция. ...Подлинное мастерство учителя, высокое искусство воспитания опирается на научные знания. Если бы кто-нибудь мог достигать высоких результатов без знания педагогической теории, это означало бы ненужность последней. Но так не бывает. Кое-какой мостик через ручей или простую хижину можно построить и без специальных инженерных знаний, но выстроить современные сооружения без них нельзя. Так и в педагогике. Чем более сложные задачи приходится решать воспитателю, тем выше должен быть уровень его педагогической культуры. Педагогическая теория — абстракция. Ее практическое применение — всегда высокое искусство.

(Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 т. — Кн. I. — М., 2000. — С. 33—34.)

13. Орлов Г.А.

ДРЕВО МУЗЫКИ

Слои

Порядок музыкального микрокосма слушатель воспринимает отнюдь не в первую очередь. Он обнаруживается ценой большой внутренней работы, выступает на поверхность в ходе сложного процесса и постигается (если это вообще происходит) в последнюю очередь. Процесс постижения порядка в свою очередь упорядочен. В самых общих чертах его можно уподобить цепной реакции, при которой каждое из последующих звеньев активизируется импульсом, исходящим от предшествующего.

Весь процесс можно грубо разделить на две фазы. Он начинается с формы восприятия, именуемой в традиционной психологии «перцепцией», которая адаптирует внешние органы чувства к модальности носителя сообщения (звука) и приводит их в состояние активности. Этот этап подготавливает почву для следующей фазы, именуемой «апперцепцией», включающей процессы выделения, дифференциации и организации структурных элементов и связей, направленные в конечном счете на постижение и усвоение смысла сообщения. При более детальном рассмотрении в каждой из этих двух основных фаз обнаруживаются более специфичные ситуации и процессы.

Нередко звучания, наполняющие нашу среду, не доходят до сознания, остаются фактически неслышанными. Одним из таких звучаний может оказаться и музыка. Отметив присутствие шума, мы начинаем *слышать* его — пока лишь с чувством отстраненности, безразличия или даже раздражения (такое иногда случается и со слушателем в концертном зале, если его внимание и мысль заняты чем-то другим). Если же услышанное звучание нас заинтересовывает, мы начинаем целенаправленно *слушать*.

Но одной только способности внимательно слушать недостаточно: она оставляет в восприятии слушателя аморфное расплывчатое неопределенное впечатление. Только наличие специфических навыков позволяет ему выделять из этого звукового «облака» и *дифференцировать* элементы, качества, размерности и отношения. И только слушатель, обладающий еще более высокой способностью сравнивать, соотносить и соединять эти элементы, начинает *распознавать структуры* — постигать порядок в музыке.

Далее уточняя процесс постижения музыкального порядка, следует подчеркнуть, что выделенные выше фазы не просто следуют одна за другой. Музыкальный опыт будет правильнее охарактеризовать как четырехслойную область, которая может активизироваться на большую или меньшую глубину. Каждому из четырех слоев присущи свои, специфичные для него контекст, правила оперирования, тип содержания и язык его описания, поскольку каждый переход из одного слоя в другой сопровождается трансформацией мысленного образа. Поясню сказанное.

Субъект, воспринимающий музыку исключительно как «приятную» или «неприятную», говорит о своих ощущениях, отзываясь на музыку как на особый искусственный акустический феномен. Такой способ восприятия может влиять на эмоциональное состояние, воскрешать воспоминания, порождать ассоциации с прошлым жизненным опытом. Как показывают исследования музыкальных способностей, среди людей, искренно считающих себя любителями музыки, неожиданно много таких, которые останавливаются на этой стадии и испытывают полное удовлетворение от того, что Гейне называл «самым дорогостоящим видом шума».

Более пытливый слушатель не удовлетворяется таким пассивным купанием в звучании. В его глазах музыка заслуживает особого внимания, обладает ценностью и смыслом, которые могут обогатить его внутренний мир. Такой слушатель деятельно старается воспринимать музыку как повествование о событиях, драму или вереницу волнующих картин. Его энтузиазм ничуть не умеряется тем обстоятельством, что он неспособен различать голоса и тембры, слышать фальшивые ноты, уловить меняющиеся или умышленно искаженные гармонии или даже не узнать музыкальную фразу при ее повторном появлении.

дагогической практики. Слишком неоднозначными оказываются реальные достижения воспитателей: в одном случае они обусловлены глубокими знаниями и умелым применением педагогической теории, в другом — успех приносит личное мастерство учителя, искусство педагогического воздействия, чутье и интуиция. ...Подлинное мастерство учителя, высокое искусство воспитания опирается на научные знания. Если бы кто-нибудь мог достигать высоких результатов без знания педагогической теории, это означало бы ненужность последней. Но так не бывает. Кое-какой мостик через ручей или простую хижину можно построить и без специальных инженерных знаний, но выстроить современные сооружения без них нельзя. Так и в педагогике. Чем более сложные задачи приходится решать воспитателю, тем выше должен быть уровень его педагогической культуры. Педагогическая теория — абстракция. Ее практическое применение — всегда высокое искусство.

(Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 т. — Кн. I. — М., 2000. — С. 33—34.)

13. Орлов Г. А.

ДРЕВО МУЗЫКИ

Слои

Порядок музыкального микрокосма слушатель воспринимает отнюдь не в первую очередь. Он обнаруживается ценой большой внутренней работы, выступает на поверхность в ходе сложного процесса и постигается (если это вообще происходит) в последнюю очередь. Процесс постижения порядка в свою очередь упорядочен. В самых общих чертах его можно уподобить цепной реакции, при которой каждое из последующих звеньев активизируется импульсом, исходящим от предшествующего.

Весь процесс можно грубо разделить на две фазы. Он начинается с формы восприятия, именуемой в традиционной психологии «перцепцией», которая адаптирует внешние органы чувства к модальности носителя сообщения (звука) и приводит их в состояние активности. Этот этап подготавливает почву для следующей фазы, именуемой «апперцепцией», включающей процессы выделения, дифференциации и организации структурных элементов и связей, направленные в конечном счете на постижение и усвоение смысла сообщения. При более детальном рассмотрении в каждой из этих двух основных фаз обнаруживаются более специфичные ситуации и процессы.

Нередко звучания, наполняющие нашу среду, не доходят до сознания, остаются фактически неслышанными. Одним из таких звучаний может оказаться и музыка. Отметив присутствие шума, мы начинаем *слышать* его — пока лишь с чувством отстраненности, безразличия или даже раздражения (такое иногда случается и со слушателем в концертном зале, если его внимание и мысль заняты чем-то другим). Если же услышанное звучание нас заинтересовывает, мы начинаем целенаправленно *слушать*.

Но одной только способности внимательно слушать недостаточно: она оставляет в восприятии слушателя аморфное расплывчатое неопределенное впечатление. Только наличие специфических навыков позволяет ему выделять из этого звукового «облака» и *дифференцировать* элементы, качества, размерности и отношения. И только слушатель, обладающий еще более высокой способностью сравнивать, соотносить и соединять эти элементы, начинает *распознавать структуры* — постигать порядок в музыке.

Далее уточняя процесс постижения музыкального порядка, следует подчеркнуть, что выделенные выше фазы не просто следуют одна за другой. Музыкальный опыт будет правильнее охарактеризовать как четырехслойную область, которая может активизироваться на большую или меньшую глубину. Каждому из четырех слоев присущи свои, специфичные для него контекст, правила оперирования, тип содержания и язык его описания, поскольку каждый переход из одного слоя в другой сопровождается трансформацией мысленного образа. Поясню сказанное.

Субъект, воспринимающий музыку исключительно как «приятную» или «неприятную», говорит о своих ощущениях, отзываясь на музыку как на особый искусственный акустический феномен. Такой способ восприятия может влиять на эмоциональное состояние, воскрешать воспоминания, порождать ассоциации с прошлым жизненным опытом. Как показывают исследования музыкальных способностей, среди людей, искренно считающих себя любителями музыки, неожиданно много таких, которые останавливаются на этой стадии и испытывают полное удовлетворение от того, что Гейне называл «самым дорогостоящим видом шума».

Более пытливый слушатель не удовлетворяется таким пассивным купанием в звучании. В его глазах музыка заслуживает особого внимания, обладает ценностью и смыслом, которые могут обогатить его внутренний мир. Такой слушатель деятельно старается воспринимать музыку как повествование о событиях, драму или вереницу волнующих картин. Его энтузиазм ничуть не умеряется тем обстоятельством, что он неспособен различать голоса и тембры, слышать фальшивые ноты, уловить меняющиеся или умышленно искаженные гармонии или даже не узнать музыкальную фразу при ее повторном появлении.

Само собой разумеется, что характер спровоцированных музыкальной свободно текущих грез с открытыми глазами целиком и полностью определяется личностью, прошлым опытом и состоянием субъекта. На этом уровне впечатления, вынесенные различными субъектами, могут совпадать лишь благодаря случайному сходству личного опыта, и согласие между ними достижимо на весьма широкой базе культурной общности.

Подобные мечтания под музыку отмечают начальный этап восприятия собственно музыки. С переходом на следующий уровень в захватывающем, хотя еще бесформенном потоке звучаний слушатель начинает различать и отмечать отдельные тона и тоновые конфигурации, следить за их движением и изменениями, пытаясь установить их соотношения друг с другом и с ранее слышанным. Основу подобных суждений по-прежнему составляют ассоциации, но теперь они определяются и направляются дифференцированными свойствами самой музыки и освобождаются от произвольной субъективности. Рисунок движения тонов может ассоциироваться с характерным жестом или интонацией речи, с риторическим акцентом или определенными типами движения — падениями и взлетами, бегом, вращением, скачками и т. д. Такие ассоциации нередко имеют принудительный характер: во множестве случаев композиторы воспроизводили образы природы и быта, широко черпая идиомы из сферы бытовой музыки и используя возможные виды звукоподражания. Расхождение между музыкальными восприятиями разных индивидуумов сокращается. Однако моменты совпадения ограничены здесь лишь некоторыми, наиболее рельефными музыкальными «ссылками» на общий для них социальный, жизненный опыт, тогда как в остальном каждый по-прежнему лишен направляющего начала и предоставлен хотя бы собственной фантазии.

Для восприятия музыки во всей ее полноте необходимо, чтобы дифференциация распространилась за пределы спорадических ассоциаций. Идеальный музыкально компетентный слушатель способен фиксировать внимание в пределах всех звуковых элементов, отношений и качеств. Он воспринимает и оценивает их в понятиях высот, интервалов, регистров, длительностей, темпов, тембров, фактур и т. д. Набор определений, используемых им, может сказать нам нечто о модальностях его музыкального опыта. Эти определения состоят из количественных и качественных прилагательных, по большей части представляющих пары противоположностей; каждая такая пара образует полюса определенного континуума. Тона и тональные комплексы описываются как высокие или низкие, легкие или тяжелые, сильные или слабые, светлые или темные; длительности — как длинные или короткие; интервалы — как широкие или узкие; движение — как плавное или порывистое; звукоизвлечение — как жесткое или мягкое; тембр —

как теплый или холодный, ясный или туманный, грубый или нежный; фактура — как плотная или прозрачная, насыщенная или разреженная; звучание музыки называют воздушным, благоуханным, вязким или терпким, его уподобляют бархату, шелку и т. д.

Самое примечательное в этом повседневном языке компетентных музыкантов то, что подавляющее большинство его слов и понятий не имеет никакого отношения ни к звуку как акустическому феномену, ни к собственно слуховому восприятию. Возникает вопрос: почему и каким образом акустическое явление переживается так, как если бы оно было физическим телом, обладающим массой, весом, объемом, физическими размерами и положением в пространстве, определенной консистенцией, яркостью, температурой, цветом, тактильными характеристиками и даже запахом и вкусом? Если определим этот феномен, следуя обычаю, как «неадекватные восприятия», синестезии, «межчувственные модальности» или просто ассоциации, это не приблизит нас к пониманию столь загадочных, но бесспорных характеристик, которые дают наиболее надежную основу для обмена квалифицированными суждениями о музыке.

Чисто субъективный характер подобных описаний (и восприятий) совершенно очевиден. Звуковые колебания воздушной среды исчерпывающе описываются распределением энергии в частотном спектре, и нет такого физического анализатора, который обнаружил бы в звуковом спектре что-либо похожее на мягкость, яркость или тяжесть. «Неадекватное восприятие» музыкального звучания субъективно, но не персонально. Оно интересубъективно, т. е. свойственно коллективному субъекту. Именно в том слое музыкального опыта, где звук испытывается уже не как звук, а как нечто иное, музыка становится одним и тем же предметом для разных слушателей, их суждения совпадают с наибольшей вероятностью, появляется возможность общезначимых характеристик музыки и взаимопонимания. Как бы резко ни расходились личные вкусы и ценностные суждения слушателей, находят ли они данное произведение восхитительным или отталкивающим, волнующим или нагоняющим скуку, они без труда соглашаются, когда кто-либо упоминает о восходящей мелодии, угловатых интервалах, резких красках, рваной фактуре и т. п.

Фаза дифференциации предшествует фазе синтеза и питает ее. Здесь дифференцированные элементы и чувственные качества образуют «созвездия» — структурные единства, в движении и смене которых усматривается определенная логика. Теперь слушатель стремится объединить их в единства все более крупных иерархически соподчиненных масштабов. В отличие от предшествующей стадии, на которой ведущую роль играет чувственное восприятие, стадия синтеза требует мобилизации всех его интеллектуальных способностей.

Более 70 лет назад американский психолог Карл Сишор писал: «Музыкальное мышление — это специализированный навык обращения с проблемами, возникающими в музыке. Хотя формы и содержание музыкальной мысли иные, она требует такой же логической хватки, как математика и философия.

Математик не обязан быть философом, а философ математиком, но оба они мыслители. Точно так же хорошим мыслителем может быть и музыкант, не являясь ни философом, ни математиком»¹.

При синтезировании структурных единств отношения между объектами оказываются важнее самих объектов. Центр внимания перемещается с потока чувственных образов на артикуляцию этого потока — от следования за ним к его мысленной организации. Теперь слушатель старается запоминать, сравнивать, классифицировать и сочетать, связывать группы элементов в единства, единства в блоки, блоки в структуры и т.д. до тех пор, пока расширяющаяся сеть структур не охватит (в идеальном случае) все произведение.

Если на предшествующем этапе мысленная работа описывалась на языке, состоявшем в основном из прилагательных, то теперь в ней преобладают глаголы; музыкальные единства растут, разворачиваются, меняют курс, ускоряются или замедляются, устремляются вперед или движутся по кругу; сами же единства и их отношения описываются существительными — мотив, фраза, период, ритм, устойчивость и неустойчивость, возврат и повторение, изменение и контраст, пропорциональность и симметрия. А над всем этим царит понятие формы — общего порядка в музыке.

В порядке есть настоятельная необходимость, ибо он внушает чувство законченности, цельности и общей гармонии. С постижением целостной формы музыкальный опыт выходит за пределы чисто эстетического. Он внушает чувство универсальности, порядка, единства и красоты, с которым слушатель может отождествиться, поскольку он соучаствовал в его создании. Порядок, обнаруженный в музыке, переживается не как отвлеченная идея или конкретная мысль (хотя с ним может связываться множество конкретных идей), но как образ силового поля определенного объема, формы и очертаний, наблюдаемого изнутри. Чтобы это глубоко значимое переживание возникло, все конкретные идеи и мысли должны исчезнуть. Такая трансформация точно так же необходима, как все предшествующие.

С каждым переходом в более высокий слой обретенный опыт сбрасывает свое прежнее «тело» и «перевоплощается». Грезы под музыку должны рассеяться, чтобы сама музыка могла быть услы-

¹ *Seashore Carl Emil. The Psychology of Musical Talent. Silver, Burdett & Co. — Boston, New York, Chicago, San Francisco, 1919. — С. 253.*

шана. Богатые, живые ассоциации должны уступить место отчетливому слышанию слагаемых звуковой ткани. В структурных единствах самооценность и чувственная индивидуальность отдельных тонов отходят на второй план, а поиски общего порядка в сочинении отодвигают чувственные качества на периферию восприятия. Однако эти трансформации не убивают содержания отдельных фаз. Каждая из них вносит в музыкальный опыт свой вклад, определяя его богатство и неисчерпаемую многогранность. В процессе восприятия сочинения этот опыт носит последовательный характер; по завершении же становится одномоментным: симультанным. Личные фантазии, ассоциации, тона и тоновые образования, чувственные качества и упорядоченные структуры, осознаваемые с большей или меньшей ясностью, сосуществуют на разных планах, просвечивают один сквозь другой и окрашивают целое.

Мы не сможем понять, почему модальности и содержание музыкального опыта на разных уровнях столь различны, пока не отдадим себе отчет в их принадлежности к более широким контекстам человеческого опыта и в их существенных различиях.

О начальных фазах много говорить не приходится: это область чисто личных вкусов и произвольных ассоциаций, где вероятность общезначимых суждений ничтожна и согласие достигается в основном на базе клишированных суждений — этой разменной монеты социальной среды.

На уровне дифференциации начинают действовать факторы более сильные, чем личные и социально приобретенные ассоциации. Можно лишь строить гипотезы относительно происхождения «неадекватных восприятий». Особую загадку представляют синестезии. Связи между различными модальностями чувственного восприятия, смещения и подмены слуховых впечатлений зрительными, осязательными, обонятельными и т. д. могут корениться в неких рудиментарных центрах синкретического восприятия, каким-то образом переживших процесс специализации органов чувств и продолжающих генерировать свою информацию. Это предположение едва ли когда-нибудь удастся подтвердить или опровергнуть экспериментально, но, по-видимому, только так можно объяснить поразительное единодушие в оценках различных свойств музыкального звучания.

Мысленная организация структурных единств из россыпи многообразных чувственных элементов и воссоздание общего порядка — способность структурного слышания или музыкального мышления — предполагают наличие, в сущности, тех же навыков, которые необходимы для любых логических операций. Высшим универсальным выражением логики со времен Пифагора и пифагорейцев считалась математика. Этим объясняется характерно западный взгляд на природу музыкальной организации и смысл

теории музыки, формулируемый, например, так: теория музыки дает отчетливую картину структур, соответствующих установкам восприятия, В общем и целом эти структуры являются математическими системами... Доступное нам знание о музыкальном произведении — это знание размерностей его математической структуры, набор математических отношений.

Сама терминология, посредством которой мы описываем пространственные и временные отношения в музыке, имеет математическое происхождение¹.

Казалось бы, слой, в котором музыкальный опыт опирается на универсальные законы математики, должен характеризоваться максимальной сходимостью и предсказуемостью суждений. И действительно, структурно-формальные наблюдения и выводы теоретиков расходятся обычно лишь в малосущественных деталях. Однако так дело обстоит только в границах западной классической музыки примерно последних 300 лет.

Теоретик может всю жизнь успешно трудиться в границах этого достаточно обширного и богатого мира, ни разу не усомнившись в универсальности управляющих им законов и даже не подозревая о существовании других музыкальных миров, в которых его теоретические концепции и аналитические методы не нашли бы никакого применения. В этом он мог бы убедиться, приблизившись к районам, граничащим с его музыкальным миром, — углубившись в прошлое или ступив в область современности. Тогда он, вероятно, понял бы, что математика и логика, на которых основаны его концепции и методы, имеют мало общего, например, с сакральной математикой и схоластической логикой в музыке раннего Ренессанса или со схоластической математикой и релятивистской логикой в музыке XX века.

Если же выйти за пределы мира музыки Запада, то делается ясно, что мысленное оперирование абстрактными квазигеометрическими построениями, числовыми отношениями и рядами отнюдь не является единственно возможным ключом к порядку в музыке.

Порядок может определяться также ритмом дыхания (как это характерно для чисто монодических вокальных стилей европейского средневековья, японского стиля Гагаку и музыкальных традиций в разных частях света) или движением и ритмами человеческого тела (как это наблюдается в музыке Западной Африки, Южной Америки и Юго-Восточной Азии с их высоко развитой культурой ударных инструментов).

(*Frager H. A. & Co.* Советский композитор. — Вашингтон; СПб., 1992. — С. 7.)

¹ См.: *William S. Jordan. Time, Space, and Music; Prolegomena to the History of Musical Theory.* — The Florida State University, Ph.D., 1979. — С. 1, 11—12.

ТРИ ПРИНЦИПА НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

...Непременным условием подлинного педагогического творчества является знак ценностного отношения педагога к ученику, любовь к нему. <...> Деловое по преимуществу отношение к ученику на уроке, «безлюбовь» есть показатель функциональности и недееспособности, какой бы сложной деятельностью педагога в искусстве ни была.

Универсальные черты творческой деятельности, такие, как антиципация и интуиция, имеют свое специфическое проявление в музыкально-педагогическом творчестве. Так, антиципация и интуиция (предвидение и предчувствование конечного результата, когда ход работы еще не ясен) проявляются в ситуации педагогического общения в том, что педагог знает наперед результат развертывания исполнительской концепции ученика, постигающего музыкальное произведение. И это возможно лишь в том случае, когда личность ученика интересует педагога всерьез и не меньше, чем исполняемое им музыкальное произведение.

Концептуально наш подход базируется на трех генерализованных принципах.

Принцип первый. Точкой отсчета в педагогическом процессе является личность ученика, но не музыкальное произведение, не учебный предмет, не собственные заботы педагога о своем авторитете или значении музыкальной культуры.

Этот принцип не повторение принципа индивидуализации в общей педагогике и не приговаривание о том, что необходимо помнить об индивидуальности ученика в педагогике искусств, поскольку и в том и другом случае декларирование значения индивидуальности рядоположенно с другими принципами, имеющими подчиненное значение при главенстве «предмета обучения». Мы подчеркиваем еще и то, что, говоря о личности ученика как центральном моменте художественно-педагогического процесса в его отдельной фазе — уроке, мы имеем в виду не столько то, что его выделяет, индивидуализирует, обособляет от мира, сколько то, что его с этим миром объединяет на значительной высоте.

Педагог в диалогическом общении предполагает будущее развитие ученика, он как бы «авансирует» его, допуская и даже воспитывая равноправие с собой. И общение ученика с музыкальным произведением педагог организует на основе равновеликости, ибо ценность музыки велика, а величина постигается с определенной дистанции (временной, пространственной и личностной). Чаще всего у ученика еще не развит личностный подход

к искусству (с высоты); у него пока не развиты способности, мал жизненный опыт, отсутствуют собственные приемы и способы работы. Вот тут-то и может проявиться и состояться педагог, если он: а) обладает возможностью увидеть черты и способности ученика, зародыш его эстетической позиции, соединимых с «равновеликостью» музыкального художественного произведения (это талант педагога); б) умеет включить жизненный опыт ученика в его актуальные отношения с миром (пускай хотя бы на уроке), новые будущие ученические свойства, способности и мастерство, внушить ученику его ученическую концепцию исполняемого произведения (это творчество и мастерство педагога); в) искренне желает сориентировать на ученика все свои усилия на уроке, жертвуя своим временем, энергией, волей, зачастую в ущерб своему социальному убеждению, своим произведениям, своим выступлениям и т. п. Общаясь таким образом с учеником, педагог как бы не умеет другим путем находить полноту содержания деятельности и собственного роста (нравственность педагога). <...>

Второй принцип новой педагогики можно сформулировать так: личность ученика развивает только развивающаяся личность педагога. Другие позиции педагога — наставник, руководитель, авторитетный специалист, репетитор, режиссер-постановщик репертуара и т. д. — оказывают оперативную и случайную помощь, но чаще всего приводят к разделению обучения и воспитания и не могут содействовать организации продуктивного диалога музыканта-ученика с музыкальным произведением.

Указанный принцип может быть применен только творческим усилием педагога, который и создает условия развития, развиваясь сам. Так, собственно, педагогическое развитие совершается в реализации постоянно сменяющихся способов личностного общения, основанных на признании педагогом личности ученика, его возможности быть равновеликим лучшим образцам музыки. Понимая, что акт реального развития происходит и закрепляется в поступке, и выводя ученика на поступок, педагог не оставляет для себя возможности остаться только авторитетным наблюдателем. Развивающийся педагог в диалоге с учеником при необходимости ставит себя в такое же уязвимое положение, в котором часто пребывает и ученик в его проблемах в связи с постижением музыкального произведения (однако отличие педагога от ученика в этой ситуации заключается в том, что он уже владеет будущим художественным результатом, владеет завершенной формой ученической концепции произведения — в этом проявляется артистизм педагога).

Необходимо заметить, что позиция развивающегося педагога не является традиционной. Но ведь нетрадиционной является и демократизация профессионального музыкального образования. Зато традиционными являются большие упущения в детском об-

шем и музыкальном воспитании, когда у желающих получить профессиональное музыкальное образование подростков оказываются разрушенными или угнетенными собственно творческие способности (а не сенсорные — музыкальный слух, память и т. п.). Известен оптимизм советской музыкальной педагогики, предполагающий, что большинство молодежи может обучаться музыке. Но основа этого оптимизма та же — показатели элементарной музыкальности. Часто не учитывается, что личность молодого человека деформирована излишним прагматизмом, поп-культурой, бездарностью педагогов общеобразовательной школы, а воспитательное наследство близких взрослых негативно: неврозы, комплексы личности, ригидность, неадекватная направленность личности. Подлинное музыкальное обучение и воспитание — целостный процесс, где издержки в личностном развитии весят больше, чем технологические достижения в освоении музыкального инструмента или теоретической специальности, и поэтому зачастую музыканта-художника-гражданина в результате не получается. В сложившейся ситуации перестройки заметно повышаются требования к музыканту-педагогу в том смысле, что даваемый им урок по специальности несет в себе элементы музыкальной терапии, содержательный вес воспитания и обучения приходится на общение с его интенсивным обменом эмоциональными состояниями. При этом недостаток эмоциональной культуры становится тормозом не только общего развития, но и концептуального музыкального мышления.

Третий принцип, связанный с двумя первыми, в общем плане может быть выражен так: содержанием образования в сфере искусства является не освоение информационно-знаковых сторон его произведений, а воспитание личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе.

Общий подход, лежащий в основе этого принципа, состоит, в частности, и в том, что наше общество не может устроить такое положение дел, при котором выпускник консерватории будет только специалистом-профессионалом, т. е. он будет эрудированным в области музыки, будет владеть музыкальным инструментом, уметь анализировать музыкальные произведения с точки зрения его формы, уметь иллюстрировать свои выступления. Он должен быть еще и художником, гражданином, т. е. человеком, ответственным за эстетическое и нравственное воспитание своего поколения. <...>

В рамках указанного третьего принципа новой педагогики необходимо обозначить позицию ученика-музыканта по отношению к музыкальному произведению. Ранее мы упоминали о равновеликости музыканта музыкальному произведению, предполагающей своеобразную идентификацию, уподобление человека музыке. В добавление к этому представляется необходимым преодолеть

ние в рамках обучения исполнительскому искусству взгляда на музыку как на «предмет занятий», «учебную дисциплину». <...>

В системе технологии самого педагогического воспитательного процесса личностный способ отношения ученика к музыкальному произведению педагогом не передается и наглядно не показывается. Но педагог может создать соответствующие благоприятные условия. Вот что говорили по этому поводу выдающиеся музыканты-педагоги: «В области музыкального исполнительства учитель должен дать ученику основные общие положения, опираясь на которые последний сможет пойти по своему художественному пути самостоятельно...»¹. («Что может сделать педагог? В лучшем случае открыть дверь. Но ученик должен сам пройти через нее»².)

В этих высказываниях показана необходимость личностного способа отношения музыканта к произведению. Самостоятельность, которая названа этими педагогами, должна проявить себя в этом личностном способе. Личностный способ в конкретной работе ученика над музыкальным произведением проявляется как порождающий субъективный способ. Личностное отношение к музыкальному произведению не просто актуализирует его содержание, но порождает его, выводит в звучащий план художественные новообразования (на основе композиторского сочинения, конечно) в виде субъективных эмоционально-эстетических программ. В восприятии и образном мышлении музыканта формируются особые специфические стратегии поиска, способствующие такому воссозданию разных планов музыкального образа. Эти стратегии поиска, с одной стороны, отражают ядро содержания композиторского замысла, с другой — порождают новое эмоциональное качество, отмеченное чертами личности музыканта-исполнителя. Этот «материал» содержательного переживания (эстетическая эмоция) универсален и несет в себе генерализованную функцию сверхзадачи, т. е. контекста и подтекста музыкального произведения. Именно этот феномен и реализует эстетическую позицию художника.

Еще раз обратившись к музыкально-педагогической практике, можно сказать, что успешное постижение музыкального произведения, его удачная интерпретация учеником — лишь частный случай музыкально-художественного развития. Но частный случай до тех пор, пока факторы, обеспечивающие эстетическое качество (фразировка, характер звучания, взаимоотношение темпов и кульминаций — форма и т. п.), подсказываются педагогом. Художническое отношение к музыкально-звуковой реальности становится необратимым только с момента создания творческой

¹ Николаев Л. В. Несколько слов об исполнительстве // Советская музыка. — 1935. — № 7—8. — С. 112.

² Шнабель А. Моя жизнь и музыка // Исполнительское искусство зарубежных стран. — М., 1967. — Вып. 3. — С. 138.

ситуации на каждом этапе отношения с произведением. Творческое сознание ученика заключается не в его умении быстро схватывать замечания педагога, а в том, что он, находясь в диалогическом отношении с педагогом, с музыкальным произведением, приобретает личный способ отношения к последнему. Ученик оказывается способным создавать субъективную эмоционально-образную программу как порожденную им форму существования музыки. Предполагается, что этим моментом и отмечается начало художественной самостоятельности.

(Вопросы психологии. — 1988. — № 1. — С. 33—41.)

15. Ручьевская Е. А.

ИНТОНАЦИОННЫЙ КРИЗИС И ПРОБЛЕМА ПЕРЕИНТОНИРОВАНИЯ

Среди разрабатывавшихся Б. В. Асафьевым проблем самой дискуссионной и острой является... проблема интонационных кризисов. Она обсуждалась и критиковалась с разных позиций. <...>

С одной стороны, теория интонационных кризисов восполняет отсутствующее звено между анализом историко-социальных предпосылок смены стилей и самим фактом такой смены в художественных памятниках. С другой стороны, ветшание, старение интонаций, интонационный кризис не приводят прямолинейно к одновременному старению художественных памятников, поскольку интонационный кризис входит в общий процесс закономерного обновления искусства.

Проблема интонационного кризиса тесно связана у Асафьева с проблемой переинтонирования, ибо в ней-то и находится ключ к пониманию интонационного кризиса как диалектического явления. Возникает необходимость определить границы и область применения данных понятий в том смысле, который в них вкладывал сам Асафьев.

Известно, что как в первой, так и во второй частях «Музыкальной формы как процесса» содержится множество определенных интонаций — и в общеэстетическом плане, и в частных контекстах.

Исходным для Асафьева... было наиболее общее значение термина «интонация» — качество звучания, прежде всего связанное с речевой интонацией. В этом случае он приобретал смыслообразующее значение как показатель эмоциональной, логической, волевой окраски речи, ее зависимости от психологической ситуации, национальной и социальной принадлежности и личностных свойств говорящего.

Следует напомнить, что интонирование для Асафьева означало реализацию музыки в широком смысле слова, в том числе и посредством внутреннего слухового представления, а отнюдь не только сиюминутный акт слушания, за пределами которого произведение не существует. Это подтверждает вся его социально-историческая концепция с идеей обращения интонаций в общественно-слуховой памяти и взаимодействия внутри триады «композитор — исполнитель — слушатель». Слова же ученого: «Пока произведение не звучит, не интонируется, оно все равно, что не существует» — лишь полемическое заострение проблемы. ...К музыке, как искусству интонационному, в какой-то мере приложимо и значение слова в речи. Это — «единство обобщения и общения, коммуникации и мышления».

Кроме общих Асафьев дает множество частных определений. Напомним их.

Интонация — исполнительская реализация, обнаружение содержания, вне которого музыка не является социальным фактором¹. Здесь имеется в виду осмысление нотного текста, противоположное его механическому воспроизведению.

Интонация — конкретный музыкальный материал; в противоположной форме-схеме².

Интонация — форма; интонационная форма как противопоставление выразительной драматургии — схематичной, индифферентной конструкции.

Интонация — гармония; противопоставление естественно возникающей осмысленной гармонии автоматизму функциональных последовательностей.

Интонация — тембр; противопоставление образной, смысловой роли тембра искусственной формальной «оркестровке». Асафьев... особо подчеркивает значение тембровой интонации в современной музыке.

Интонация — ритм; противопоставление «живого» ритма ритмическому автоматизму. В таком контексте термин «ритмо-интонация» имеет совсем другое значение, чем тогда, когда он употребляется для обозначения единства звуковысотной и временной сторон мелодического фрагмента...

Интонация — жанр; например вальсовая интонация — в противоположность абстрагированному от жанровых корней сухому рациональному конструированию. В данном случае под жанром подразумевается его семантика, сфера образности.

Наконец, интонация — мелодия, мелодический фрагмент; наиболее часто встречающееся... сочетание, где мелодия как выразительное единство формы и содержания противопоставлена чис-

¹ Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971. — С. 54, 217, 296.

² Там же. — С. 91.

той форме, понятию мелодии (мотива) как чисто конструктивной категории.

Асафьев столь последовательно и настойчиво акцентирует мелодическое начало в контексте проблемы интонации не только потому, что видит в мелодии, мелодийности, песенности сущностное начало музыки, наиболее непосредственно — через речевую интонацию — связанное со звуковыражением психической сферы человека. Дело еще в том, что мелодия, мелодический фрагмент в силу этих связей наиболее отчетливо прослушиваются, наиболее доступны для интонирования, соинтонирования (во время слушания) и постинтонирования. Именно это обстоятельство обеспечивает жизнь мелодического материала за пределами произведения, обращение его в общественном художественном сознании в большей степени, нежели всех других элементов музыки.

Однако Асафьев нигде не ограничивает понятие интонации рамками мелодического фрагмента, не ставит знака равенства между интонацией и первичным мелодическим образованием. <...>

Таким образом значение термина «интонация» раскрывается через ряд противопоставлений. Оказывается, что *интонацией может быть все, что является носителем смысла, художественного содержания*. Интонацией, иначе говоря, могут стать и интервал, и фаза движения, и тема, и отдельный тон, если они выражают определенный эмоциональный тонус.

Сопоставив все рабочие определения интонации, данные Асафьевым, можно сделать вывод, что интонация для него — понятие функциональное, не ограниченное формальными рамками. Функция интонации — быть носителем художественного смысла в данном художественном контексте. Это значит... что интонацией могут быть и звук, и тембр, и интервал, и мелодический отрезок, и гармоническая последовательность (или аккорд) — но лишь в качестве элементов системы, показателей, определяющих ее выразительность. <...>

Функциональная трактовка этой категории дает возможность решительно отделить ее от терминов «мотив», «попевка», «интервал», с одной стороны, и от термина «музыкальный образ» — с другой. <...>

Существенным компонентом теории Асафьева стало выдвинутое им положение об интонационном фонде эпохи, интонационном языке (словаре) эпохи.

«За ними, за произведениями, — пишет ученый, — существует мир музыки как деятельности массового сознания — от почти звукомеждометий, порой просто ритмоинтонаций, от характерных общеплюбимых попевок до более развитых мелодических ростков, гармонических оборотов и до своеобразных обобщений, «вытяжек» из длительной цепи музыкальных впечатле-

ний эпохи»¹. ...Слова музыки — это живые интонации. Будучи изъяты из художественного контекста как элементы из структуры, они существуют вроде бы сами по себе. Являются ли они в этом случае также интонациями, т.е. единством содержания и формы, несут ли в себе мысль, выраженную в звуках? И каковы степень и возможности сохранения подобного единства? Ведь и в музыкально-ведческом обиходе, и в научных трудах мы постоянно употребляем такие, например, словосочетания, как «фанфарная интонация», интонация «вздоха», «вопроса», «томления» и т.п., не адресуясь при этом к какому-либо конкретному тексту, к конкретному произведению. В этом случае речь идет уже о формуле, интонационной модели, инварианте многих текстов, который принимает каждый раз новую форму и новый оттенок содержания. <...>

Попробуем, минимально прибегая к специальной терминологии, выстроить лестницу убывания многозначности и попытаться определить, на каких ее ступенях располагаются элементы, входящие в сферу понятий «интонационный кризис» и «переинтонирование».

На нижней ступени лестницы находится звук, сохраняющий абсолютную, открытую многозначность.

Следующая ступень — звук (звучание) в определенном тембре. Многозначность такого звука может быть ограничена рамками национальной культуры, шире — культурной группы национальностей, этнической общности. Многозначность тембра ограничена исторически, так как связана с историческим развитием инструментария в пределах одной национальной культуры.

Далее — характерные последовательности звуков и одновременные их сочетания как типовые разновидности общих форм движения. Например, гаммы, аккорды терцовой структуры и пр. сохраняют открытую многозначность лишь в системе европейской музыки того или иного периода.

Следующая ступень — звуковые формулы, репрезентирующие определенный тип интонации. Например, интонации, генетически связанные с данным жанром, речью, звукоизобразительностью. Таков общий контур мелодии без четко фиксированной ладовой структуры, скажем, трихорд в кварте или квинте, восходящий скачок с обратным ходом на более узкий интервал; или ритмическая формула с характерным рисунком — формула марша, чаконы, пунктирный ритм сигнала; тип фактуры, типичный для определенного жанра, или стабилизировавшиеся, «закрепившиеся» звукоподражательные инструментальные фигуры. ...Однако это уже не «безразличные атомы», а именно интонационные формулы, т.е. элементы, включенные в семантический ряд. Границы их многозначности совпадают с границами семантики жанра как самой общей типологической категории.

¹ Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971. — С. 266.

Поскольку жизнь жанра не исчерпывается его реальным прикладным бытованием — он, как правило, переживает этот период, становясь элементом художественного стиля, — постольку и связанные с ним интонационные формулы способны перешагнуть границы исторических стилей. <...>

Следующие ступени представляют собой стадии процесса «обращения» «оперного стержня» новыми элементами, когда закрепляется сочетание определенного звуковысотного и ритмического отношений, уточняются ладовые отношения, гармония, тембр, фактура, артикуляция и т.д. Многозначность таких элементов ограничена (в зависимости от количества и по мере приближения от понятия «формула» к понятию «тема», «фрагмент текста») рамками исторического и индивидуального стиля. <...>

Новой ступенью является тема конкретного произведения, узнаваемая и внутри произведения, и вне его — как его представитель. Многозначность темы реализуется в процессе развития внутри данного текста и — как возможность — за его пределами, в том случае, если тема кочует из одного произведения (а иногда и стиля!) в другое; так произошло, например, с известной темой ля-минорного Каприса Паганини, обработанного многими композиторами XIX и XX веков.

Далее следуют: фрагмент формы конкретного текста, который может быть использован как реминисценция в другой части одного и того же произведения или процитирован в контексте иного стиля (коллаж). Обычно в подобных фрагментах сохраняются основные, наиболее узнаваемые элементы (например, мелодия, гармония) и меняются, приспособляясь к новой музыкальной ситуации, второстепенные (для данного конкретного фрагмента), например тембровая окраска, тип фактуры и т.д.

Целостная форма; нереализованный исполнительский текст произведения многозначен в интерпретаторских вариантах и как предмет транскрипции и аранжировки. Здесь также речь идет о сохранении важнейших узнаваемых элементов и изменении темпа, ритма, артикуляции в пределах допустимых исполнительских вариантов либо об изменении тембровой и фактурной сторон текста (транскрипция, аранжировка).

Текст произведения в определенном исполнении (пластинка, спектакль, концертное исполнение) многозначен в вариантах слушательского восприятия.

На каких же уровнях шкалы действуют закономерности, открытые Асафьевым в учении об интонационных кризисах, и в каких случаях можно говорить о понятии «переинтонирование»? По-видимому, к первым «досемантическим» ступеням оно неприменимо. Смена тембров и общих форм движения связана со сменой музыкальных систем и происходит чрезвычайно медленно, захватывая значительные исторические периоды, включающие

множественные смены индивидуальных и исторических стилей. Иначе говоря, Бетховен, например, по объективным причинам не мог бы писать как Скрябин, а слушатели в начале XIX века не в состоянии были бы подобную музыку воспринять. В историческом же плане опережающим является развитие интонационное, развитие на семантическом уровне, вызванное насущной потребностью искусства отражать действительность.

Именно то обстоятельство, что интонация олицетворяет единство формы и содержания и включает в себя комплекс элементов, закрепляющих образно-эмоциональное значение, ограничивает ее многозначность. Закрепление за интонацией образно-эмоциональных значений и приводит — при условии многократного использования, многократного повторения — к ее ветшанию, опошлению, девальвации. «Музыкальное речение» мельчает, выветривается его содержание. Консервируясь, оно перестает отвечать потребностям развивающегося художественного мышления общества. Репродукция находок превращает их во вторичный прием, в штамп (эпигонство, ремесленное комбинирование). Происходит то, что Асафьев называет интонационным кризисом. Каждый, несомненно, может вспомнить немало примеров подобного рода (быть может, острее всего они чувствуются в сфере современной эстрадной музыки).

Таким образом, интонационный кризис — явление стилевое и отчасти жанровое. Это критическая точка развития элементов, располагающихся в основном в зоне между интонационной формулой и фрагментом художественного текста, т.е. всех элементов. Когда кризис наступает, тогда наиболее ценные, существенные элементы старого стиля входят в новый стиль в обогащенном виде, объединяясь с новыми элементами в качественно иной вариант и становятся качественно иной интонацией, образуют новое единство формы и содержания, несут новое образно-эмоциональное значение. Происходит диалектический процесс развития, который Асафьев называет процессом переинтонирования.

Обнаружение и раскрытие смысла типовых интонационных формул как в синхроническом, так и в диахроническом (историческом, генетическом) аспектах, как в рамках стиля данного композитора, так и в рамках одного художественного произведения — один из наиболее действенных инструментов анализа, хотя, разумеется, не единственный. Он позволяет объективно судить о содержательности произведения, рассмотреть вопросы традиций и новаторства, национального, народного, реалистического и в конечном счете способствует выходу анализа к широкой эстетической оценке. <...>

Переинтонирование на уровне семантических единиц, которые сопоставимы со словами и мельчайшими словосочетаниями в вербальном языке, в музыке подразумевает также изменение су-

шественных элементов текста данной интонации. Новые элементы интонации при этом достаточно слышимы и значимы. При сохранении звуковысотных отношений это, например, новый ритм, новая фактура, т.е. изменения, приводящие к жанровой трансформации.

Разумеется, сферы переинтонирования не исчерпываются уровнем интонационных формул.

Переинтонирование фрагмента формы, т.е. цитата или коллаж, сводится уже к изменению контекста, а в самом тексте к изменению элементов, относящихся не столько к «специфическим» (лад, ритм, звуковысотные отношения, синтаксис), сколько к «неспецифическим», сонорным (тембр, фактура и т.д.) элементам, которые, правда, могут в корне преобразить характер, содержание фрагмента¹. <...>

Исполнительское переинтонирование (здесь слово «переинтонирование» употребляется в буквальном, обиходном значении) касается уже нефиксируемых нотной записью элементов сонорного, неспецифического ряда; варьирование модели, которой является весь фиксируемый нотный текст (или текст, который живет в устной традиции, но может быть зафиксирован), сводится в сущности к едва уловимым колебаниям в области ритма, темпа, артикуляции, динамики, тембра. И этих изменений оказывается достаточно для долгой, многовековой иногда жизни произведения.

Получается парадоксальная на первый взгляд картина. С одной стороны, элементы досемантического уровня... и интонационные формулы живут дольше, чем образуемые ими семантические структуры более высокого порядка. С другой же стороны, художественные произведения, структуры высшего уровня живут дольше, нежели элементы семантического уровня, а иногда и дольше данной музыкальной системы, т.е. переживают и смену систем, и смену стилей, и интонационные кризисы. Таковы многие и многие произведения народного творчества и шедевры мирового профессионального искусства. Очевидно, художественная структура высшего порядка обладает многозначностью на ином уровне по сравнению и с «безразличным атомом», и с интонационной формулой в силу того, что она попросту несводима к трансформации элементов. Никакое переинтонирование — ни изменение текста, ни изменение контекста как таковое — не может лежать в основе создания произведения, хотя оно входит и в процесс творчества, и в процесс восприятия как его органическая часть. Художествен-

¹ Разделение выразительных элементов (средств) на специфические (образовавшиеся в процессе развития самой музыки) и неспецифические (отражающие свойства звучания реальной действительности) предложено В.В. Медушевским в его диссертации «Строение музыкального произведения в связи с его направленностью на слушателя». — Московская консерватория, 1971. (*Прим. автора.*)

ная форма в широком смысле слова непредсказуема, уникальна. Принципиальная неисчерпаемость явлений мировой культуры на высшем уровне зависит от того, в какой мере в их содержании и форме отражены общенародные, общечеловеческие идеалы, в какой мере эти явления способны отразить эпоху и подняться над эпохой. Этим и определяется возможность (открытая многозначность!) исполнительского переинтонирования. <...>

Вечная жизнь народной музыки и шедевров мировой классики предполагает, а не отменяет непрерывное поступательное движение искусства, эволюцию стилей и их смены. Для художника бесконечной в своей многозначности и неисчерпаемости является непрерывно развивающаяся жизнь, действительность, те ее стороны, которые не были и не могли быть раскрыты ранее. Поэтому всегда будут жить Бах и Шостакович, Моцарт и Барток. И столь же желанным и необходимым будет рождение новых творцов, отражающих в искусстве новое понимание нового времени. <...>

(Советская музыка. — 1975. — № 5. — С. 129—134.)

16. Соколов А. С.

ТРИАДИЧНОСТЬ КАК ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ФИЛОСОФИИ, НАУКЕ, ИСКУССТВОВЗНАНИИ¹

Искусство XX века — как воплощение безграничности человеческой мысли и духа, как отражение мозаики мира, переживающего потрясение казавшихся незыблемыми основ, — дает обильную пищу для размышлений. Отношение человека к миру в целом неизбежно получает определенную социокультурную ориентацию, оказываясь при этом в зависимости от сциентистских и антисциентистских тенденций. Искусствознание, понимаемое как наука об искусстве и как искусство судить об искусстве, занимает в иерархии уровней познания особое место. В соответствии с принципом восхождения от конкретного к абстрактному искусствознание обычно рассматривают в одном ряду с науками, отводя более высокие уровни общей теории систем и философии. В то же время объектами, которые изучают искусствознание, являются сложно организованные системы. <...>

Естественно поэтому острейшей проблемой искусствознания остается общенаучная проблема адекватности предмета и метода исследования. <...>

¹ При раскрытии содержания данной главы приводятся основные авторские положения, данные во введении к работе в целом.

Многочисленные точки прямого соприкосновения искусства и философии... обнаруживаются на различных этапах истории культуры. И все же именно в искусстве XX века — в том числе и в искусстве музыкальном — эта связь обрела некое новое качество, что не могло в свою очередь не повлиять и на развитие искусствознания. Подтверждения тому мы находим в научных работах самого разного типа. В зарубежных этномузыковедческих теориях, например, налицо связь с основными направлениями философии XX века: неопозитивизмом, неотрейдизмом, метафизическим прагматизмом, иррационализмом¹. Нельзя обойти вниманием и существование в западном искусствознании особого жанра исследований под названием «философия музыки». По определению американского эстетика Гордона Эпперсона, «философия музыки является всесторонним учением о природе музыки, включающим последовательное объяснение ее значения и выяснение ее отношения к миру человеческого мышления»². Фактически же в зарубежных работах, имеющих соответствующее название, обычно предлагаются разные варианты учений о музыкальном языке, о психологии композиторского творчества и слушательского восприятия и т.д. Поскольку при этом, как правило, используются методы исследования из области семиотики, кибернетики, теории информации, а также подчеркивается связь с определенными философскими концепциями, то появляется основание говорить и о различных направлениях «философии музыки»: феноменологическом, неопозитивистском, прагматическом и др.

Достаточно свободная трактовка термина «философия музыки», позволяющая порой использовать его «для обозначения буржуазных теорий музыки, имеющих философскую ориентацию», или подразумевать под ним определенный «уровень музыкальной эстетики»³, ведет, конечно, к лишней путанице. И поэтому следует обратить особое внимание на саму основу научного подхода, объединяющую в этом русле различных исследователей. Она связана, как нам представляется, именно с общностью *характера мыслительного процесса*, воплощаемого как в вещественном материальном искусстве, так и в выстраиваемых на основании этого искусства умозаклчениях. <...>

Реконструкция творческого процесса композитора как одна из задач анализа художественного текста — это путь естественного сближения диалектики творчества и психологии творчества. Приоритетное положение какой-либо из названных дисциплин определяется

¹ Земцовский И. И. Вульгарный социологизм в этномузыкознании // Советская музыка. — 1986. — № 6. — С. 97—104.

² Лукьянов В. Г. Критика основных направлений современной буржуазной философии музыки. — Л., 1978. — С. 5.

³ Лукьянов В. Г. Критика основных направлений современной буржуазной философии музыки. — Л., 1978. — С. 5.

использованием соответствующего научного аппарата, «задающего тон» обсуждению конкретных явлений музыкального искусства.

Таким образом, с обращением к проблемам диалектики творчества связан и наш выбор инструмента познания — системы философских понятий и категорий. Ключевыми категориями, рассматриваемыми в области музыкальной композиции, в данной работе предстанут члены фундаментальной диалектической триады: *синкрезис — анализ — синтез*. <...>

Историческая изменчивость смысла понятий и категорий... непосредственно связана с попытками их классификации. Еще в античной философии категории могли рассматриваться и вполне самостоятельно (Аристотель), и в составе полярных пар (пифагорейцы), и в триадическом делении (Прокл). В трансцендентальной логике Канта триадическое деление категорий было противопоставлено дихотомическому делению, принятому в формальной логике. Исходя из утверждения о *синтетической* природе знания, Кант выделил четыре группы суждений, каждая из которых представляет триаду, образуемую двумя противоположными категориями и третьей, которая «возникает всегда из соединения второй и первой категорий того же класса»¹:

по количеству — общее, частное, единичное;

по качеству — утвердительные, отрицательные, бесконечные;

по отношению — категорические, гипотетические, разделительные;

по модальности (степени истинности) — проблематические (допускающие возможность), ассерторические (констатирующие), аподиктические (достоверные).

В послекантовской философии идея триадичности получает дальнейшее развитие. Особое значение придается ей Гегелем, в представлении которого лишь совокупность трех категорий способна дать истину, знание конкретного. Именно Гегелем был введен и сам термин «триада», выражающий трехступенчатость всякого процесса развития, в том числе и развития понятия. Философия Гегеля раскрывает содержание различных триад (качество — количество — мера, единичное — особенное — общее), но наиболее разработанной и повлиявшей на последующее развитие философской мысли оказалась триада: тезис — анализ — синтез. <...>

Движение от формулирования антиномии к ее разрешению в диалектическом синтезе было... признано общей гносеологической закономерностью. Соответственно был обнаружен и обоснован и универсальный диалектический принцип развития категориальных систем. <...>

Представление их (категорий «синкрезис» — «анализ» — «синтез». — *Ред.*) как триады, как диалектической «формулы мышле-

¹ Кант И. Сочинения: В 6 т. — М., 1964. — Т. 3. — С. 178.

ния»... прочно укоренилось в философии. <...> По уровню разработанности категории «анализ» и «синтез»... значительно опережают «синкретиз». При изучении механизмов мышления они долгое время привлекались философами как парные категории. Так, в построении своей трансцендентальной логики И. Кант исходил из деления суждений на два вида: аналитические и синтетические. Эта традиция сохраняет актуальность и впоследствии. <...>

Синкретизм как третий тип мышления остается малоизученным философским вопросом. Однако повышенный интерес к нему в наши дни определяется многими особенностями развития культуры. Он, в частности, непосредственно связан с областью межкультурных взаимодействий, с изучением проблем «Восток — Запад», «архаика — современность» и др. <...>

Следует особо остановиться еще на одной традиции представления триады синкретиз — анализ — синтез, которую можно условно назвать «гегелевской». Эта традиция линейности, выражающаяся в рассмотрении причинно-следственных связей элементов названной триады. Обратимся к хрестоматийным определениям интересующих нас категорий.

Синкретизм, синкретизм (греч. *synkretismos* — соединение) — а) слитность, нерасчлененность, характеризующая первоначальное, неразвитое состояние чего-либо, например нерасчлененность философской науки античного мира, в которой мировоззрение, физика, биология и другие отрасли знания существовали в единстве, слитно; б) сочетание разнородных, несовместимых, противоречивых суждений, высказываний, взглядов, которые согласно логике и повседневному опыту вместе истинными быть не могут.

Анализ (греч. *analysis* — разложение, расчленение, разбор) — логический прием, метод исследования, состоящий в том, что изучаемый предмет мысленно или практически расчленяется на составные элементы (признаки, свойства, отношения), каждый из которых затем исследуется в отдельности как часть расчлененного целого, для того чтобы выделенные в ходе анализа элементы соединить с помощью другого логического приема, синтеза — в целое, обогащенное новыми знаниями.

Синтез (греч. *synthesis* — соединение, составление, сочетание) — мысленное соединение частей предмета, расчлененного в процессе анализа, установление взаимодействия и связей частей, познание этого предмета как единого целого.

Присутствие в этих определениях слов «первоначальное», «затем», «для того чтобы» свидетельствует о родстве с «необратимостью» триады тезис — анализ — синтез и соответствует взгляду на процесс мышления как логически сопрягающий в себе акт непосредственного наблюдения, последующее расчленение в сознании и итоговый синтез некоего целостного представления. <...>

Отметив зависимость развития системы философских категорий от уровня мышления, характеризующих конкретные науки, пора теперь обратить взор к искусствоведению, оценив его вклад в этой области. Понятийный аппарат искусствоведения представляет собой иерархическую систему, в которой действуют все уже называвшиеся выше закономерности. Некоторые понятия, используемые в искусствоведении, приближаются к философскому уровню обобщения отражаемых явлений, иные отвечают конкретным потребностям искусства как ремесла. <...>

Привычная сегодня триада композитор — исполнитель — слушатель, как известно, явилась итогом поэтапной дифференциации соответствующих функций: от синкретизма древних форм музицирования к обособлению музицирующего и внимающего и, наконец, к узкой профессионализации сочинителя и исполнителя-интерпретатора художественного текста. Или вспомним характерную антиномию карнавальской культуры: маски комедии дель арте. Арлекин и Пьеро — два полярных темперамента — вновь оживают в художественном мире Шумана в образах Флорестана и Эвзебия. Но теперь с ними неразлучен иронично-мудрый маэстро Раро. И это уже не просто «третий темперамент»: это третий тип мышления, воплощение осваиваемой романтизмом поэтики стороннего, объективированного взгляда. Шумановская триада в этом отношении — характерное явление новой художественной эпохи, имеющее в ней немало параллелей:

Тогда у гробового входа
Младая будет жизнь играть
И равнодушная природа
Красою вечною сиять.

А. Пушкин

Выстраиванием самостоятельной системы понятий и категорий сопровождалось и осмысление процессуальной стороны музыкального искусства. В русле аристотелевской традиции («целое есть то, что имеет начало, середину и конец») прежде всего складывались и развивались теоретические представления о классических принципах музыкального формообразования. К сегодняшнему дню эти представления достигли весьма высокой степени разработанности. В нашем отечественном музыковедении признанным фундаментом связанных с этой областью теоретических исследований является концепция Б. Асафьева. Описанная Асафьевым триада *I — M — T* (*initio* — импульс, *morus* — развитие, *terminus* — завершение) аксиоматически утвердилась в статусе системы всеобщих функций развития. <...>

В непосредственной связи с асафьевскими идеями появились впоследствии, дополняя друг друга, различные музыковедческие теории. И. В. Способиным были описаны три соответствующие

триаде $I—M—T$ типа изложения музыкальной ткани и предложен свой вариант классификации музыкальной формы. Различные достоинства «функционального» подхода к анализу музыки были продемонстрированы в работах Л. А. Мазеля, В. В. Медушевского, В. В. Протопопова, В. А. Цуккермана, Ю. Н. Тюлина. Крупный вклад в эту область внес В. Бобровский, разработавший целый комплекс взаимосвязанных теорий, находящихся в русле асафьевской концепции. Триада всеобщих функций развития $I—M—T$ была положена В. П. Бобровским в основу собственной классификации, включающей «общие логические», «общие композиционные» и «специальные композиционные» функции. Рассматривая их соотношение в музыке «развитого гомофонно-гармонического стиля в условиях централизованного тонального и тематического мышления»¹, В. П. Бобровский сформулировал ряд важнейших положений теории подобия уровней и этапов музыкальной формы, теории переменности функций музыкальной формы, теории ритма музыкальной формы. Впоследствии эти теории были органично дополнены автором теорией совмещения композиционных и драматургических функций. <...>

Красной нитью проблема триадичности проходит в работах Е. В. Назайкинского. «Категориальные триады, — подчеркивает ученый, — естественно рождаются в самой практике музыки, в ее создании, исполнении, восприятии и осознании. Исследование триадичности как метода, хорошо отвечающего природе музыкального произведения, должно составить, по-видимому, специальную задачу»². Естественность триадных систем в музыке, по мнению Е. Назайкинского, определяется, с одной стороны, способом ее существования во времени и в пространстве. Подтверждая актуальность аристотелевского представления о фазах развертывания произведения, Е. Назайкинский в целом разделяет и общепризнанный взгляд на концепцию Асафьева как на универсальную основу процессуальности в музыке. <...> Пространственная трехмерность конкретно звучащего произведения также упоминается при этом как определяющая ракурс его теоретического осмысления. С другой же стороны, эта естественность зиждется на факторе субъективности, антропоцентричности искусства. Централизация многих шкал (темповой, громкостной, звуковысотной и т. д.) осуществляется по принципу триады, диктуемому известными психофизиологическими закономерностями. <...>

Триада синкретиз — анализ — синтез не стала в трудах Е. Назайкинского объектом специального изучения, хотя обращение к ней естественно возникает по разным поводам. <...> В лекцион-

¹ Бобровский В. П. Функциональные основы музыкальной формы. — М., 1978. — С. 11.

² Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. — М., 1982. — С. 300.

ном курсе по анализу музыкальных произведений, читаемом на теоретико-композиторском факультете Московской консерватории, Е. Назайкинский указывает различные сферы проявления данной триады:

а) композиционный процесс — движение от синкретизма замысла через его анализ к целому в процессе сочинения музыки;

б) педагогический процесс на трех его возрастных стадиях — ориентация на синкретизм детского сознания, анализ как принцип педагогики в училищную пору, синтез знаний как задача вузовского образования;

в) критическая деятельность — восприятие художественного произведения как синкретического целого, его разбор (анализ) и описание (синтез).

Таким образом, триада синкретизм — анализ — синтез как универсальный гносеологический принцип, как механизм проявления стадийности в мыслительном процессе имеет и к музыкознанию прямое и весьма существенное отношение. Эта триада справедливо рассматривается И. Котляревским как основа исторической эволюции понятийного аппарата самого музыкознания, представляющей «движение из недр общего для многих сфер человеческого сознания понятийного аппарата, что обусловлено их нахождением в синкретическом единстве, через вычленение специфически «музыкальных» понятий к последнему этапу, на котором происходит привлечение в музыкознании понятий, общих для многих научных отраслей знания. Только на этом этапе, — пишет И. Котляревский, — использование всеобщих понятий, вплоть до философских категорий, не означает уже отсутствия или неразработанности своей терминологии или тем более отказа от нее, а связано со стремлением к синтезу знаний, с пониманием органичной взаимосвязанности всех форм человеческой деятельности и отраслей познания»¹.

(Соколов А. С. Музыкальная композиция XX века: Диалектика творчества. — М.: Музыка, 1992. — С. 3—25.)

17. Теплов Б. М.

ОСНОВНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

В музыкально-педагогической практике под основными музыкальными способностями разумеются обычно следующие три: музыкальный слух, чувство ритма и музыкальная память. Попробуем оценить правильность этого мнения с точки зрения тех поло-

¹ Котляревский И. А. Музыкально-теоретические системы европейского искусствознания. — Киев, 1983. — С. 147.

жений, которые нам удалось установить на протяжении предшествующих глав.

В термин «музыкальный слух» вкладывается обычно очень широкое и недостаточно определенное содержание. Мы пришли к необходимости прежде всего расчленить понятие «музыкальный слух» на понятия «звуковысотный слух» и «тембровый слух». Так как в музыке основным носителем смысла является звуковысотное и ритмическое движение, а тембровый элемент имеет хотя и очень важное, но подчиненное значение, то в качестве основных музыкальных способностей, образующих ядро музыкальности, мы должны принять те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения. Таковыми и являются музыкальный слух как звуковысотный слух и чувство ритма.

Далее мы убедились в том, что ведущий момент в восприятии не абсолютная, а относительная высота; следовательно, в число основных музыкальных способностей может входить лишь относительный, а не абсолютный звуковысотный слух.

Анализируя основные формы музыкального слуха — мелодический слух и гармонический слух, — мы пришли к выводу, что в основе их лежат две способности: ладовое чувство, которое мы назвали перцептивным, или эмоциональным компонентом музыкального слуха, и способность музыкального слухового представления, которую мы назвали репродуктивным, или слуховым компонентом музыкального слуха.

Таким образом, музыкальный слух нельзя рассматривать как единую способность. Он является сочетанием по крайней мере двух основных способностей.

Можно ли музыкальную память наряду с музыкальным слухом и чувством ритма считать одной из основных музыкальных способностей? Вероятно, нет, так как непосредственное запоминание, узнавание и воспроизведение звуковысотного и ритмического движений составляют прямые проявления музыкального слуха и чувства ритма. Правда, теоретическая и практическая проблемы музыкальной памяти этим не исчерпываются, а включают очень широкий круг вопросов, касающихся всякого рода опосредствованных приемов запоминания, воспроизведения и узнавания музыки. Но нет основания говорить в этой связи о каких-либо специфических музыкальных способностях в области памяти.

Таким образом, в результате произведенного анализа мы можем выделить три основные музыкальные способности.

1. Ладовое чувство, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии, или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения. Эту способность можно назвать иначе — эмоциональным, или перцептивным, компонентом музыкального слуха. Ладовое чувство образует неразрывное единство с ощущением музыкальной высоты, т.е. высо-

ты, отчлененной от тембра. Ладовое чувство непосредственно проявляется в восприятии мелодии, в узнавании ее, в чувствительности к точности интонации. Оно наряду с чувством ритма образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку. В детском возрасте его характерное проявление — любовь и интерес к слушанию музыки.

2. Способность к слуховому представлению, т. е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение. Эту способность можно иначе называть слуховым, или репродуктивным, компонентом музыкального слуха. Она непосредственно проявляется в воспроизведении по слуху мелодий, в первую очередь в пении. Совместно с ладовым чувством она лежит в основе гармонического слуха. На более высоких ступенях развития она образует то, что обычно называют внутренним слухом. Эта способность образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.

3. Музыкально-ритмическое чувство, т. е. способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его. В раннем возрасте музыкально-ритмическое чувство проявляется в том, что слышание музыки совершенно непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими ритм музыки. Это чувство лежит в основе всех тех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием и воспроизведением временного хода музыкального движения. Наряду с ладовым чувством оно образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку.

Комплекс способностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой и в то же время связанных с любым видом музыкальной деятельности, т. е. тот комплекс способностей, который мы называли музыкальностью, конечно, не исчерпывается тремя способностями. Но они образуют основное ядро музыкальности.

Главный признак музыкальности — переживание музыки как выражения некоторого содержания. Основными же носителями содержания являются в музыке звуковысотные и ритмические движения. Перечисленные нами три способности лежат в основе переживания выразительного содержания звуковысотного и ритмического движений.

В числе исходных положений, с которыми мы приступали к настоящему исследованию, была мысль о том, что проблема музыкальности есть проблема прежде всего качественная, а не количественная, что основной интерес и педагога, и психолога должен быть направлен не столько к установлению того, в какой мере музыкален тот или другой ученик, сколько к решению вопроса о том, какова его музыкальность.

Установление основных музыкальных способностей дает первый подход к получению качественных характеристик в области музыкальности. Преобладание какой-нибудь одной или двух из этих способностей влечет за собой очень характерные качественные различия в музыкальности, особенно выпукло выступающие на первых этапах музыкального развития.

Не следует, конечно, забывать, что этим путем мы не можем еще получить полной характеристики музыкальной одаренности ребенка, которая никак не сводится к одной только музыкальности. Да и самая музыкальность в ее качественной характеристике очень сильно зависит от других сторон личности ребенка. Указанный путь... дает только первый подход к решению задачи о характеристике музыкальности. <...>

Музыкальные способности не существуют независимо друг от друга. Только в результате научного анализа они различаются как отдельные способности. Не может быть поэтому одной способности при полном отсутствии других. Все музыкальные способности возникают и развиваются в музыкальной деятельности ребенка (сначала, конечно, в самых примитивных формах этой деятельности). Каждая способность связана с определенной стороной музыкальной деятельности и не может существовать сама по себе, так же как не может существовать одна сторона деятельности без деятельности в целом. Следовательно, речь должна идти не о наличии одной способности при отсутствии других, а о том или другом их соотношении.

Конкретизируем эти положения.

Наиболее очевидна невозможность слухового представления музыки без наличия ладового чувства. <...> Слуховые представления становятся музыкальными только тогда, когда они отражают музыкальную высоту, а ощущение музыкальной высоты, как мы установили там же, не может возникнуть вне ладового чувства, вне эмоционального переживания звуковысотного движения. Поэтому у человека, не имеющего ладового чувства, не переживающего эмоциональной выразительности мелодии, не может быть и музыкальных слуховых представлений. <...>

Менее очевидна невозможность иметь ладовое чувство без слухового представления. Если для всякого ясно, что не может быть музыкального представления без музыкального восприятия, то совсем не так очевидно, что не может быть музыкального восприятия при полном отсутствии музыкальных представлений. И, однако, это так. Развитие ладового чувства неразрывно связано с развитием ощущения музыкальной высоты, одно без другого быть не может. <...>

В то же время ощущение музыкальной высоты внутренне, органически связано с интонированием звука голосом. <...> Вне попыток интонирования голосом, т. е. вне попыток пения едва ли

возможны возникновение и развитие ощущения музыкальной высоты. И далее: пение невозможно без музыкальных слуховых представлений. <...> Из этой цепи положений <...> с неизбежностью вытекает вывод, что ладовое чувство не может развиваться при полном отсутствии слуховых представлений. <...>

Таким образом, каждый из компонентов музыкального слуха — ладовое чувство и способность слухового представления — только относительно самостоятелен; ни один из них не может возникнуть при полном отсутствии другого. То же самое относится и к взаимоотношению между компонентами музыкального слуха (иначе их можно назвать звуковысотными способностями), с одной стороны, и музыкально-ритмическим чувством — с другой. <...> Я подчеркивал, что в основе музыкально-ритмического чувства лежит восприятие выразительности музыки, что чувство музыкального ритма можно охарактеризовать как способность двигательно переживать музыку. Но может ли быть речь о восприятии выразительности музыки, о каком бы то ни было переживании музыки, если полностью отсутствуют звуковысотные способности, если звуковысотное движение музыкально не воспринимается вовсе? Безусловно, нет. Звуковысотная и ритмическая стороны музыкального движения не могут быть полностью отделены друг от друга. Поэтому не может развиваться чувство музыкального ритма при полном отсутствии звуковысотных способностей, как и последние не могут развиваться при полном отсутствии музыкально-ритмического чувства.

По единодушному мнению всех исследователей, музыкальные способности могут начать проявляться раньше каких-либо других. Фактический материал вполне это подтверждает: первые проявления всех трех основных музыкальных способностей в отдельных случаях наблюдаются уже на первом году жизни. На третьем году жизни иногда можно наблюдать уже довольно высокое развитие мелодического слуха и чувства ритма.

Раннее проявление музыкальных способностей, несомненно, один из показателей хорошей музыкальной одаренности, однако никак нельзя считать, что отсутствие ранних проявлений в какой-либо мере является показателем слабости или тем более отсутствия музыкальных способностей.

Во-первых, возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков ребенка, но и от степени музыкальности того окружения, в котором проводит ребенок первые годы. Во всех случаях очень раннего развития музыкальных способностей, которые сколько-нибудь подробно описаны в литературе или которые мне приходилось наблюдать лично, имели место или прямая забота родителей о музыкальном развитии ребенка, или хотя бы достаточное богатство музыкальных впечатлений.

Во-вторых, у многих детей музыкальные способности впервые начинают развиваться лишь в результате планомерной педагогической работы, что ни в коем случае не свидетельствует о слабости этих способностей. <...>

Если врожденные задатки ребенка не благоприятствуют легкому и спонтанному развитию какой-либо одной из основных музыкальных способностей, то это может воспрепятствовать развитию и остальных способностей. Наиболее часто таким фактором является слабость слуховых представлений. Она может настолько затруднять для ребенка всякие попытки пения, что уменьшается возможность развития и другого, эмоционального компонента музыкального слуха, для которого, может быть, имеются и очень благоприятные задатки. А при полном отсутствии музыкального слуха не может развиваться и музыкально-ритмическое чувство. Такой ребенок может производить впечатление безусловно не музыкального. На самом же деле эта оценка во многих случаях будет совершенно ошибочной. Достаточно устранить основной тормоз, и тотчас же обнаружатся прекрасные данные ребенка в отношении других музыкальных способностей, а устранить этот тормоз нередко можно только в результате очень продуманной и совершенной педагогической работы. <...>

Укреплять и развивать слабые слуховые представления можно, в первую очередь опираясь на первичные образы и представления, непосредственно связанные с восприятием, и лишь постепенно переходя к произвольному воспроизведению свободных представлений. Едва ли какой-нибудь ребенок со слабыми слуховыми представлениями может пройти этот путь сам, без руководства со стороны педагога.

(Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. — М., 1985. — Т. 1. — С. 209—222.)

18. Цыпин Г. М.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ИЛИ ЛИЧНОСТЬ? ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО В ИСКУССТВЕ

Слово «личность» то и дело мелькает в книгах, журнальных статьях, публичных выступлениях искусствоведов, критиков и т. д. Употребляется столь часто, что, бывает, теряет свой изначальный смысл, стирается, становится общим местом. Между тем иногда не мешает задуматься о его подлинном значении.

Начнем хотя бы с того, что часто происходит путаница. Смешиваются два близких, родственных, но далеко не идентичных понятия: «личность» и «индивидуальность». Порой их используют

чуть ли не как синонимы. А ведь «личность» и «индивидуальность» совсем не одно и то же. <...>

Индивидуальность — то, что отличает одного человека от другого, точнее сказать, от всех других. Совокупность единичных, неповторимых признаков, присущих персонально кому-то одному — и никому больше. <...> Индивидуальность обнаруживается довольно рано, обычно еще в годы учебы. На крупных художественных смотрах-выставках живописцев, кинофестивалях, литературных конкурсах, состязаниях музыкантов-исполнителей и т. д. можно встретить, как правило, немало ярких и интересных индивидуальностей. Взять, например, последние по счету конкурсы имени П. И. Чайковского и их лауреатов. <...>

Личность — нечто иное, большее. На передний план тут выступают ценности *духовного порядка*, категории *морально-эстетические*; по мнению некоторых современных психологов, «понятие личности имеет для нас также значение идеала, к которому мы должны стремиться»¹. Это действительно другое — духовная содержательность, богатство внутреннего мира. <...> Не ясно ли, что вполне возможно представлять собой яркую, бросающуюся в глаза индивидуальность, не будучи, строго говоря, личностью в высоком смысле этого слова? Оглянемся еще раз на столь распространенные в наши дни смотры творческой молодежи — разного рода конкурсы, фестивали и проч., вспомним их участников. Разве не вправе многие из них называться индивидуальностями? Но многие ли заслужили право именоваться Личностями? Выдвинем сейчас в качестве постулата следующее положение: индивидуальностями *рождаются*, личностями *становятся* (или не становятся, но это разговор особый).

Заметим попутно, что существуют и иные воззрения на этот счет. Так, видный советский психолог, профессор К. К. Платонов в своей интересной книге «Проблемы способностей» пишет: «Величайшим заблуждением во взглядах на личность была и до сих пор остается точка зрения, согласно которой личностью является не каждый человек, а лишь отдельные индивиды»². Думается, что ставить знак равенства между понятиями: *личность — индивидуальность — человек*, вряд ли правомерно; этим вольно-неволью снижается высокое значение понятия «личность», нивелируются различия между теми или иными стадиями духовного развития человека.

Личность художника во все времена определяла основное, наиболее важное в его искусстве, если, разумеется, вести речь действительно об Искусстве. Это единый и непреложный закон для всех видов художественного творчества — и так называемых пер-

¹ Тугаринов В. П. Личность и общество. — М., 1968. — С. 93.

² Платонов К. К. Проблемы способностей. — М., 1972. — С. 83.

вичных (литература, скульптура и живопись, сочинение музыки), и вторичных, связанных с интерпретацией, сценическим истолкованием разного рода «первоисточников». Другими словами, закон для писателя — и мастера художественного чтения, для драматурга — и актера, композитора — и музыканта-исполнителя. О нем, этом законе, упоминали многие выдающиеся мастера, представители различных творческих цехов.

Сегодня, правда, эта традиция — применительно к исполнительским видам искусства — подвергается подчас критическому переосмыслению. В наши дни отчетливо дает о себе знать тенденция — в драматическом театре, в концертном зале — «спрятать» личность интерпретатора, без остатка растворить исполнителя в исполняемом. «Я думаю, что задача настоящего исполнителя — целиком подчиниться автору: его стилю, характеру и мировоззрению»¹, — писал около трех десятилетий назад С. Рихтер; с тех пор взгляды нашего замечательного пианиста на этот счет не только не изменились, но, пожалуй, еще более упрочились. Разделяют эти взгляды и некоторые из более молодых коллег С. Рихтера. В их числе, например, такой интересный и своеобразно мыслящий артист, как А. Любимов. «Меня не слишком увлекает концертное исполнительство как самодовлеющий род деятельности, — можно слышать от А. Любимова, и это говорится совершенно искренне. — Гораздо больше меня привлекает сама музыка — как художественная данность, феномен, явление, нежели специфический круг вопросов, связанных с возможностью индивидуально-личностных ее истолкований и трактовок»². Для А. Любимова, по его словам, не столь существенно — выйти ему на эстраду в качестве солиста или нет. Может быть, и лучше, если нет. Важно пребывать «внутри музыки», как он образно выразился однажды. Отсюда его влечение к совместному музицированию, к камерно-ансамблевому жанру. <...>

Однако теоретические концепции в искусстве, в его живой практике, реализуются не всегда и не до конца. Даже у таких огромных художников, как С. Рихтер. Уйти от себя в творчестве полностью и бесследно, едва ли возможно — не легче, как говорится в подобных случаях, чем от собственной тени. Примечательно, что даже у С. Рихтера в некоторых слоях его почти необозримого репертуара *персонально-личностное* вполне отчетливо выступает на передний план — при всем его стремлении к «неявности». Выступает со всей очевидностью в тех репертуарно-стилевых слоях, где ему труднее, нежели в других, дается полный и органичный творческий «симбиоз» с композитором. (Наивным было бы полагать,

¹ Рихтер С. Т. Несколько мыслей о советской музыке // Советская музыка. — 1956. — № 1.

² Цит. по материалам бесед А. Б. Любимова с автором настоящей работы.

что у великих артистов таковых не существует.) Например в Шопене. В монументальной, властной, мраморно-скульптурной манере исполнения пианистом сочинений польского композитора всегда ощущается: это *рихтеровский* Шопен. (Не вполне удается замаскировать свое «Я» и А.Любимову — хотя он и обращается преимущественно к музыке, где индивидуальное, субъективно-личностное начало не играет такой роли, как в романтике: к далекой музыкальной старине или к новейшим опусам композиторов-современников.)

Что касается широкой публики, то ей, строго говоря, вообще мало дела до различных теорий, исповедуемых в профессионально-исполнительских кругах; да она, по большей части, и не в курсе их. <...> Она, публика, во все времена и со всей безапелляционностью выступала за встречи с яркими, выдающимися Личностями на сцене. И в театр, и в концертный зал она приходила и приходит ради своих артистических кумиров. Будем откровенны: в большей мере из-за них, исполнителей, нежели ради исполняемого. <...> Приходит не для того, чтобы в сотый раз услышать арию Кармен или бетховенскую «Аппассионату», а ради Е. Мравинского или Э. Гилельса, Е. Светланова или Д. Шафрана, М. Плисецкой или Е. Образцовой... Как-то в одном из интервью Г. Рождественского спросили, в чем он видит принципиальное различие при дирижировании в театре и на концертной эстраде? «Принципиальное различие, на мой взгляд, заключается в том, — ответил Г. Рождественский, — что в симфонический концерт публика приходит слушать дирижера, а в театр — слушать певца или смотреть на балерину»¹. Словом, вопрос о роли и значении Личности в исполнительском искусстве можно, по-видимому, считать исчерпанным. <...>

(Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. — М., 1988. — С. 10 — 13.)

19. Шопенгауэр А.

МИР КАК ВОЛЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ

Музыка. Она стоит совершенно особняком от всех других (искусств. — Э.А.). Мы видим в ней подражания, воспроизведения какой-либо идеи существ нашего мира; и тем не менее она, такое великое и прекрасное искусство, так могуче действует на душу человека, и в ней так полно и глубоко им понимается в качестве всеобщего языка, который своею внятностью превосходит даже язык наглядного мира, что мы, несомненно, должны видеть в ней нечто большее, чем *exercitium occoltum nescientis se numerare*

anímí (скрытое арифметическое упражнение души, не умеющей себя вычислить, — *лат.*), как определил ее Лейбниц. <...>

Мы должны приписать ей гораздо более серьезное и глубокое значение: оно касается внутренней сущности мира и нашего Я, и в этом смысле численные сочетания, на которые может быть сведена музыка, представляют собой не обозначаемое, а только знак. Что она должна относиться к миру в известной мере как изображение к изображаемому, как снимок к оригиналу, это мы можем заключить по аналогии с прочими искусствами, которым всем свойствен этот признак и с действием которых на нас действие музыки однородно, но только более сильно и быстро, более неизбежно и неотразимо. И ее воспроизведение мира должно быть очень интимным, бесконечно верным и метким, ибо всякий мгновенно понимает ее. <...>

(Антология мировой философии: В 4 т. — М., 1971. — Т. 3. — С. 691—693.)

II. СТАНОВЛЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ПЕДАГОГОВ, СТУДЕНТОВ И УЧАЩИХСЯ

1. ЕДИНСТВО ПРАКТИЧЕСКОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Ниже впечатлениями об уроках музыки О.М. Фалетровой в средней общеобразовательной школе делится один из авторов книги Э. Б. Абдуллин.

Трудно сказать, каким станет в XXI веке учитель музыки. Ведь техника может буквально преобразовать его деятельность. Но для меня ясно, что он обязательно будет *исследователем* музыкального развития ребенка, своей профессиональной деятельности и еще многого другого. Насколько современный педагог, музыкант готов к этому?

Уверен, что, например, Ольга Михайловна Фалетрова, учитель музыки Красноборской специальной школы для девиантных подростков, к этому готова. Уже несколько лет она кропотливо и вдумчиво наблюдает за своими воспитанниками, знает не только музыкальные, но и другие интересы и потребности каждого, уровень их способностей. Я с большим интересом ознакомился с записями педагогических наблюдений этого учителя, которые по-

степенно вылились в процесс диссертационного исследования. В них целый мир подростка и отношение к нему воспитателя. Здесь видна и личность ребенка, и личность преподавателя. Ольга Михайловна выступала с докладами на многих научно-практических конференциях, с лекциями перед студентами музыкального факультета Московского педагогического государственного университета, и всегда ее рассказ, ее иллюстрации вызывали неподдельный интерес аудитории.

Пересказать живой урок музыки О. М. Фалетровой невозможно. Тем более с такими необычными ребятами. И все-таки об одном из них мне хочется рассказать.

В первый раз я попал в Красноборскую школу в 1999 году и с тех пор бывал там не однажды. Школа находится в удивительно красивом месте Ярославщины, можно сказать, в заповедном месте. Живут и учатся в этой школе мальчишки с трудной, часто уже изломанной судьбой. Это видно сразу, как толькоходишь в школу.

Помнится, я зашел туда во время перемены и увидел суровые, насупившиеся лица ребят, услышал «ненормативную лексику», почувствовал какую-то особенную необычную тяжесть царившей вокруг атмосферы.

Начался урок музыки. В классе сидели восемь ребят-подростков (это норма для школы такого типа). Они были точно такими, какими я описал их выше.

Ольга Михайловна начала говорить с ребятами удивительно теплым, сердечным (но без сюсюканья) голосом. Рассказав интересную историю из жизни Моцарта, притушила свет, зажгла свечи и исполнила его музыку на фортепиано. Кто может устоять перед Моцартом, если к тому же есть еще и добрый посредник между слушателем и великим композитором! И ребята стали отгаивать: менялось выражение их глаз, они уже и сидели не так, как в начале урока...

Потом О. М. Фалетрова играла на гитаре и пела песню В. Высоцкого из кинофильма «Вертикаль». Чуть позже я поймал себя на мысли, что вижу ребят такими же, как и в обычной школе, не огражденной большим забором...

Был на уроке один момент, который вызвал у них, мальчишек, интерес, улыбки. Лица были увлеченные и заинтересованные. Ольга Михайловна задумала игру. Она исполняла популярные произведения композиторов-классиков и одновременно играла роль девочки, которая отвечает на вопросы учителя: что это за музыка? И все ответы невпопад. А ребята из класса ее поправляли. Тут я убедился в том, что они хорошо знают эту музыку, любят ее.

Потом они разучивали песню А. Пахмутовой из кинофильма «Моя любовь на третьем курсе». Вокально-хоровая работа учителя была по-настоящему профессиональной. При этом, перейдя от

слушания музыки к пению, Ольга Михайловна совершенно преобразилась: стала решительной, требовательной, и ребята подтянулись и старались вовсю.

Кульминация урока была, как и должно быть, самым впечатляющим моментом. Учительница прочитала мальчишкам письмо их бывшего товарища по школе. Он тяжело заболел и решил написать им письмо-завещание. Рассказал о своей непутевой жизни и просил ребят серьезно задуматься о своей судьбе, постараться оценить то, что делают для них учителя в этой школе, понять то, чего так долго не мог понять он...

Не помню уже, когда раньше на моих глазах были слезы на уроке музыки. И я подумал, что если бы на этом уроке были В. А. Сухомлинский, Д. Б. Кабалевский или Ш. А. Амонашвили, они бы, наверное, остались довольны...

Но замечательно и очень важно также то, что Ольга Михайловна совмещает свою практическую работу с исследовательской. И это не случайно: О. М. Фалетрова по природе своей исследователь (уверен, как большинство настоящих учителей). Вот уже много лет ее интересует проблема развития эмоциональной сферы девиантных подростков средствами музыки. Учителем прочитана, изучена, по-моему, практически вся литература, имеющая отношение к этой проблеме. Прочитана вдумчиво, критически, с позиции своих убеждений и большого, двадцатидвухлетнего опыта практической работы. А это очень важно. У Ольги Михайловны сложилась определенная концепция, принципы, на основе которых она и ведет свою работу, свои наблюдения. Важно и то, что эта деятельность не ограничивается сроком пребывания детей в школе. Они продолжают писать (переписываться) своему учителю, советуются, как поступить в тех или иных жизненных ситуациях, и постоянно признаются в своей любви к музыке и к учителю. Я думаю, что исследование в форме диссертации близко к завершению.

У нас есть возможность опубликовать лишь некоторые его фрагменты. С одной стороны, они свидетельствуют о той важной и плодотворной работе по музыкальному образованию, которая проводится в Красноборской специальной школе, и с другой — убеждают в том, что сочетание практической и научной работы учителя музыки возможно и оно может дать прекрасные и исключительно значимые результаты.

(О. М. Фалетрова)

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

До сих пор ученые, занимающиеся проблемами девиантных подростков, не пришли к единому мнению в отношении термина

«отклоняющееся поведение» (девиантное поведение). Некоторые исследователи под этим имеют в виду любые отклонения от социальных норм, принятых в обществе, другие — только нарушения правовых норм. Кроме того, у представителей педагогической, психологической, медицинской наук различные толкования понятия «отклоняющееся поведение».

В медицине это нормы межличностных взаимоотношений: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня (1), (2).

В педагогической литературе под девиантным поведением понимается «отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-правовых норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит» (3, 8).

В психологической литературе девиантным называют «поведение, отклоняющееся от социально-психологических и нравственных норм» (В. В. Ковалев, цит. по: 3, 8).

Согласимся с мнением В. М. Димова, который считает, что в современных условиях «принципиальным критерием, определяющим категорию «социальная норма», служит разрушающее *воздействие социальных явлений, которые являют собой реальную угрозу физическому и социальному выживанию человека. Это и есть та граница, которая отделяет норму от девиаций*» (цит. по: 3, 8). Возникают вопросы:

- Что представляет собой личность девиантного подростка?
- Каковы особенности эмоциональной сферы этих детей?
- Как и при каких условиях музыкальная терапия, воплощенная в различные формы музыкальных занятий, может быть применима в работе с девиантными детьми?
- Что может сделать учитель для развития эмоциональной сферы девиантных подростков средствами музыки?

В силу возрастных особенностей поведение девиантных подростков отличается непредсказуемостью, импульсивностью, агрессивностью. За поведенческими отклонениями часто стоят личностные деформации: неадекватная самооценка, чаще пониженная (повышенная) эмоциональная возбудимость, тревожность, незрелость личностных сфер.

Для девиантных подростков характерна незрелость эмоциональной сферы, такие ее свойства, как тревожность, эмоциональная глухота, эмоциональная расторможенность. Именно это, подчеркивает Ю. А. Клейберг, обуславливает прогрессирующий рост компенсирующих тенденций, «направленных на изменение своего статуса и избавление от дискомфортного состояния путем интенсификации отклоняющихся форм поведения» (4, 94).

В своем исследовании мы опираемся на концепцию Дж. Морено, включающую в себя такие музыкально-терапевтические технологии, как музыкальная психодрама, музыка и управляемое воображение, музыка и модификации поведения, музыка и образность. В этих технологиях музыка применяется как побуждающий стимул, «помогающий в решении многих проблем, решаемых скорее на эмоциональном, чем на когнитивном уровне» (5, 32). В основе этой концепции лежат традиционные психоаналитические принципы.

Также мы следуем концепции психорезонанса А. Понтвика, опираясь на понятия «коллективного бессознательного» и «архетип» К. Юнга (цит. по: 6, 32). Эти концепции предполагают помощь взрослым пациентам, которые сами заинтересованы в скорейшем решении своих проблем. Однако следует учитывать, что мы имеем дело с эмоционально-травмированными подростками.

Девиантные подростки крайне недоверчивы и осторожны в общении с педагогом или психологом. В отличие от взрослых пациентов они категорически отвергают даже мысль о том, что нуждаются в профессиональной психолого-педагогической помощи и поддержке. Эти наблюдения дали нам основание искать методы и приемы, ориентируясь на известную концепцию множества индивидуальных подходов.

Мы исходим из глубокой убежденности в возможности положительного влияния музыки на развитие эмоциональной сферы девиантных подростков. При этом речь прежде всего идет о *психологическом* воздействии музыки на эмоциональную сферу подростка.

Учет психологических особенностей девиантных подростков обуславливает необходимость поиска более гибкой по сравнению с традиционной методикой развития эмоциональной сферы. В частности создания проблемных ситуаций, в результате обсуждения которых подростки *сами* приходят к тем или иным выводам. Только в этом случае преодолеваются эмоциональная ригидность, эмоциональная монотонность, расширяется спектр переживаний.

Остается добавить, что проблема эмоционального развития подростков с девиантным поведением до сих пор не являлась объектом специального внимания ни музыкально-педагогических исследований, ни исследований в области психологии музыкального образования.

Более чем двадцатилетний опыт работы с девиантными детьми и подростками, активная экспериментальная работа в закрытом реабилитационном учреждении для девиантов, изучение работ, связанных с практической девиантологией, дают нам основание предполагать следующее:

обсуждать проблему воспитания, обучения девиантных детей, развития их когнитивной сферы, не решив проблемы эмоционального

порядка, сложно и вряд ли возможно. Только «утолив эмоциональный голод», изменив внутреннее ощущение подростком самого себя, научив понимать свои чувства и чувства других людей, можно добиваться изменений в когнитивной и других сферах личности этих детей.

Одним из условий успешной работы является оборудование и обустройство музыкального класса. Любое прикосновение к травмированной психике эмоционально нездорового подростка, склонного к необоснованной тревоге, конфликтного и импульсивного, непредсказуемо. Вся обстановка в комнате-классе должна создавать ощущение уюта, комфорта, домашнего покоя (мягкий свет, ковер на полу, много цветущих растений). Вместе с тем мы считаем необходимым создавать ореол некой таинственности, будить фантазию, помогая музыкальным путешествиям в мир часто болезненных, прошлых воспоминаний (затемнение, свечи, удобные кресла).

Через некоторое время у каждого ученика появляется свое любимое место, где он чувствует себя защищенным. Этот этап «вхождения» в музыкальный урок проходит у каждого подростка по-разному и занимает от одного месяца до полугода. О том, что адаптация прошла успешно, учителю подскажут и расслабленная поза ученика, и его желание поделиться собственным мнением по поводу прослушанной музыки, и интересные записи в музыкальном дневнике.

Запись из сочинения Андрея Н. после полугодичных занятий: «Музыкальный класс... Просто нет такого места, где бы мне было так хорошо. Я всегда могу прийти сюда, поиграть на гитаре, просто посидеть и помечтать о чем-то. Иногда я захожу в этот кабинет, чтобы уйти от своих проблем».

Другое условие, необходимое для осуществления реабилитации средствами музыки, — личность педагога-музыканта. Он выступает в роли девиантолога. Это подразумевает владение различными психолого-педагогическими техниками. Роль музыкального психотерапевта предполагает владение несколькими музыкальными инструментами, голосом, свободное ориентирование не только в мире классической музыки, но и в направлениях современной рок- и поп-культуры.

Давно замечено, что «девиантные подростки предпочитают жить в системе жесткого контроля и закона, где любой отход карается наказанием» (7, 106). Глубокое чувство собственной ничтожности и ненужности рождает подсознательное стремление к «порядку», желание переложить ответственность за постоянное ощущение беспокойства, тревоги, приступы бессознательной ярости на более сильного человека и получить взамен суррогат покоя, иллюзию решения собственных проблем.

Педагог-девиантолог должен хорошо знать и понимать внутренние мотивы такого поведения воспитанников. Быть готовым

принимать на себя подсознательно предлагаемую подростками роль носителя законов, некоего стража порядка. На практике это выражается, например, в том, что во время звучания музыки никто не имеет права вставать с места, говорить, входить в класс.

Только многократно убедившись в доброжелательной позиции учителя музыки, подростки смогут позволить себе расслабиться на время занятий, смогут разрешить себе прислушаться к собственным образам, рожденным музыкой. Именно с этого момента начинается процесс, который мы условно называем музыкальной терапией. Выделим несколько положений, которые характеризуют его содержание:

— Урок музыки — это *личностный тренинг для девиантных подростков*.

— Музыкальный материал уроков включает в себя духовно наполненную, инструментальную классическую музыку, эмоциональный строй которой контрастен тревоге, беспокойству, опустошенности — постоянным и хорошо знакомым чувствам девиантов. При составлении репертуара следует учитывать, что музыка романтически созерцательного характера может использоваться значительно чаще, чем патетическая, героическая, бравурная, другими словами, та, которая способна перевозбудить подростков, отрицательно сказаться на общем эмоциональном и душевном состоянии.

— Привлекаемая вокально-хоровая музыка, способная не только в интонационно-образной, но и в вербальной форме, насколько это возможно, адекватно соответствовать характеру прослушанных перед этим инструментальных произведений. Подбор песенного материала должен быть тщательно продуман, так как «работать» и давать терапевтический эффект будут лишь те песни, которые понравятся ребятам, которые они будут петь с удовольствием.

— Словесно выраженное подростками при исполнении песни настроение, которым они прониклись во время слушания инструментального произведения, закрепляет эмоциональные впечатления. Этим не только решается проблема расширения словарного запаса, но и преодолевается *алекситимия* — сниженная способность девиантных детей к вербализации своих эмоциональных состояний, трудность в подборе слов для обозначения чувств и переживаний.

— В работе с девиантными подростками особое значение имеет умение педагога изменить план урока, если этого требует конкретная ситуация.

Чувство эмпатии педагога-девиантолога — это тот «барометр», с помощью которого должен поддерживаться нормальный психологический климат в классе.

В процессе исследования проблемы нам удалось выделить следующие этапы развития эмоциональной сферы девиантных подростков средствами музыки:

Первый этап — адаптация ребенка к урокам музыки, к их атмосфере, к стилю художественного обучения и т. д.

Следует заметить, что этот этап нельзя назвать терапевтическим, он скорее пропедевтический, адаптационный. Его продолжительность от одного до двух месяцев (в зависимости от состава класса, индивидуальных особенностей детей и т. д.).

Второй этап — установление душевного равновесия детей на уроке, заинтересованного отношения к занятиям, атмосферы доверия и приятия. Данный этап проходит с использованием следующих художественно-педагогических средств:

- включение в урок музыкальных произведений, близких по характеру чувствам тревоги, одиночества и т. п. На этом этапе дети готовы принять музыку как катализатор, как побуждающий стимул, с помощью которого и при соответствующем указании педагога они смогут получить разрядку и попытаться вытеснить из бессознательной области в область осознания свои старые эмоциональные травмы;

- стремление к катарсической разрядке через инсайт (озарение) происходит с помощью попытки вербализации впервые осознанных переживаний. При этом следует иметь в виду, что, обсуждая чувства, вызванные музыкой, подростки лишь косвенно готовы принять их как свои собственные. Процесс осознания разблокированных с помощью музыки бессознательно подавляемых эмоций идет очень трудно. Нужна огромная вера педагога в успех, осторожность и такт, время и терпение.

Этот этап накопления новых чувств и переживаний, активного обогатения и оздоровления эмоциональной сферы, появления эмоционального резонанса, преодоления эмоциональной монотонности, ригидности может длиться до двух лет.

Третий этап начинается, когда подросток включается в процесс идентификации «лирического» героя музыкального произведения. Этот процесс близок к феномену трансфера — переноса чувств пациента на психотерапевта.

Это проявляется в том, что подросток переносит свои чувства на героя музыкального произведения. При этом возникает невербальное диалогическое общение. Слушая музыку, девиантный подросток неосознанно вступает в коммуникативный контакт с музыкальным образом и идентифицирует чувства, заложенные в музыке, с собственными переживаниями. Феномен трансфера пока еще не исследован учеными в достаточной мере, но анализ записей музыкальных дневников подростков, в которых они пытаются вербализовать свои эмоциональные состояния и переживания, рожденные прослушиванием музыки, дает право говорить о его присутствии.

Оздоровление эмоциональной сферы способствует возникновению у подростков чувства собственной ценности и самоуважения. А это в свою очередь рождает внутренние ресурсы, необходимые для того, чтобы не просто защищаться от каждодневных проблем, но и управлять ими.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Красноборской специальной школы для детей и подростков с девиантным поведением Ярославской области в течение 12 последних лет. Уроки музыки проводились один раз в неделю, последние три года — 3 раза в неделю по 45 минут. В течение всего времени внеклассные занятия музыкой включали в себя занятия хора — 4 часа в неделю, последние 6 лет — занятия вокально-инструментального ансамбля (3 часа в неделю). Работа проводилась с учениками V—VIII классов. В ней приняли участие около 500 воспитанников спецшколы.

В эксперименте использовался специально отобранный музыкальный материал, направленный на оздоровление и развитие травмированной эмоциональной сферы девиантных подростков. Подросткам предлагались для слушания произведения А. Вивальди, И. С. Баха, В. А. Моцарта, Л. Бетховена, А. Дворжака, К. Сен-Санса, А. П. Бородина, М. П. Мусоргского, П. И. Чайковского, С. С. Прокофьева, Р. К. Шедрина, А. Г. Шнитке, В. А. Гаврилина, И. Ф. Стравинского и других композиторов (в магнитофонной или записи на компакт-диске, реже — в живом исполнении).

В нашем экспериментальном музыкально-терапевтическом исследовании можно выделить три задачи.

Первая состояла в том, чтобы выявить эмоциональное отношение подростков к музыкальному произведению.

В результате диагностики состояния эмоциональной сферы наших учеников выяснилось, что каждый из них имеет те или иные эмоциональные нарушения, выраженные в основном в эмоциональной ригидности, отсутствии эмоционального резонанса, алекситимии.

Так, после прослушивания «Шутки» И. С. Баха воспитанники смогли охарактеризовать ее только двумя определениями: веселая, радостная музыка.

Применение методики «цветодневника» А. Н. Лутошкина, которая предполагает осознание соотношения между эмоциональным впечатлением от музыки и восприятием сенсорного образа, помогает медленно продвигаться в выбранном направлении.

Словарь эмоциональных переживаний, метод графического моделирования единицы формоструктуры музыкального произведения, выраженный интонационно, метод эмоциональной драматургии, попытки записать настроение музыкального произведения в музыкальных дневниках (по желанию) привели к тому, что к концу второй, реже третьей учебной четверти каждый ученик

для обозначения музыкального настроения находит свои эпитеты, характеристики, отличные от других.

Анализ видеоматериалов, протоколов уроков дает основание говорить о том, что при создании указанных выше условий для занятий подростки в состоянии за короткое время начать эмоционально откликаться на художественно полноценную музыку.

Но при этом вербальные проявления воспитанников остаются в течение значительного периода времени сухими, лишенными образности, ни о каком личностном смысле пока нет и речи. Алекситимия с трудом поддается коррекции.

Вот запись из музыкального дневника Стаса М. после прослушивания музыки (13 лет, интраверт, уровень нейротизма высокий, крайне тревожен, опустошен): «Веселая, радостная, легкая». (А. Вивальди «Весна» из цикла «Времена года»).

Володя Т. (13 лет, экстраверт, уровень нейротизма ниже среднего, импульсивен, эмоционально монотонен, тревожен): «Грусть, задумчивость» (А. П. Бородин, «Ноктюрн» из струнного квартета).

В целом процесс решения первой задачи продолжался до года.

Вторая задача состоит в том, чтобы научить воспитанников открывать для себя эмоциональную выразительность музыкального произведения на основе выученной песни. Постановка этой задачи обусловлена тем, что «девиантные» подростки предпочитают больше действовать, чем обговаривать свои действия.

Использование игр-импровизаций на шумовых, народных инструментах, индивидуальное и хоровое исполнение песен, телесно ориентированные методики, такие, как «Поводырь и слепой», «Морская фигура — замри», игра «Ритмическое эхо», помогают осознать художественно-выразительное значение ритма, темпа, динамики, лада, нисходящих и восходящих интонаций.

Вот как решается эта задача на примере работы над песней, через раскрытие музыкального образа.

Протокол урока.

Учитель: послушайте песню А. Шаганова «Конь» (исполняет песню, сопровождая себя на фортепиано).

— О чем эта песня?

— О коне, о Родине, о родном крае.

— С какими чувствами я старалась исполнить песню?

— Задумчиво, с любовью, протяжно, с нежностью.

В процессе разучивания песни внимание учеников обращается к зрительному образу:

— Как вы думаете, почему в первом куплете звучит такая негромкая, протяжная мелодия?

— Потому что темно, ночь. Потому что даль, как у нас на берегу Волги.

— Верно. А вспомните, как мы гуляли по берегу летними вечерами, разве не так?

Выйду ночью в поле с конем,
Ночкой темной тихо пойдем.

Мы пойдем с конем по полю вдвоем.

После краткой беседы песня звучит по-особому тепло, она наполнилась близкими и понятными всем чувствами. В классе царит атмосфера удивительного единения и причастности к чему-то родному и доброму.

Работая по описанной методике, учитель постоянно обращает детей к мысли, что музыка — часть нашей жизни, что она выражает наши чувства. Что, слушая музыку, исполняя песню, мы разрываем круг одиночества и непонимания, потому что, наверное, тот, кто написал эту песню, чувствовал в эти минуты то же, что и мы сейчас.

О возможности достижения терапевтического эффекта при исполнении песен красноречиво говорят мальчишечьи слезы, блеск в глазах.

Радость творчества в моменты инструментальных, в основном ритмических импровизаций, накапливание нового эмоционального опыта, открытие учениками возможностей самовыражения через непосредственное освоение музыкального языка позволили перейти к решению следующей задачи примерно после первого года обучения.

Эта *третья* задача состоит в осмыслении эмоционального сопереживания. Она ставится лишь после того, как музыка выделилась в особый эмоциональный предмет, когда чувство стало предметом музыкального анализа с помощью накопленных воспитанниками вербальных средств этого анализа.

На протяжении двух с половиной-трех лет решается эта задача с использованием различных форм уроков: урок-концерт, урок-психодрама, урок-фантазия.

Проследим, как у отдельных учащихся происходит процесс развития эмоциональной сферы и самооценки.

С начальной характеристикой Стаса М. читатель уже знаком. Весь первый год он упорно отказывался делать записи в музыкальном дневнике, мотивируя отказ так: «Я не знаю». Адаптировался позже всех в классе. Впервые решился высказать свое мнение в ситуации проблемного столкновения мнений «экспертов-музыковедов» по поводу особенности построения музыкальной интонации П. И. Чайковского (по методу графического моделирования музыкальной темы).

В моменты творческих споров подросток забывает о своей нерешительности и робости. Он увлекается, аргументирует свое мнение немногословно, но логично. Его проблема — эмоциональная вязкость — обусловлена такими характеристиками, как интровертность и высокая степень нейротизма. На поведенческом уровне это неуверенность в себе, постоянное чувство тре-

воги, полная закрытость и нежелание вступать в контакт с окружающими.

К концу второго года Стас, наконец, стал проговаривать проблему музыкального героя. «Я чувствую скорбь, грусть, прощание, *что я один* во Вселенной». Побудительным моментом его высказываний послужила «Токката» И. С. Баха, Фа мажор.

Следующий пример: П. И. Чайковский, побочная тема из увертюры-фантазии «Ромео и Джульетта». Прослушав эту музыку, Стас пишет: «Осень. Тихое пустое озеро, вокруг — тишина. Перед тем как улететь на юг, на эту ровную гладь воды садится стая белых лебедей. Потом они медленно и неохотно поднимаются и улетают. *А ты остаешься один посреди этой тишины*».

Анализируя его высказывания, можно понять, что музыка в его представлении наполнена глубоким личностным смыслом. Стас вербализовал свою главную проблему — недоверие к людям, одиночество — и приблизился к ее осмыслению. (Не случайно психологи говорят, что если проблема проговорена, то человек готов к ее преодолению, что самое сложное — подвести пациента к вербализации его проблемы.)

Наполнены оптимизмом такие строки из его сочинения: «Музыка очень нужна. Она помогает мне лучше понять свои чувства и чувства других людей. А это просто необходимо для понимания и дружбы».

С мыслями Стаса перекликаются рассуждения Димы П.:

«Я считаю, что урок музыки — это один из самых главных и нужных уроков. Этот урок дает не только знание музыки и ее композиторов, но и глубокое познание жизни и самого себя.

Музыка открывает в человеке новые чувства, заставляет понять окружающих и смысл жизни, для чего человек существует на Земле. Лично мне музыка помогла в том, что я стал обращать внимание на красоту природы, на душу человека. Я научился слушать музыку, ритм ее красоты. Музыка лечит от душевных ран, от какой-то тяжести в душе. Я замечаю, что стал более внимательным к окружающему и к людям, спокойным, терпеливым. Во мне открылись новые способности: я стал лучше учиться, стал более счастливым, научился находить выход из любого положения. Я уверен, что помогла мне музыка».

Осуществленное исследование — лишь первый шаг, доказывающий, как много могут сделать музыка, целенаправленные музыкальные занятия для оздоровления души девиантных подростков, обогащения их духовного мира.

Использованная литература

1. *Исаев Д. Н.* Психопрофилактика в практике педиатра. — Л., 1984.
2. *Пожар В.* Психология аномальных детей и подростков. — М., 1996.

3. *Рожков М. И.* Воспитание трудного подростка. Дети с девиантным поведением. — М., 2001.
4. *Клейберг Ю. А.* Психология девиантного поведения. — М., 2001.
5. *Морено Дж.* Музыкальная психодрама. — М., 1980.
6. *Петрушин В. И.* Педагогические аспекты деятельности классного руководителя. — М., 2001.
7. *Роуз М.* Дом, где исследуют сердца. — М., 1996.

2. ПРИМЕРЫ ПЕРВЫХ ОПЫТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Эссе на тему «Мой любимый учитель»

За 16 лет учебы в моей жизни было много учителей, заслуживающих уважения и внимания. Хотелось бы изложить сложившиеся представления об учителях в целом.

На первом общем занятии в музыкально-педагогическом колледже классный руководитель предложил написать ответ на вопрос анкеты: какого учителя вы бы предпочли — крайне строгого, но дающего глубокие знания, или мягкого, человеческого, но без глубоких познаний?

В то время ответ для меня был ясен: конечно же, я выбрала знания. Но время внесло свои коррективы. И сейчас я бы уже не дала однозначного ответа на этот вопрос.

Педагог, сочетающий в себе все необходимые ценностные качества, — это «редкость. Не зря говорят, педагогом нужно родиться!». Хороший педагог — это призвание, которому, по-моему, нельзя научить даже в самых заслуженных вузах.

У меня навсегда осталась в памяти Светлана Эдуардовна Наперстникова. Обладая необычайным педагогическим талантом, она никогда ничего не делала вопреки своим студентам. Запомнила всех нас по имени после первой же лекции. Она любила нас, хотя непонятно, за что.

Так получилось, что лекции Светланы Эдуардовны, пожалуй, самые трудные и объемные, стали нужны мне. В ней не было эгоизма и любви красноречивым выражениям, зато негромкий голос и человеческая простота притягивали к себе умы и сердца. Уважая нас и видя только хорошее в своих учениках, она устанавливала связь со студенческим коллективом. Это хорошо выражено в русской народной пословице: «Что посеешь, то и пожнешь».

Бывают учителя хорошие, встречаются и плохие, а есть учителя от Бога. Встретив Светлану Эдуардовну, я поняла, что значит «Учитель от Бога», а еще поняла, что такие люди в нашей жизни появляются не так уж часто.

Я слышала, что в некоторых зарубежных странах проводят следующие эксперименты: в одно и то же время лекцию читают несколько разных педагогов, а студенты сами выбирают, у кого учиться. Или же после лекции бросают шары — белые и черные: если черных шаров больше, чем белых, то на следующее занятие горелектор не приходит. Не знаю, правда ли это, но, мне кажется, идея удачная. Подобные инициативы могут во многом способствовать повышению качества обучения. Студенты — люди взрослые и всегда смогут отличить талантливого педагога от «подделки». Пусть каждый выберет то, что ему нужнее и ближе по душе.

(Борисенкова О.)

За время учебы (общеобразовательная, музыкальная школы, училище искусств) у меня был не один любимый учитель. На каждом новом этапе жизни у нас возникают новые привязанности, ведь и сам человек меняется, ширится круг его общения. Но для меня есть и останутся несколько преподавателей, к которым я всегда буду относиться с чувством глубокой признательности и любви.

После окончания двух школ училище было новой ступенью во всех отношениях — с новыми порядками, законами, обязанностями. И преподаватели были сначала чужими, не такими, к которым я привыкла за время, проведенное в школе. Но я хотела бы рассказать об одном из них, преподавательнице, с которой произошел первый в моей жизни открытый конфликт «учитель—ученик», но по прошествии времени ставшей моим любимым учителем.

На втором курсе училища был введен новый факультатив, название которого показалось мне не интересным и не нужным для моей специальности. Оно звучало так: «Библия в музыкальной мировой культуре». В общем, ходить я на этот курс не стала. Через месяц-другой меня остановила в коридоре преподаватель этого факультатива. Тогда я ее совсем не знала.

— Почему бы вам не ходить на мой предмет? — спросила она.

— Я считала, что на факультативные занятия ходят желающие, — ответила я.

— А вы к ним не относитесь?

— Нет.

— А вам не кажется, что подобные занятия будут полезны вам в недалеком будущем?

— Не считаю, — ответила я, стараясь оставаться вежливой.

— Ну что ж, дело ваше.

В этот момент я, продолжая стоять перед ней, повернулась к проходящей мимо сокурснице и что-то ей сказала. И тут же услышала неожиданный, в довольно резкой форме выраженный вопрос:

— Скажите, а вы, разговаривая с молодыми людьми, также невежливо смотрите в сторону?

Я повернулась и, пугаясь самой себя, ответила совершенно спокойно (хотя внутри приготовилась ко всему самому ужасному).

— Нет, я, как правило, смотрю им прямо в глаза.

Прошло несколько секунд, и тут она... улыбнулась! И отошла.

Сказав на прощание: «А все-таки я посоветовала бы вам прийти хотя бы на одно мое занятие. Для интереса...».

Нужно ли говорить, что я пришла. Нужно ли говорить, что я осталась. И досконально переписала все предыдущие лекции у подруг. Факультатив оказался интереснейшим. Но сейчас я хочу рассказать о другом.

Факультатив этот был рассчитан на один семестр и потому вскоре закончился. А потом... На четвертом, выпускном, курсе в начале года мы узнали, что музыкальную литературу будет вести у нас Она! Та, к которой я когда-то отказалась ходить на «Библию».

«Ну все, — в отчаянии подумала я. — Вот теперь она отомстит мне по полной программе».

Я ошиблась. Светлана Борисовна (так зовут моего преподавателя) как будто ничего и не помнила. Да, она была строгой и требовательной. Но ко всем, а не только ко мне. И она имела право требовать многое, потому что лучше, чем она, знать свой предмет, больше, чем она, любить его, полнее, чем она, передать и эти знания, и эту любовь своим ученикам, я думаю, невозможно.

Уже тогда, на факультативных занятиях, я отметила прекрасное качество ее лекций: четкую структурированность, подчеркивание самого главного и всегда — высокопрофессиональный уровень.

Светлана Борисовна, как правило, давала массу новых, трудно произносимых вначале терминов, но всегда просто и доступно объясняла их значение. Она говорила: «Теоретики обязаны говорить не на дилетантском, а на научном языке, и знать все новейшие термины».

Как все мы полюбили ее, не рассказать в двух словах. Мы буквально бежали на ее предмет, увлеченно готовились к Государственному экзамену. Ту музыку, которую мы изучали с ней, тех композиторов, о которых она нам рассказывала, мы словно узнавали заново.

Но помимо высокого профессионализма некоторые качества личности Светланы Борисовны сыграли огромную роль в нашем к ней отношении. У нее есть одно из главных качеств преподавателя — прекрасное чувство юмора, умение создать обстановку отдыха после нескольких занятий.

Я до сих пор помню большинство из тех интереснейших историй, которые Светлана Борисовна рассказала нам, так сказать, в

неофициальной обстановке. Да, мы часто бывали у нее в гостях — этого требовала подготовка и к курсовым, и к Государственным экзаменам, — и это были самые замечательные занятия, какие только можно себе представить.

А ее остроумные замечания, когда кто-то из нас ошибался, — они не только не были обидными, а, наоборот, как будто само собой тут же приходила в голову нужная, умная мысль. Единственное, чего она не прощала, — небрежного отношения к изучаемой дисциплине, которая для нас, теоретиков (я училась на теоретическом отделении), должна была быть самой важной. Но это случалось на нашем курсе крайне редко и, как правило, по уважительной причине. В этих случаях Светлана Борисовна нас всегда понимала.

Наверное, лучшим доказательством любви и уважения к ней было то, что мы обращались к ней за советом даже с личными вопросами.

И уже после государственных экзаменов я решила ее спросить: «Светлана Борисовна, а вы помните наш разговор в коридоре?»

Она засмеялась.

— Конечно, помню. Я тогда поняла, что у тебя совершенно такой же характер, как у меня.

— Счастье, если это правда.

(Юзбашева А.)

Мне посчастливилось учиться у многих замечательных учителей, но здесь я хотела бы рассказать об одном из них — Алле Владимировне Тороповой.

Она читала у нас курс музыкальной психологии и психологии музыкального образования. И отличалась от многих преподавателей прежде всего тем, что была необычайно молода. Некоторые аспиранты называли ее на «ты», что мне очень не нравилось. Нас же, студентов, она всегда называла на «вы».

Ее любил, как мне кажется, весь курс. «За что» — наверное, ответить трудно, тем более за других. Мы, конечно, обменивались впечатлениями между собой по этому поводу. Все сходились на том, что читает курс она очень интересно, хотя многие вещи (я имею в виду понятия в их содержательном значении) осмысливались с трудом, да и вспомогательного материала было маловато. Тем не менее сам процесс вхождения в новую науку захватывал, увлекал, побуждал к размышлениям. И в этом, безусловно, была большая заслуга Аллы Владимировны, ее увлеченность своим предметом. Желание привить любовь к музыкальной психологии было настолько заразительным, что равнодушных не оставалось. (Что, кстати, встречается в нашей студенческой среде крайне редко.)

Этому обстоятельству способствовало и то, что стиль чтения лекций (и особенно ведения семинаров) у А. В. Тороповой также

был весьма необычен: в занятиях совершенно не ощущалось того, что можно назвать дидактичностью — преподаватель не «читал лекцию», не «объяснял», а как бы размышлял вслух. Хотя, может быть, в этом и заключается смысл истинной дидактики: учить так, чтобы учения не ощущалось? Так или иначе, но нам такой стиль очень нравился. И хотя все понимали, что музыкальная психология — дело непростое, никто себя глупым не чувствовал.

Мне кажется, что такой стиль преподавания во многом объясняется внутренней интеллигентностью Аллы Владимировны. Это важнейшее качество для преподавателя и тем более преподавателя искусства. Интеллигентность эта глубоко природная, в ее содержании, думается, заложено чувство некоего универсального вкуса. Это проявляется в речи, одежде, поведении, общении. А еще, что мне особенно импонирует, Алла Владимировна никогда не позволяет себе на лекциях или семинарах говорить о вещах, не имеющих прямого отношения к предмету (чем, к сожалению, страдают многие преподаватели). Вообще в присутствии А. В. Тороповой никому в голову не придет говорить о каких-то пошлых вещах, сплетнях и т. п. А как это важно и как это замечательно характеризует педагога!

И, наконец, особенно важно отметить широкую эрудицию Аллы Владимировны, стремление (и умение!) органично связать музыкальную психологию и с нашей квалификацией (учитель музыки), наглядно демонстрируя тот факт, что без понимания музыкально-психологических механизмов процесс полноценного формирования музыкально-педагогической культуры невозможен. При этом, повторяюсь, Алла Владимировна ни разу не подчеркнула, не сказала об этой «важности», но все сделала для того, чтобы мы это ощутили и поняли. Обогащали занятия и ее постоянные обращения к другим видам искусства, особенно к изобразительному и кино.

Мне кажется, А. В. Торопова сможет многое сделать для музыкально-психологической науки, оставаясь при этом скромным и даже застенчивым человеком, способным увлечь своим делом многих.

(Малухова Ф.)

3. О ВЗАИМОСВЯЗЯХ МУЗЫКОЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В музыкознании существует точка зрения Т. В. Чередниченко, согласно которой каждый из четырех типов музыкального творчества (фольклорный, менестрельный, кононически-импровизационный и так называемый опус-музыка) развивается по своим законам, поэтому неправомерно говорить о единой истории музыки. Как в этом случае следует подходить к изучению истории музыкального образования?

В качестве примеров приведем несколько ответов студентов Московского педагогического государственного университета.

Размышления студентов

...Музыкальное образование неразрывно связано с музыкальным творчеством. ...Нельзя преподавать одинаково народную музыку фольклорной традиции и менестрельную или каноническую музыку.

Педагогика одного вида музыкального творчества может отличаться от педагогики другого его вида. У каждой из них свои истоки, свое зарождение, своя жизнь, свое развитие, своя история. Поэтому говорить о единой истории музыкального образования неправомерно.

(Мнева И.)

Каждый отдельный тип музыкального творчества имеет свою историю развития. Но все они относятся к одной области искусства — музыке. История музыкального развития может быть рассмотрена как в горизонтальном «разрезе», так и в вертикальном. Соотношение типов музыкального творчества и путей развития каждого можно сравнить, например, с полифонией, где преобладает линейное развитие и чем, как кажется, оправдывается изучение ее в «горизонтальном» аспекте. Такой анализ дает немало информации, однако рано или поздно приведет к обычной констатации фактов: скачок на такой-то интервал, дальше — на такой-то, здесь поступенное движение, мелкие длительности, потом — долгие выдержанные звуки и т. д. А чтобы ответить, почему именно такой интервал, именно такой ритмический рисунок, необходим анализ вертикали (так как каждый мелодический, ритмический шаг отдельного голоса зависит от того, что происходит в этот момент в других голосах). И только сочетание вертикального и горизонтального анализов дает возможность более глубоко исследовать и оценивать весь путь развития рассматриваемого голоса.

Любой отдельно взятый тип музыкального творчества — «голос в полифоническом произведении». Соло можно изучать и изолированно, но куда более полную и объективную информацию удастся получить именно при анализе его взаимосвязей с вертикалью (единой историей музыки). Отсюда — соответственный подход к изучению музыки и музыкального образования (комплексность, гармоничность).

(Авдакова Н.)

Говорить о единой истории музыкального образования неправомерно. Это явление многоплановое, где каждое направление развивается по своим законам.

К истории музыкального образования, как и к истории музыки, надо подходить дифференцированно. Их надо рассматривать в соответствии с делением музыкального наследия на четыре известных типа. ...Можно изучать историю каждой области музыкального творчества отдельно. Но при этом, конечно, рассматривать пути развития этих типов музыки не обособленно, а во взаимосвязи. Тогда сложится полная картина истории музыки и музыкального образования.

(Гайдабура С.)

...Предлагаю изучать историю музыкального образования по следующей «схеме»:

- изучить общие тенденции развития истории музыкального образования;
- выделить главные элементы, требующие особого внимания;
- отдельно изучить развитие основных типов музыкального образования;
- сравнить типы музыкального образования: найти в них общее и различное;
- сравнить найденное с общими тенденциями развития музыкального образования.

(Гаврилова Л.)

Позиция Т. В. Чередниченко по-своему интересна. Но, на мой взгляд, музыку невозможно строго разделить по типам музыкального творчества. Теоретически — да. А в сознании человека и в музыкальной практике, несмотря на большие различия, эти четыре типа все же соприкасаются.

Если принять во внимание эту позицию, то прежде всего нужно выявлять, какой тип музыкального творчества на каком историческом этапе преобладал, поскольку в разные времена музыкальное образование было связано с разными типами музыкального творчества. К тому же можно находить точки соприкосновения типов музыкального творчества и в истории музыки, и в истории музыкального образования и по мере возможности объединять это в единый исторический процесс.

(Петрова Ю.)

Нельзя не согласиться с мыслью о том, что исторические пути развития разных типов музыкального творчества различны, но говорить о невозможности существования в связи с этим единой истории музыки, по моему мнению, неправомерно. Ведь закономерности исторического развития едины. Все в мире подчинено им и лишь согласно им может развиваться. Поэтому при всем многообразии форм и путей развития наблюдаются общие тенденции, которые позволяют выделить определенные этапы развития.

Опираясь на высказывание Т. В. Чередниченко о том, что музыка «символизирует человеческое существование, в ней выражены определенное видение пространства, понимание времени, различные чувствования и духовные устремления...», — можно сказать, что на каждом историческом этапе видение мира и себя в нем, понимание времени, духовные устремления и чувствования человечества претерпевали изменения. Соответственно изменялось и музыкальное творчество, как отражение мировоззрения человечества на данный период. Причем изменения эти происходили в музыке всех типов (четырёх, по классификации Т. В. Чередниченко).

Таким образом, история музыкального образования в данном контексте есть изучение исторического развития человечества, его закономерностей и изменений на каждом этапе и их отражение в музыке. При этом каждый тип музыкального творчества, развиваясь по своим внутренним законам и следуя своим историческим путем, в то же время подчинен единой логике развития, движется сонаправленно с другими.

(Давыдова А.)

4. О СУЩНОСТИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

(Мнения и суждения студентов МПГУ)

Мировоззрение — понятие сложное, многогранное. Это не просто взгляд человека на жизнь и общество, это целый комплекс убеждений, взглядов, идеалов, стремлений, ценностных ориентаций. Именно поэтому у каждого человека свое, особенное мировоззрение, свои жизненные ценности, зависящие от его воспитания, образования, накопленного опыта. Наверное, поэтому мировоззрение человека может меняться с возрастом, но не радикально...

(Пронина А.)

Мировоззрение есть не что иное, как результат (временный или уже постоянный) поиска собственного эстетического взгляда на жизнь, поиска как общечеловеческого, так и профессионального смысла жизни. Последние часто совпадают, особенно у людей, занимающихся каким-либо видом искусства. Профессиональным и общечеловеческим смыслом жизни для них становится принесение в эту жизнь искусства, способного позитивно изменить душу каждого.

Однако имеет право на существование и другая точка зрения. Мировоззрение — основа для поиска смысла жизни. Но мне ка-

жется, не столь важно, какой точки зрения придерживаться, так как и в том и в другом случае мировоззрение есть то, к чему надо стремиться. Мировоззрение есть истина.

Для меня, как для педагога-музыканта, очень важно, чтобы эта истина не оказалась ложной, потому что я вкладываю в сердца своих учеников стремление к ней...

(Резчикова А.)

Я считаю, что мировидение (мировоззрение) — это тот приобретенный опыт человека, который он «собирает» всю свою жизнь. Это и влияние окружающей среды (семья, школа, институт и др.), и познание себя в этом мире. Кто ты? Песчинка в мире, влачащая бесполезное существование, или частица этого мира, которая полезна людям, которая несет с собой радость и счастье, даруя людям музыку — самое бесценное сокровище на целом свете. Педагог-музыкант должен быть настроен на поиск и установление с ребенком, да и не только с детьми, но и со взрослыми таких отношений, которые несут истину, добро, красоту. Его призвание — прививать любовь к окружающему миру, ко всему живому.

Мировоззрение педагога-музыканта закладывается маленькими кирпичиками еще в детстве, когда мама или папа впервые приводит ребенка в детский сад, а затем отдает его в музыкальную школу. Но все зависит от той среды, в которой растет и взрослеет этот маленький человек, какие «взгляды на жизнь» привьют ему в школе, в семье, как он сам представляет себя в этом большом мире, кем он хочет стать. А вот когда он решит, сделает свой выбор, определит, что для него важнее, что он хочет сделать в своей жизни стоящего, и если он захочет и дальше пойти по пути постижения прекрасного, ступеням познания всего мира, то он сам будет стремиться обогащать свои взгляды, убеждения, нести людям новые идеи и будет счастлив, что не бесполезен в этом мире, хотя труд музыканта-педагога порой так тяжел и неблагодарен.

(Голоскова А.)

Специфика мировоззрения педагога-музыканта — в многосторонности: это и профессиональное мировоззрение, и общее мироощущение, и способность передать свои ощущения бытия и искусства ребенку (но не в форме догм, а как информацию для размышления). Тем более что в нашей профессии сочетаются две такие почти противоположные сферы, как эмоции и логика, т. е. осмысление и чувственное восприятие искусства и мира в целом. Мне кажется, что только музыка может дать целостный взгляд на мир именно с противоположных, полярных точек.

(Пойда А.)

Размышления о мировоззрении учителя музыки

(ответ студентки МПГУ Моляковой Л.
на вопросы преподавателя)

— Укажите известные и близкие вам взгляды мыслителей прошлого и настоящего (философов, музыкантов, психологов, педагогов и др.), которыми вы руководствуетесь или намерены руководствоваться в вашей будущей профессиональной деятельности (педагога-музыканта).

— Для меня, как для будущего педагога-музыканта, в первую очередь интересна личность моего оппонента-ученика. Я не случайно выбрала в качестве эпиграфа высказывание Н.А. Бердяева: «Мы должны бороться за новое общество, которое признает высшей ценностью человека, а не государство, общество».

Именно человека, его сущность, проблемы, стремления и интересы мне хочется постичь. «Люби больше слушать, нежели говорить», — говорил Клеобул. Как можно не согласиться с высказыванием правителя города Линда? Ведь не зря мы столько лет проводим в учении, впитывая бесценную информацию разнообразных наук. Но даже окончив учебу и начав работать, мы не перестаем учиться. Не все бывает так просто и легко на этом пути, но: «Несчастен тот, кто не может перенести несчастье», — говорил Биант. Неудача должна лишь направлять нас вперед, убеждая в необходимости работать над собой, постоянно совершенствоваться. И хорошо при этом помнить высказывание Хилона: «Дорожи временем». Ведь только кажется, что времени очень много, а в сущности его слишком мало. А самое главное высказывание: «Любить детей!». Я думаю, что под ним подписались бы все люди, жившие и живущие на Земле, а педагоги — дважды!

— На основе чего, по вашему мнению, может и должно складываться мировидение педагога-музыканта, что «питает» его и ведет к непрерывному обогащению?

— В основе всего — процесс общения. Конечно, знания необходимы. Мы знакомимся с трудами великих музыкантов-педагогов, музыкантов-исполнителей. Через их слово постигаем тайны творчества, педагогического процесса. Но все эти слова будут лишь словами без их воплощения в жизнь. Изучая эти труды, мы что-то принимаем к сведению, что-то изменяем, что-то дополняем и получаем что-то новое. Мы пытаемся воплотить свои идеи в жизнь, и все это ради наших учеников. Мы хотим, чтобы им было увлекательно и интересно учиться, чтобы встречи с музыкой стали для них желанны. Работая с детьми, сталкиваешься с огромным количеством проблем, допускаешь ошибки. Решать их — это и есть стимул к постоянному совершенствованию. Мы хотим, чтобы дети

стали лучше, забывая о том, что и мы несовершенны. Об этом стоит помнить всегда.

5. ПРИМЕР ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА С МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ

Ниже о методическом мастерстве учителя музыки Е. В. Негорюевой рассказывает Э. Б. Абдуллин.

Возвращаясь из школы № 1202 г. Москвы после просмотренных уроков Елены Викторовны Негорюевой, бесед с ребятами, я вдруг поймал себя на мысли, что думаю не об уроках, а о себе, о своем внутреннем душевном состоянии. *Мне было хорошо.* Куда-то ушли постоянные заботы, волнения, тревоги. Было спокойно, благостно. Я стал вспоминать, когда так было со мной раньше, и обнаружил — буквально по пальцам пересчитать (уроки Д. Б. Кабалевского, которые я видел все до единого, — сейчас не в счет).

Стал анализировать. И тут в голову пришло совсем необычное: ведь в течение всех четырех уроков музыки и мировой художественной культуры — *учитель и учащиеся были друзьями*, а со «своим» классом (там, где Елена Викторовна Негорюева классный руководитель) — и вовсе *родными*. Отношения эти очень естественные, а не показательные. Это проявляется в интонациях, жестах, взглядах, репликах и даже в каких-то очень теплых междометиях, часто употребляемых как учителем, так и ребятами.

Чувствуется, что Елена Викторовна знает всех «как облупленных» — их привычки, интересы, желания, потребности и возможности. И постоянно исходит из этого, умело варьируя формы и виды работы. Безусловно и то, что ребята на уроках музыки *привыкли заниматься серьезно и от этого получают удовольствие.*

Внешне все обстояло обычно: хоровое пение сменяло слушание музыки, затем шло ее обсуждение и т. д. Но вот что интересно: за время всех уроков учитель ни разу не произнес ни одной сентенции, ни одного нравоучения. А поводы для этого вроде и были. Так, например, в одном классе ребята слушали арию Сусанина, обсуждали события, происходящие в опере М. И. Глинки «Жизнь за царя». Ни разу учитель не произнес слово «патриотизм», которое сейчас так часто звучит. Но на самом деле это был, конечно, настоящий урок патриотического воспитания: что сказывалось и в интонационном строе речи учителя, рассказывающего о Сусанине (но не оценивающего его поступок), и, конечно, в самой музыке — необыкновенно выразительной, не нуждающейся в комментариях. Воспитание патриотизма для Е. В. Негорюевой — это не кампания, не выполнение «директивы», а постоянная и всякий раз оправданная самой музыкой работа.

Так и во всем остальном: *заинтересованное отношение учителя к каждому конкретному фрагменту урока — доверие к музыке — вера в ребят, в их душевную чуткость* — вот триада, на которой, как мне кажется, строится вся деятельность педагога-музыканта. Это *принцип*, ярко проявляющий себя на уроках музыки как уроках искусства.

Есть еще одна, чрезвычайно важная сторона вопроса, заслуживающая того, чтобы на ней остановиться. Я имею в виду воспитание — благодаря способности слышать музыку — умения слышать друг друга.

Известный музыкант Борис Гребенщиков, рассуждая о возможностях развития личности, заметил, что человек не меняется с процессом приобретения знаний. По его мнению, спор, дискуссия — это важные показатели жизненной позиции человека. Во время спора, убежден Гребенщиков, в глубине души каждый знает, что он прав. Поэтому спор — это разговор двух глухих людей. У спорящих нет желания договориться, а есть цель — победить противника.

В этой явно пессимистической позиции, к сожалению, много правды. Но здесь речь идет, и это совершенно очевидно, о взрослых людях с уже сложившимся мировоззрением. Негорюева же работает с детьми, и в этом принципиальное отличие. Поскольку есть надежда на то, что дети смогут научиться слышать друг друга. По существу, эта важнейшая общевоспитательная проблема. Елена Викторовна решает ее с помощью музыки. Она учит слышать в музыке Другого, сопереживать его чувствам. И глубоко верит, что дети могут успешно развиваться в данном направлении. Не к тому ли призывает философ М. М. Бахтин, которому так близка по духу и мыслям Е. В. Негорюева?

Елена Викторовна — ярко одаренная личность. По своей природе она необыкновенно терпима, обладает отчетливо выраженным чувством эмпатии. И потому дети тянутся к ней, чтобы выговориться, получить в ответ сочувствие и обрести в этом силы. Почти в каждом их высказывании (они будут приведены ниже) мы читаем так или иначе выраженную фразу: «Елена Викторовна нас понимает».

Другим важным «лекарством» от эмоциональной и нравственной глухоты, о которой с болью говорит Гребенщиков, является интонация.

Известная теория интонации Б. В. Асафьева для Негорюевой является в работе основополагающей. Для Елены Викторовны это буквально «руководство к действию». Надо быть на ее уроках, чтобы увидеть, услышать и оценить то, как Негорюева опирается на интонационный метод в слушании музыки, в пении — в своем собственном и детей, в игре на фортепиано, наконец, в речи. Как богаты и выразительны интонации ее голоса!

Меня порадовало то, что на уроках музыки Е. В. Негорюевой нет того многословия, постоянных комментариев по любому поводу, что, к сожалению, присуще не только молодым, но и опытным учителям. Ее уроки пропитаны музыкой и прежде всего музыкой.

В последнее время настоящей бедой становятся и так называемые интегративные уроки, где исчезает во многом сама музыка, и занятия начинают напоминать комплексные уроки 1920-х годов в новом варианте. На таких уроках уже невозможно серьезно и систематически решать необходимые и сугубо музыкальные задачи, связанные и с умением слышать музыку, и с навыками ее исполнения. Ставится задача постоянно связывать музыку с другими искусствами — и это начинает заслонять все остальное.

Односторонность такого рода занятий очевидна. Е. В. Негорюева это хорошо понимает и привлекает другие виды искусства только тогда, когда это оправданно и необходимо, считая, что для знакомства с ними предназначены уроки мировой художественной культуры.

«Главное, к чему надо стремиться на уроках музыки, — считает Елена Викторовна, — это воспитание у ребят *художественного вкуса*. Именно он основа и эстетического, и нравственного воспитания. Если нет художественного вкуса, если после долгих лет занятий все интересы ограничиваются «попсой», если нет потребности в общении с серьезным искусством, то о каких результатах наших занятий можно говорить?»

Я перебираю большую кипу дипломов и наград, которые получила школа (директор *Корнеева Лариса Юрьевна*), участвуя в многочисленных музыкальных конкурсах, фестивалях, смотрах, и думаю: какая колоссальная работа проведена педагогом за эти двадцать два года!

Но главное в работе учителя музыки, убеждена Е. В. Негорюева, — это урок, где ведется систематическая, упорная (и добавим, мастерская!) борьба за души, за духовное здоровье ребенка средствами музыки.

Было ли на этих уроках что-то такое, что меня до конца не удовлетворило?

Пожалуй, на тех уроках, где я был, недостаточно времени уделялось процессу совершенствования музыкально-исполнительских навыков у детей. Важно, чтобы каждый учащийся почувствовал себя музыкантом-исполнителем, ощутил вкус репетиционной работы, ее особый «аромат» и получил удовольствие от нее. Ибо это неперемнная часть музыкальной культуры. Д. Б. Кабалевский не случайно выдвинул лозунг: «Каждый класс — хор!». Хор — это не просто пение «от начала до конца». Это постоянная и систематическая репетиционная работа, в результате которой ребята начинают чувствовать и понимать, что такое «соборность» в хоровом пении.

К сожалению, сейчас в наших школах наблюдается другая тенденция (это не относится к урокам Негорюевой) — хоровое пение постоянно выступает в роли «иллюстратора» той или иной темы урока, средством развития восприятия музыки. Это, конечно, нужно и важно. Но этот процесс нельзя абсолютизировать, ибо при таком варианте вокально-хоровые навыки не развиваются, и дети поют просто плохо. Кому такое пение может доставить удовольствие и можно ли это назвать хоровым пением?

В чем же причины этого явления? Их много. Может быть, одна из самых важных состоит в одностороннем понимании *взаимодействия цели и средств*: безусловного подчинения средств (в первую очередь хорового пения как наиболее распространенного вида исполнительской музыкальной деятельности на уроке) цели (воспитанию музыкальной культуры). Такая связь и зависимость безусловно существуют, и они необходимы. Однако диалектическое взаимодействие цели и средств в педагогике искусства (во всяком случае, в педагогике музыкального образования) не так однозначно, как это кажется на первый взгляд. Исполнительские навыки лишь тогда способствуют достижению цели, когда они развиты, и потому их развитие представляет собой *специальную педагогическую задачу*. Другими словами, развитие исполнительских навыков не происходит «само собой». И если этот процесс игнорируется, то цель в полной мере не может быть достигнута: ребята поют фальшиво, невыразительно. Такое исполнение не доставляет радости, наслаждения, желания заниматься исполнительским искусством.

Елена Викторовна считает, что решение специальных вокально-хоровых задач на уроке разрушает его общую драматургию. Да, порой разрушает, если драматургия урока построена таким образом, что в ней нет места для вокально-хоровой работы. Но в том-то и искусство, чтобы в структуру урока органично вписались все виды исполнительской деятельности.

Здесь важно и другое: ребята любят репетиционные занятия, если учитель *умеет это делать* (а Е. В. Негорюева это умеет), если он обладает «хваткой» хормейстера. Ребята и в классе будут исполнять музыку с удовольствием «как на сцене», если учитель музыки знает и чувствует ее, если сцена его воодушевляет, а не пугает. Это воодушевление (как и страх) непременно передается ребятам. Вот почему так важно в процессе вузовской подготовки приучать студентов — будущих учителей музыки к сцене во всех ипостасях: как солиста-вокалиста, солиста-инструменталиста, дирижера-хормейстера.

Беседовать, дискутировать с Еленой Викторовной тоже удовольствие. Она внимательный слушатель, с уважением и пониманием относящийся к позиции собеседника. В дискуссии абсолютно лишена какого-либо раздражения, неприятия, потребности во что-

бы то ни стало доказать правоту своей позиции. И это качество я считаю необыкновенно ценным.

А как относятся к своему учителю ее воспитанники?

Я задал им всего два вопроса:

— Что для тебя уроки Е.В. Негорюевой?

— Любишь ли ты общаться с Еленой Викторовной, и если «да», то почему?

И вот что я получил в ответ на первый вопрос:

Музыка для меня — один из интереснейших предметов.

(Марянина К., VI класс)

Ольга Викторовна вложила душу в этот предмет, и поэтому ее уроки для меня всегда были большим творческим началом. Елена Викторовна вложила в нас все то умение воспринимать и любить этот предмет, которое она приобрела за время своей творческой жизни.

(Хисамова Ф., XI класс)

«Мировая художественная культура» — достаточно интересный и сложный предмет... Елена Викторовна развивает в нас логику. Она дает нам точку, от которой нужно отталкиваться, а дальше мы сами стараемся дойти до нужного ответа. Она помогает нам делать выводы. Мне интересно присутствовать на ее уроках, мне интересно ее слушать. Мое мнение подтверждает и то, что практически все посещают ее уроки, это редко случается в старших классах.

(Вия А., XI класс)

Особенно сильно я любила уроки музыки, когда мы пели. Я очень любила петь, и это чувство остается у меня до сих пор и останется навсегда. За мое отношение к музыке я должна сказать доброе слово Елене Викторовне: «Спасибо!»

(Без подписи)

Я, честно говоря, оцениваю уроки по тому, хочется ли мне спать на уроке или нет. Может быть, это глупо. Но я не могу удержаться от сна на скучном уроке. На моей памяти на уроках МХК мне никогда не было скучно, потому что Е. В. строит урок увлекательно и интересно. Я не могу сказать, что она идеальный преподаватель, таких не бывает, но она одна из лучших преподавателей из тех, которых я встречала.

(Без подписи)

Уроки музыки и МХК с Еленой Викторовной сыграли очень большую роль в моем интеллектуальном и духовном развитии. С младших классов до окончания учебы в школе сначала уроки музыки, а потом и уроки МХК вдохновляют на хорошие и добрые поступки, если так можно сказать. После этих уроков у меня никогда не возникало желания уйти из кабинета.

(Касьяненко В., XI класс)

Елена Викторовна смогла нам, ничего не понимающим, привить хороший вкус и любовь к классике (это в наше-то время!). Она играла нам произведения Бетховена, Баха, Моцарта, Глинки и даже Рахманинова. Все говорили, что у меня нет слуха. Елена Викторовна смогла помочь мне его развить, и за это ей огромное спасибо. Также великолепно, интересно и познавательно проходят сейчас уроки МХК. Возможно, секрет в том, что Елена Викторовна вкладывает в эти уроки свою душу.

(Грек К., XI класс)

А вот ответы на мой второй вопрос:

Е. В. старается понимать нас. И в общем-то у нее хорошо это получается. По-моему, очень сложно находить общий язык с нами, нервными подростками. Она нам помогает и заботится о нас. Была ситуация, в которой Е. В. очень мне помогла, уладила отношения с людьми. Я уверена, что она всегда нам поможет. Сложно написать что-либо. В голову лезут одни банальности. В общем, Е. В. мне очень нравится.

(Вия А., XI класс)

Я думаю, что это глупый вопрос, так как вы задали его именно ее классу. Весь наш класс очень любит Е. В. и ценит ее заботу по отношению к нам. Е. В. переживает душой за каждого из нас. Всегда отрегулирует все мои проблемы и неприятности, которые я приношу своему классному руководителю и родителям. Она должна знать, что мы не забудем ее искреннего отношения, будучи взрослыми людьми.

(Хисамова Ф., XI класс)

Как можно не хотеть с ней общаться? Мы часто ездили на экскурсии, которые надолго нам запомнились и останутся в нашей памяти навсегда. Если бы каждый человек был таким, как Елена Викторовна, то общество, а вместе с ним и Россия полностью преобразились бы в лучшую сторону.

(Грек К., XI класс)

Она заботится о нас, как о своих детях. Поддерживает нас в сложную минуту, и все это делается добрыми, ласковыми словами. Это мой самый любимый учитель в школе.

(Касьяненко В., XI класс)

Меня всегда удивляла способность Елены Викторовны понимать мои проблемы. Наверное, надо иметь огромное терпение, чтобы каждый раз успокаивать и разнимать некоторых придурков нашего класса. Иногда (очень редко), когда я опаздываю на уроки (исключительно из-за отвратительной работы транспорта и будильника папы), мне не очень хочется с ней общаться. Но я все

равно никогда не услышу от нее грубости и пошлости. За это я ей благодарна.

(Без подписи)

После окончания четвертого класса она стала нашей классной руководительницей. Однако к ней можно отнести, что она «классная», не только в том смысле, что ей дали класс и ей надо руководить нами, а и в том, что она лучшая учительница, заменившая, я думаю, в школе всех наших мам. Она направляла, да и направляет нас на правильный путь. Конечно, Елена Викторовна бывает строга с нами, но этого мы сами часто заслуживаем. Она заменяет нам не только наших матерей, но и подруг.

(Васькина Л., I класс)

А вот передо мной замечательный реферат по мировой художественной культуре на тему «Философия Древней Греции» на 60 страниц машинописного текста ученицы XI класса Анастасии Гурия. В предисловии она пишет: «Казалось бы, тема моего реферата не совсем связана с мировой художественной культурой: она скорее философская, и слушатель или читатель, возможно, уже предполагает, что ему предстоит пробиваться сквозь набор трудных отвлеченных фраз, не имеющих особенного отношения к современной культуре. Однако эти ожидания я позволю себе обмануть, хотя бы отчасти, так как цель работы несколько иная.

Можно, пожалуй, сказать, что у моего сообщения есть задача и сверхзадача. Задача его заключается в том, чтобы, во-первых, хоть отчасти воспроизвести взгляд на мир, присущий древним грекам, передать дух эпохи и рассказать о высших его проявлениях, а во-вторых, в том, чтобы вкратце ознакомить читателя с влиянием философов Древней Греции на более позднюю культуру. Сверхзадача же этой работы заключается в том, чтобы доказать читателю, что эти люди не только несут в себе нечто вневременное, высшее и общечеловеческое, но и живы сегодня для современных людей, имеют или могут иметь на них большое влияние и до сих пор вносят свой вклад в мировую художественную культуру...».

О чем говорит этот пример (к сожалению, здесь нет возможности опубликовать подготовленный школьницей этот замечательный реферат). Прежде всего о том, что систематические занятия музыкой, а затем мировой художественной культурой — это не только способ творческого самовыражения и самоутверждения себя в мире. Это и (при искусном руководстве) метод нравственного воспитания юного человека и достижения таких результатов в этой области, которые в дальнейшем, в зрелом возрасте, уже недостижимы. Для реализации этой уникальной возможности формирования Человека средствами музыкального искусства необходимо создавать все возможные условия.

6. ПРИМЕРЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ СТУДЕНТОВ, СВЯЗАННЫХ С АНАЛИЗОМ ПРОБЛЕМ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно общепринятой в музыковедении точке зрения при рассмотрении музыки в ней выделяются три основных пласта: музыка народная, религиозно-духовная и светская профессиональная. Вместе с тем в Древней Руси, как известно, богослужбное пение не рассматривалось как музыка. В чем состояла сущность такого противопоставления? Чем оно было обусловлено? Какое значение имеет этот факт для понимания истории отечественного музыкального образования?

Приведем несколько ответов на данные вопросы студентов музыкального факультета Московского педагогического государственного университета (преподаватель — профессор, доктор педагогических наук, Е. В. Николаева).

Противопоставление этих двух понятий очевидно. Развитие богослужбного пения и музыки шло в разных направлениях. В музыке можно позволить то, чего нельзя в богослужбном пении. Слишком различны здесь конечные цели и пути их реализации.

Богослужбное пение — это прежде всего канон во всем (некая константа). Оно требует подчинения себя Богу, умиротворения, успокоения, полной гармонии с самим собой. А музыка — это постоянное движение вперед, развитие, поиск нового, импровизация. Если поиск, значит, состояние беспокойное, душа ищущая, метущаяся, что непозволительно для богослужбного пения. Целью музыки не может являться служение во имя Господа. Музыкант — это творец. Он сам индивидуален и оригинален. На мой взгляд, противопоставлять эти понятия нужно, и такое противопоставление необходимо учитывать и в музыкальном образовании.

(Городничая, С.)

В средние века общество находилось в подчинении законам, принятым церковными служителями, и Церковь могла быть своего рода мафией, которая держала общество в повиновении.

Музыка — выражение себя, своих чувств, утверждение своего «Я», утверждение мирской жизни.

Богослужбное пение (в то время) — принижение собственных достоинств, их маскировка, аскетизм... Скажем, служитель церкви любит человека не за то, что тот прекрасен, а потому, что Бог велел всех любить. В этом я вижу искажение истинной веры, торможение энергичности верующего в настоящем, парализацию свободы его мысли, дел, творческих исканий, постоянный контроль своих и чужих действий.

Обучение специальных духовных певцов, полагаю, не всегда было добровольным. Богослужбное пение предполагало и соответствующий образ жизни, мыслей, «заточение» прекрасных душевных порывов. Певец должен был быть равнодушным к жизненному водовороту, жить не сегодняшним днем, а надеждой на лучшее, спокойно, с желанием покорности...

Впоследствии родились прекрасные, любимые мною многочисленные образцы духовной музыки русских и зарубежных композиторов, которые являются ветвью богослужбного пения. Их отличают наполненность светом, живыми гармониями звучания, органичное сочетание музыки и текста. Сегодня можно говорить о «личном» исполнении такой музыки, которому присущи осмысленность и духовная пережитость исполняемого...

(Глебова Н.)

...В свете современности данная антиномия в терминологическом аспекте звучит более чем странно, поскольку православное богослужбное пение мы привыкли относить к музыкальному искусству. Поэтому возражения против такого противопоставления могут быть отнесены лишь к понятийному уровню.

В остальном, полагаю, что неопровержимым фактом является наличие двух пластов древнерусского музыкального искусства: религиозного и народного. Это размежевание направило ход развития отечественного музыкального образования по двум путям, двум направлениям, ориентированным на освоение православной певческой традиции и народной музыкальной традиции...

Перспективы дальнейшего развития отечественного музыкального образования видятся в более глубоком осмыслении музыкальной культуры Древней Руси православной ориентации с учетом мировоззрения (картины мира) этой эпохи, с учетом духовной природы изучаемого объекта. Важно представить историю отечественного музыкального образования во взаимосвязи всех его составляющих: народной, религиозной, а также светской (но это на более поздних этапах) традиций. Это нужно для того, чтобы молодые (и не только) учителя понимали предмет своего преподавания в его системном историческом ракурсе.

(Кожевникова К.)

...И сейчас противопоставление этих понятий реально существует, и смысл его сохранился. Раз уж так исторически сложилось, нужно принять эти две стороны нашего искусства (правильнее было бы сказать бытия), не пытаясь их смешивать или выделять какое-либо одно.

Проблема здесь, наверное, лишь в том, что, не борясь, а сосуществуя, они, взаимообогащаясь и испытывая взаимное влияние,

могут слиться и этим (при всей парадоксальности) обеднить друг друга. Богослужбное пение может потерять ощущение откровения, небесного звучания, углубленности, какой-то особой сокрытости и просветленности. А музыка может лишиться непосредственности, эмоциональности, открытости, огромной амплитуды чувств и настроений, теплоты и искренности.

Очень важно сохранить особенности этих двух направлений, осторожно и разумно использовать методические приемы, избегая усредненности, и тогда каждый человек сможет найти свою нишу в жизни и свое предназначение. Помочь ему, не это ли главная задача педагога?

(Косенкова Т.)

7. ПРИМЕР ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ В ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Фрагменты выпускной квалификационной работы студентки МПГУ *О. Туголуковой* «Развитие коммуникативных способностей младших школьников в выразительных движениях под музыку» (научный руководитель — кандидат педагогических наук, доцент А. В. Торопов).

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Введение

Необходимость многогранного исследования сферы общения детей и предупреждения последствий ее нарушений в контексте психолого-педагогических проблем детского возраста осознается как остро актуальная проблема современной педагогики. В последнее время в практике школьного образования наблюдается увеличение количества констатируемых специалистами отклонений психического развития детей, связанных с коммуникативной «некомпетентностью» личности (как ученика, так и учителя). Это депривация (неудовлетворение психологических потребностей, прежде всего потребности в контакте), фрустрация (досада по поводу блокады потребности в общении), сепарация (прекращение всякой связи между ребенком и социальной средой, нарушение взаимного контакта), детский аутизм (крайняя форма нару-

шения контактов, которая характеризуется уходом от реальности в мир собственных переживаний и аффективных потребностей), заикание (неврозоподобный стереотип поведения в процессе общения). При этом следует отметить, что теоретическое и методическое оснащение решения данной проблемы далеко не достаточно. В частности, мало изучены возможности музыки в увеличении коммуникативного потенциала личности в школьном образовании.

В связи с актуальностью обозначенной проблемы *целью* исследования явилась разработка методических приемов развития коммуникативных способностей детей с помощью музыки.

Объект исследования — процесс развития музыкальных способностей школьников.

Предмет исследования — педагогические условия развития способностей детей к невербальной коммуникации в процессе освоения выразительных движений с помощью музыки.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие *задачи*:

1. Изучение литературы по данной теме.
2. Разработка методических путей развития коммуникативных способностей младших школьников в выразительных движениях под музыку.
3. Проверка эффективности методики в процессе опытно-экспериментального пилотажного исследования.

Методы исследования: анализ литературы по проблеме исследования, обобщения и систематизации теоретического материала, опытно-экспериментальная работа.

Методологической базой данной работы явились концепции: А. А. Бодалева о важности восприятия человека человеком для моделирования конструктивного общения; И. Н. Горелова о роли и сущности невербальной коммуникации в системе общения; В. П. Морозова о функции музыки в развитии эмоциональной и коммуникативной сфер личности; В. А. Лабунской о психологии экспрессивного поведения человека; О. В. Соловьевой о роли обратной связи в межличностном общении; В. Б. Поляковой о физиологическом влиянии музыки на некоторые соматические и вегетативные функции; В. И. Петрушина о возможности соотношения средств эмоциональной выразительности музыки с психологической типологией личностных акцентуаций; Э. Ж. Жак-Далькроза о возможности пластического интонирования музыки и интерпретация концепции, данная К. Шторком.

Автором работы выдвигается *гипотеза* о том, что:

- 1) осознание ребенком собственных двигательных-выразительных возможностей способствует развитию коммуникативных способностей, направленных на опознание пониманием и оценку эмоциональных состояний других людей в процессе общения;

2) расширение двигательных-выразительных возможностей личности становится доступным благодаря эмоционально-образному резонансу с музыкой;

3) эффективность занятий, включающих в себя выразительные движения под музыку, заключается в развитии эмпатии, рефлексии, спонтанности, непринужденности, обратной связи, обеспечивающих невербальную составляющую продуктивного общения.

Базой опытно-экспериментального исследования явилась общеобразовательная школа № 1188 г. Москвы.

1.3. Музыка в невербальной коммуникации

1.3.1 Коммуникативные свойства музыки

Музыка, как одна из граней искусства и часть общечеловеческой культуры, является специфической формой невербальной коммуникации и служит «могущественным средством не только эстетического воспитания, но и нравственно-идеологического формирования личности» (42, 14). «Среди вспомогательных средств общения, пожалуй, самым действенным и организующим является музыка. Восприятие музыки не требует предварительной подготовки и доступно детям, которым еще нет и года...» (66, 53). Возможности музыки быть воспринятой в возрасте, когда речевые навыки личности еще не сформированы, со всей очевидностью подтверждают *авербальность* данного вида искусства. В пользу данной позиции говорит и высказывание М. Р. Могендовича об активности разных полушарий головного мозга при восприятии музыки и речи: «...При восприятии речевых сигналов преобладают нейронные структуры левого полушария, а музыки — правого» (40, 52).

Возможность музыки выступать в качестве субъекта и объекта коммуникации связана с тем, что в музыкальном произведении, по словам В. В. Медушевского, отбираются, спрессовываются, перерабатываются и упорядочиваются различные фазы жизненных эмоций. Эмоции из «жизни» преобразуются в музыке таким образом, что выражаются в преувеличенном, концентрированном виде, сочетают несочетаемые в жизни признаки или, наоборот, преднамеренно неполно воспроизводят весь комплекс сторон какой-либо эмоции. При слушании музыки наши интуитивные представления об эмоциях активизируются, что обеспечивает прежде всего понимание *эмоционального характера* музыки.

Как подчеркивает В. И. Петрушин, при прослушивании различной по характеру музыки любой человек, и в особенности школьник, может расширить рамки привычных чувствований, неосознанно или сознательно как бы «примеряя» к себе и пережи-

вая те эмоциональные состояния, которые не входят в структуру его природного темперамента. Эта методика под названием «Познай себя» позволяет использовать музыку в качестве средства самовоспитания и расширения поля доступных эмоциональных переживаний учащихся, обогащая эмоциональную сферу личности. «Музыкальное переживание в этом случае становится средством, с помощью которого осуществляется личностный рост учащегося» (44, 345).

В 1930-х годах было сформулировано одно из положений так называемого изопринципа музыкальной психотерапии, согласно которому «при затруднении словесного контакта с большим музыка способствует его установлению, если она соответствует эмоциональному тону (состоянию) пациента» (12, 281), «если система, заложенная в структуре произведения, т.е. в материале, форме и в содержании произведения, и оценочная деятельность зрителя (или слушателя) оказываются в резонансных отношениях» (54, 263—264). Для каждого человека этот резонанс будет достигнут при восприятии разной музыки, и попытка понять причину данного явления волнует многих ученых. Как считает Л.Л. Бочкарев, «любое музыкальное сообщение несет одновременно информацию двух видов: семантическую (смысловую) — отраженную в партитуре произведения, и эстетическую — связанную с процессом восприятия. Человек может воспринять лишь среднюю норму одновременно поступающей информации. Если эта норма превышает (например, мелодия или гармония слишком сложна именно для этого человека), содержит очень изысканные или слишком быстро сменяющиеся тембры), слушатель не сможет адекватно воспринять музыку» (11, 10).

В связи со спецификой воздействия музыки на эмоциональную сферу человека психотерапевты стали применять музыку для лечения психических отклонений наряду с другими методиками эмоционально-стрессовой эстетопсихотерапии, к которым относятся «арттерапия, библиотерапия, имаготерапия, психодрама, методы моделирования патогенных ситуаций, различные виды культуртерапии и функциональных тренировок» (54, 257). Одним из важнейших психологических механизмов, на которые опираются вышеуказанные методики, является катарсис (акт «очищения» от тягостных переживаний в эмоциональном потяжении под воздействием произведения искусства). Авторы подчеркивают не случайный, а целенаправленный, рациональный характер метода катарсиса и его роль в процессе активизации личностных качеств человека: «Рациональное владение катарсическим методом позволяет если не полностью уничтожить невротический аффект, то по крайней мере может трансформировать его настолько, чтобы повернуть процесс невротизации в обратном направлении» (54, 265).

Эстетопсихотерапия авербальна, она основывается на корригирующем действии художественной формы и эстетических чувств: «Одной из важнейших функций искусства является способность этой деятельности формировать у человека те чувства, которые он не может по какой-либо объективной внешней причине испытать в реальной жизни». «Вот здесь на помощь приходит способность искусства образно моделировать самые различные ситуации и явления.

Вступая во взаимодействие с художественным образом, человек испытывает эмоции и чувства, которые недоступны ему в повседневном существовании» (54, 265—266). Авторы указанной выше статьи утверждают, что отнюдь не всякое художественное произведение может коммуницировать с пациентом и тем самым обеспечить надежный психотерапевтический эффект. «Результат психотерапевтического применения художественного образа зависит по крайней мере от двух факторов — структуры художественного произведения (включающей в себя материал, форму и содержание (на что направлено)) и особенностей воспринимающего» (54, 263). «Чтобы “разрядить” такой (невротический) образ, нужна достойная по сложности образная модель-противопоставление.

Такая модель и создается произведением искусства. Все иные чисто зрелищные средства, более простые по своей форме, оказываются легковесными, несмотря на то что мажорная окраска может быть в них очень велика» (54, 266).

Музыка выступает перед нами как «свернутый» текст, поддающийся пониманию не с помощью словесной логики, а лишь на основе ассоциаций, эмоций и чувств.

Н.А. Ветлугина подчеркивала, что язык музыки — это язык музыкальных образов, а не вербальных понятий, в этом заключается специфика музыки; именно с этим феноменом Л.С. Выготский связывал объяснение удивительных явлений, когда «мы не только толкуем по-разному (одни и те же) художественные произведения, но и по-разному их переживаем» (17, 43—44). По мнению А.В.Тороповой, мы по-разному воспринимаем музыку в связи с тем, что музыкальное искусство обладает свойствами особого зеркала или, вернее, рентгеновского луча, несущего информацию не только о себе, но и о субъекте восприятия.

Процесс восприятия определяется не только характером «стимульного» материала, но и семантикой субъективно ожидаемой информации» (63, 40), лежащей вне осознаваемого поля личности, в области бессознательного.

Таким образом, музыка способна выступать в качестве субъекта и объекта коммуникации и в связи с ее специфическим воздействием на психику человека является *действенным средством в улучшении сферы общения личности.*

1.3.2. Воздействие музыки на человека

Изучению воздействия музыки на человеческий организм в целом посвящены исследования многих ученых. Так, Л. С. Богатова считает: «Механизм воздействия музыки на человека можно понять из универсального закона исключительности (закон работы мозга) П. К. Анохина и учения А. А. Ухтомского о доминанте. Ведущим в трактовке учения о доминанте является ее характеристика как целостного акта деятельности» (7, 43). Я. А. Лупьян, анализируя влияние музыкального искусства на человека в неблагоприятные, критические для психики периоды, придерживается сходной точки зрения и называет следующие психофизиологические механизмы воздействия музыки на психику человека: «Во-первых, она снижает активность доминанты, сформировавшейся во время конфликтной ситуации (стресса), разряжает накопившиеся отрицательные эмоции. ...Во-вторых, музыка формирует новую конкурирующую доминанту, особенно у людей с «художественным» типом высшей нервной деятельности. В-третьих, музыка способна повысить общий тонус человека вялого, опечаленного, мобилизовать его энергию на достижение какой-либо цели». Для этого музыка «должна быть оптимальна по громкости», «должна соответствовать и настроению, и вкусу» (37, 194) человека, ее воспринимающего. По нашему мнению, речь идет о том, что одновременное восприятие одной и той же музыки людьми с различными вкусами, с разным настроением будет отличаться по своим особенностям.

Трансляция эмоционального содержания музыки и восприятие ее образного ряда в феноменологическом подходе, эскизно представленном выше, оппозиционно сочетаются с рационально-эмпирическими, объективно зафиксированными физиологическими реакциями человека на музыкальный раздражитель в работах психофизиологов. Автора этой работы привлекли конечные результаты исследований, описанные в следующих трудах: В. Б. Полякова изучала влияние различных средств музыкальной выразительности на частоту сердечных сокращений (47), Л. С. Брусилловский наряду с электрокардиографированием отслеживал изменения электроэнцефалограммы мозга, кожно-гальванического рефлекса как результат эмоциональных реакций, возникающих при музыкальном восприятии (12). Одним из основных механизмов влияния музыки на человека ученые (12, 47) считают акустико-моторный рефлекс, вследствие которого «восприятие музыки сопровождается повышением тонуса скелетных мышц» (47, 26), «под действием музыки изменяется... моторная активность» (12, 277). Вслед за акустико-моторным рефлексом, сопровождаемым вздрагиванием и повышением тонуса, как считают М. Р. Могендович и И. Б. Темкин, возникают собственно моторно-висцеральные реф-

лексы, к которым относят и ориентировочный рефлекс на звук в шумовом или ритмическом виде.

Л. С. Брусиловский приводит общий результат исследований, связанный с получением человеком эмоционально-эстетического удовольствия от музыки, в том числе и по критериям «нравится — не нравится»: «сердечно-сосудистая система заметно реагирует на музыку, когда она доставляет удовольствие и создает приятное настроение; в этом случае замедляется пульс, усиливаются сокращения сердца, снижается артериальное давление, расширяются кровеносные сосуды; при раздражающем же характере музыки сердцебиения учащаются и становятся слабее». В исследовании Л. С. Брусиловского показано, что «музыка оказывает влияние на холестеринный обмен; спокойная музыка способствует переключению вегетативной нервной системы в трофотропном направлении, возбуждающая музыка вызывает эрготропную реакцию...», а также «музыкальная стимуляция уменьшает время двигательной реакции, повышает лабильность зрительного анализатора» (12, 277). В. Б. Полякова, анализируя механизмы воздействия музыки на человека, отмечает: «Музыка как ритмический и эмоциональный раздражитель способна повышать процессы организма, происходящие как в моторной, так и в вегетативной сфере, сделать их наиболее оптимальными, энергетически более экономными» (47, 14). Например, мускулатура руки при выполнении механической работы «рефлекторно способна усваивать более высокие ритмы работы под влиянием музыки (без специального инструктирования испытуемого)» (47, 10). В. Б. Полякова доказывает, что музыка может повысить работоспособность и у людей, занимающихся умственным трудом: «Музыка, передаваемая по определенным программам в течение рабочего дня в конструкторском бюро, не только не отвлекает внимания работников... от выполнения производственного задания, но и способствует понижению утомляемости. Время моторной реакции уменьшается, улучшаются чувство времени, память и сосредоточенность. Частота сердечных сокращений в дни передачи музыки меньше, она более устойчива в течение рабочего дня. Это позволяет сказать, что музыка облегчает умственный труд» (47, 26).

Главными факторами, обеспечивающими повышение тонуса мышц, многие авторы называют ритмическую пульсацию и темп звучащего произведения. В. Б. Полякова отмечает: «Причиной увеличения сердечного ритма под влиянием ритмически быстрого темпа твиста (твист «Селена» Д. Модуньо) явилось, по-видимому, рефлекторное усвоение частоты повторяемых звуков (ритма) данного музыкального произведения. Естественно, что чем чаще ритм раздражителя, тем более сильно выражена реакция со стороны сердца. Поэтому при прослушивании музыки медленного темпа частота сердечных сокращений обычно почти не увеличи-

вается или увеличивается меньше, чем при прослушивании музыки быстрого темпа» (47, 6). Сходные результаты приводит и Л. С. Брусиловский: «Исследование аффективных реакций при музыкальном воздействии с помощью психогальванического рефлекса... выявило значительное уменьшение интенсивности гальванометрических показателей под действием музыки с четким ритмом». «Быстрые пульсирующие ритмы действуют возбуждающе... “мягкие” ритмы успокаивают...» (12, 277 — 278). Последнее высказывание подтверждают и результаты исследований М. Р. Могендовича и И. Б. Темкина: «...Монотонные слабые ритмичные звуки низкой частоты обладают успокаивающим влиянием, понижая возбудимость центральной нервной системы и способствуя сну и гипнозу. Так обнаружено лечебное действие ритмических звуковых раздражений, получаемых посредством корректофона, на речь у зайк...» (40, 54).

Л. С. Богатова утверждает: «Музыка как ритмический раздражитель стимулирует физиологические процессы организма, происходящие в двигательной и вегетативной сферах» (7, 43). В подтверждение этого влияния приведем цитату из труда М. Р. Могендовича и И. Б. Темкина: «Звуковой ритм, в особенности музыкальный, оказывает влияние на ритм сердечных сокращений по механизму акустико-кардинального рефлекса. Если испытуемому предъявить ритмические звуки в темпе его сердечных сокращений, а затем менять темп звуковых раздражителей, то меняется и частота сердечных сокращений, особенно в сторону урежения» (40, 53).

Частота сердечных сокращений может меняться и от тембрового состава музыкальной ткани: музыка «разных тембров вызывает у большинства испытуемых увеличение числа сердечных сокращений, при этом смешанные тембры (в качестве примера указано «Болеро» М. Равеля) дают большее учащение сердцебиений, чем чистые» (47, 6).

Наблюдаются различия взглядов ученых в признании психофизиологического воздействия лада при музыкальном восприятии: «...Несущественное различие в реакции сердца... на мажорную и минорную музыку позволяет признать, что оба лада одинаково влияют на частоту сердечных сокращений, несколько увеличивая ее» (47, 8); у Л. С. Брусиловского представлены другие результаты: «Минорные тональности обнаруживают «депрессивный эффект» ...диссонансы — возбуждают, консонансы — успокаивают» (12, 278). Анализируя выводы ученых, мы считаем, что роль лада во влиянии его на психику при восприятии музыки зависит от развитости сферы музыкального восприятия у каждого конкретного человека.

Л. С. Брусиловский приводит результаты исследований, доказывающих, по его мнению, неслучайность выбора композитора-

ми тех или иных тональностей при написании музыки (так называемых устойчивых и неустойчивых) в зависимости от устойчивости эмоционального и психологического состояния личности автора (композитора): «Изучение эмоциональной значимости отдельных элементов музыки (ритма, тональности) показало их способность вызывать состояния, адекватные характеру раздражителя» (12, 278). «...Выбор тональности композитором (помимо продиктованного акустическими возможностями голоса или инструментов) принадлежит к неосознанному, но эмоционально подготовленному действию». «...За определенными тональностями признаются конкретные выразительные возможности», так как «определенные тональности ассоциируются с адекватным кругом эмоций» (12, 282—284), например:

си и ре минор — тональности для выражения чувства скорби;
Ре мажор — образы радости, торжества;
ми-бемоль минор — мрачный, трагический колорит;
до минор — мужество, героизм;
ми минор — «любовная» тональность.

Л. С. Брусиловский утверждает, что музыка, написанная в определенной тональности, может вызвать эмоциональный резонанс со сходным состоянием и на основе этого оказать воздействие на определенного человека.

Эмпирико-клиническая ориентация Л. С. Брусиловского уходит своими корнями в американскую школу изучения влияния музыки и музыкотерапии, с системой «музыкальной фармакологии». В представлении последователей этой школы музыка имеет две стороны лечебного воздействия: стимулирующую — сброс напряжения, выход энергии (в том числе и сексуальной, по З. Фрейду) и седативную — успокаивающую, способствующую аккумуляции энергии. На основе этих представлений составляются так называемые музыкальные каталоги, предлагающие к использованию в лечебных целях вначале музыку, резонирующую с состоянием пациентов, а затем корректирующую его, контрастную. Например, Я. А. Лупьян (37, 195) предлагает использовать музыку в лечебных целях, опираясь на темповые, ладовые и ритмические (т. е. жанровые) характеристики и подразделяя произведения на две основные группы: 1) мелодии с успокаивающим и переключающим воздействием; 2) мелодии с переключающим и тонизирующим воздействием; Макс Люшер (38), на основании индивидуально акцентуированной у каждого человека в описанной им специфической системе «цветового» классифицирования личностей, предлагает использовать музыкальные произведения, подразделяя их на категории на основе жанра и стиля (рок-н-ролл, кантри, песни протеста, барокко, маршевая, народная), причем важную роль при данной классификации играет темп музыки.

Несомненно, данное направление разрабатывает очень важную сферу музыкальной терапии, успешно развивается и приносит значительные практические результаты в исцелении психики больных людей. Так, В. И. Петрушин (45) описывает результаты применения воздействия музыки на психику на основе сочетания темпа (быстрый или медленный) и лада (мажор или минор), выделяя четыре музыкальных характера, совпадающих с основными эмоциональными проявлениями человека: спокойствие (медленный темп и мажорная окраска), печаль (медленный темп и минорная окраска), радость (быстрый темп, мажор) и гнев (быстрый темп, минор). «Музыка радостного характера передает настроение человека, достигшего в своей жизни того, что в его представлении является важным и ценным. Тревожная, воинственно-наступательная по характеру музыка передает чувства человека, борющегося за достижение той или иной ценности. Спокойная, созерцательная музыка передает как бы философские размышления человека о жизни в ее многообразных проявлениях» (44, 258—259).

Проведенные исследования и практические эксперименты по рациональному применению музыки нельзя недооценивать в связи с объективно существующими результатами. Однако мы считаем, что данная позиция значительно и неоправданно упрощает многообразие вариантов влияния музыкального искусства на личность человека.

Иной подход можно наблюдать у последователей шведской школы музыкотерапии, основателем которой считают Понтвика (труды 1948, 1955-х годов). По их представлениям, музыка способна проникать в глубинные слои психики личности, а следовательно, ее воздействие не может быть сведено к логико-вербальному пониманию и прогнозу результата ее воздействия по принципу «стимул — реакция», когда определенному средству музыкальной выразительности предписано определенное влияние.

В феноменологическом понимании музыка может воздействовать лишь в комплексе своих средств. По мнению автора, данный подход более соответствует феноменологии разностороннего влияния музыкального искусства на психический мир личности. Однако результаты приведенных психофизиологических исследований и экспериментов, особенно в области изучения воздействия музыкального ритма, сложно переоценить, и автор настоящей работы считает необходимым рассмотреть данный вопрос подробнее.

1.3.3. Музыкальный ритм как база формирования выразительных движений

Человек прочно связан с окружающим миром во многом благодаря ритмической организации. Все современные виды деятель-

ности, в том числе и все виды искусства, включающие и музыку, так или иначе связаны с определенной ритмической структурой, «и чем выше достижение искусства, тем вернее оно выражает свою сущность в ритмической четкости форм» (67, 51). Музыка, по словам К. Шторка, «общепонятным языком внушает людям простые и правдивые чувства, которые возникают из глубоких жизненных источников человеческого «Я». Конечно, в музыке чувства эти углублены и украшены звуком и ритмом» (67, 25). М. Р. Могендович и И. Б. Темкин в труде, освещающем физиологические основы лечебной физической культуры, высказывают мысль о том, что «в основе движений ритмического характера лежит реципрокная иннервация, связанная с проприоцепцией. Последняя имеет большое значение в выполнении и координации моторных актов» (40, 59—60), что непосредственно связано с аспектом непродизвольности реакции организма человека на музыку. «Очень четко выявляется влияние звуков и шума на состояние скелетной мускулатуры. Особенно важен слуховой ритм. Акустико-моторный рефлекс... лежит в основе тонизирующего действия музыки, сопровождающей физические упражнения» (40, 52).

Первоначально (по К. Бюхеру) деятельность человека «была в одинаковой степени работой, игрой и искусством. Эти силы, которые мы часто склонны рассматривать в их противоположении, в действительности объединяются ритмом» (67, 50). В древнем синкретическом действе, называемом сейчас «танец», пластика, поэзия и музыка объединялись на основе ритма. Р. Ассаджиоли говорит о сохранившихся до наших дней элементах этой традиции так: «Есть... определенные виды активности, при которых ритмы тела, эмоций и музыки взаимопроникают друг в друга и сливаются в один интегральный ритм. Это происходит в танце, который по праву можно назвать живой музыкой, выражаемой всем существом человека» (3, 265).

К. Шторк размышляет: «Движение и музыка... шли параллельно друг другу; движение сопровождало музыку. ...Откуда появилось это сочетание движения с музыкой? Оно появилось, видимо, для преодоления инертности нашего тела» (67, 38); «ритм явился средством для преодоления пассивности человеческого тела» (67, 50). Подтверждение данного высказывания мы находим в труде А. Л. Готсдинера «Музыкальная психология»: «Восприятие ритма органически связано с движением, поэтому оно не только слуховое, оно всегда слуходвигательное» (22, 24). Об этом писал и Л. С. Брусиловский: «Слушающий музыку не только воспроизводит музыкальный ритм своим двигательным аппаратом, но и беззвучно пропеваает музыку (перцептивная вокализация), причем в беззвучных сокращениях голосовых связок точно отражаются частота, громкость и длительность воспринимаемых звуков...» (12, 277).

В. М. Бехтерев указывал на тот факт, что для полноценного развития человека необходимо выявить «ритмические рефлексы» и приспособить организм ребенка отвечать на определенные (слуховые и зрительные) раздражители. Наиболее полно решить эту задачу позволяет выявление воздействия музыкального ритма на сферу психомоторики человека: «Музыкальный ритм изменяет деятельность нервной системы, вызывает рефлекторное усвоение ритма, растормаживает моторные центры, создает бодрое, радостное настроение, воспитывает активное внимание и торможение. Занятия ритмикой позволяют точно дозировать раздражения по силе и длительности, упорядочивают темп движений, который легко увязывается с характером музыки»; причем «замена музыкального сопровождения движений ударами метронома, бубна, хлопками в ладоши *не может* возместить специфики музыкальных (выделено мною. — *О. Т.*) занятий с их эмоциональным воздействием на занимающихся» (14, 107). М. И. Чистякова подчеркивает: «Ритмические задания помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес человека к деятельности вообще. ... Организация движений с помощью музыкального ритма развивает у детей внимание, память, внутреннюю собранность» (66, 53). Эти свойства музыкального ритма с успехом применяют, в частности, Н. П. Вайзман в практике коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в психомоторной сфере; Т. М. Власова и А. Н. Пфафенродт на занятиях фонетической ритмикой с заикающимися, развивая с помощью музыки слух детей: «...Музыкальное сопровождение является одним из стимуляторов развития слухового восприятия. Через музыку (на основе слуха) легче передать детям различные ритмы и темп звучаний; а также выработать у них умение двигаться синхронно» (15, 5).

Ритмическое воспитание с помощью музыки может применяться не только для достижения навыка произвольной мышечной координации, об этом пишет К. Шторк: «...Хотя музыка играет огромную роль в ритмическом воспитании и воспитании ритма в человеке, все же польза от такого воспитания двойная: а именно, во-первых, развиваются общечеловеческие способности восприятия и выразительности, во-вторых, человеку облегчается возвращение к естественным движениям» (67, 43). «Только в музыке возможно правильное подразделение времени...»; «Только музыка достаточно быстро и непосредственно воздействует на наши нервные центры, чтобы давать движущемуся телу импульсы к столь же быстрому и непосредственному подразделению пространства при помощи движения. Только музыка может дать понять ясно и отчетливо, с какой скоростью, с какими промежутками времени оно должно двигаться» (67, 55).

Таким образом, мы можем говорить о том, что музыкальный ритм как часть ритмической организации в целом органично впле-

тен в процессы регуляции жизнедеятельности организма человека. Мы считаем, что в результате музыкально-ритмического воспитания ребенка можно приблизиться к реализации высокой цели, стать «чище, сильнее, живее, сообразительнее и естественнее прежнего» (67, 28).

1.3.4. Выразительные движения как синтез музыкального, эмоционального и двигательного образов

При движении в характере музыки, определяемом в основном темпо-ритмом, рождается целостный музыкально-двигательный образ, который можно рассматривать как частный пример закона «общего эмоционального знака» (по Л. С. Выготскому): «...впечатления, или образы, имеющие общий эмоциональный знак, т.е. производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой, несмотря на то что никакой связи ни по сходству, ни по смежности между этими образами не существует налицо. Получается комбинированное произведение воображения, в основе которого лежит общее чувство, или общий эмоциональный знак, объединяющий разнородные элементы, вступившие в связь» (16, 13). Музыкальное произведение и движение при прослушивании этой музыки всегда имеют *общую эмоциональную модальность*, проявляющуюся в особенностях индивидуального восприятия, но присутствующую повсеместно. А. Л. Готсдинер в труде «Музыкальная психология» пишет: «Моторный и эмоциональный компоненты музыкального образа также доступны для фиксации на миографе, электроэнцефалографе или гальванометре — их объективное существование не может вызвать сомнения» (22, 97). «Так, характерное, весьма дифференцированное субъективное ощущение переживания музыки составляет материальную, психофизиологическую основу музыкального образа. С ним могут сочетаться наглядные, ассоциативные, ретроспективно пережитые образы как музыки, так и других видов искусства, но основу *музыкального* (выделено мною. — О. Т.) образа всегда составляет внутреннее звучание, пронизанное тонко дифференцированным эмоциональным переживанием» (22, 97). А. Л. Готсдинер подчеркивает: «С помощью исполнительских движений и в процессе их освоения происходит приспособление эмоционального фона личности к эмоциональной структуре музыкального произведения»; «в движениях опредмечивается, формируется и дифференцируется эмоциональная сфера самого исполнителя, с одной стороны, и совершенствуются выразительные средства (музыкального произведения) — с другой» (22, 35).

Темпо-ритмические возможности воздействия музыкального образа очень ярко воплотились в практике музыкально-ритмического воспитания личности именно в нашем столетии. Основате-

лем школы ритмического воспитания по праву считают Эмиля Жак-Далькроза. Первоначально его система имела художественно-педагогическую направленность, но в дальнейшем «получила широкое распространение как «метод пластического овладения телом и свободного ритмического распоряжения им» (С. И. Конструум, 1930) (67, 298). К. Шторк, анализируя систему Э. Жак-Далькроза, отмечает: «Система распадается на три части, однако внутренне тесно связанные одна с другой» (67, 56):

1) ритмическая гимнастика в узком смысле этого слова (т. е. приучение мышц и нервной системы к воспроизведению всякого движения);

2) развитие слуха (сольфеджио) (так как органы слуха должны быть способны правильно воспринимать импульс движения в музыке);

3) музыкальная пластика и импровизация (виды деятельности, в которых из отдельных элементов создаются картины движений во времени).

В наши дни первая и третья части системы Жак-Далькроза (ритмическая гимнастика и музыкальная импровизация) рассматриваются в их противопоставлении. Однако общим началом для них всегда будут оставаться ритмическая организация и эмоционально-выразительная связь музыки и движения. Попытаемся это доказать.

К. Шторк указывает: «У Жак-Далькроза движения приобретают свой смысл от музыки. Она одна в состоянии вызвать с совершенной убедительной ясностью все мыслимые степени, как скорости и силы, так и эмоциональной выразительности» (67, 40). «... Следует твердо помнить одно: художественное движение тела питается как источником музыкой; художественный танец должен родиться из музыки» (67, 103). «Движение, которым мы овладели, которое мы сумели сделать выражением нашей радости и бодрости, — уже начало искусства. *Ритм — средство для овладения телодвижением* (выделено мною. — О. Т.). Его упорядочивающая власть регулирует и направляет бесконечное разнообразие возможных телодвижений» (67, 81). «Внутреннее содержание музыки получает в теле выражение благодаря возможности одухотворить каждое отдельное движение под влиянием иллюзии. В этом кроется, независимо от различий внешних данных, высокохудожественное обаяние личности, особенное для каждой отдельной индивидуальности, *по-своему воплощающей пластический танец* (выделено мною. — О. Т.)» (67, 104). «Только тот, кто сам творит в искусстве, может значительно и свежо оформить свои переживания» (67, 132).

Далее хотелось бы привести следующие высказывания К. Шторка: «Путь развития *танца* (выделено мною. — О. Т.) двоякий. С одной стороны, равномерное, ритмически упорядоченное движе-

ние. С другой — танец выразительный — мимика» (67, 92). «Танец в европейском искусстве не развивался в указанном направлении (выразительность), потому что тут выдвинулась пантомима, принявшая на себя задания, которые должны были быть выполнены собственно художественным танцем» (67, 95). К. Шторк также считает, что «звуковой ритм соответствует началу телесному, повышение и понижение звука (мелодия) — духовному». «Если телодвижение дает выход нарастающим и сконцентрированным силам телесным, то мелодия является средством накопления чувств, восприятий и ощущений, как *явлений духовного порядка* (выделено мною. — О. Т.). Таким образом, сочетание в музыке двух указанных начал бесспорно» (67, 83). При гармоничном сочетании обоих начал обеспечивается наиболее благотворное воздействие музыки как на организм человека (телесность), так и на его психику (духовность). «В музыкальной эстетике скрестились в тяжелой борьбе оба этих течения, видящие в музыке звучащую подвижную форму, с одной стороны, с другой стороны — выразителя внутренней жизни» (67, 102), который не требовал реального словесного пояснения. Автор считает, однако, что данное противопоставление не имеет под собой доказательных оснований.

По сложившейся традиции, системе Жак-Далькроза противопоставляется направление музыкально-пластической импровизации, известное как «танец модерн» (по Л. В. Богомоловой, синонимы: дунканизм, экспрессионистский танец, «босой танец»), основоположницей которого стала Айседора Дункан. Поклонник таланта А. Дункан Н. Г. Молоствов в книге об известной танцовщице и педагоге размышляет: «Нужно... доказать самое главное: что перевоплощение музыки в зрительное впечатление танца нужно и даже необходимо, что сама идея такого перевоплощения неизбежно вытекает из психофизиологической природы музыкальных впечатлений». Доказательством этой посылки может служить записанный Н. Г. Молостановым ответ А. Л. Волынского: «Все чувственные восприятия человека отличаются в душе зрительными представлениями, которые (орфография в оригинале) светлеют по мере приближения к зрительному аппарату. Все, что — тем или иным путем — входит в среду наших чувств, все это *имеет тенденцию выразиться*, так или иначе, — *в зрительных образах*. Хочется увидеть все, к чему только прикоснется наше внешнее или внутреннее «Я» (выделено мною. — О. Т.)» (41, 9).

Это «опредмечивание» становится возможным благодаря танцу: «...Менее изобразительное искусство (музыка) передается средствами более изобразительного (танцем или даже *плясом, включающим такие основные элементы, как жест и пластику*) (выделено мною. — О. Т.). Но это говорит в защиту такого перевоплощения, а не как не против него» (41, 6). «Здесь (в танце, или плясе Айсе-

доры Дункан) жест и звук оба стихийны, «и поэтому они изливаются и сливаются так гармонично» (41, 8). И «если не всякую музыку можно воплотить в танце (или плясе), то только потому, что вообще всякое искусство ограничено известными рамками» (41, 6).

Итак, мы можем говорить о том, что метод музыкально-пластического интонирования Э. Жак-Далькроза и школа пластической импровизации А. Дункан должны рассматриваться не как противопоставленные, а как взаимодополняющие системы физического и духовного развития личности в процессе овладения своим телом.

Жизнеспособность указанных направлений мы видим в сохранившихся до наших дней традициях, родоначальниц двух различных способов воплощения (выражения) музыкально-двигательного образа. Так, последователи ритмогимнастической ветви системы Жак-Далькроза с успехом применяют основные положения его теории в практике работы со сферой психомоторики для коррекции и лечения отклонений; среди духовных «учеников» Жак-Далькроза можно назвать М. П. Андрееву, Е. В. Конорову (2); Л. С. Брусиловского (12); Т. М. Власову, А. Н. Пфафенродта (15); Н. А. Рычкову (58) и др.

Последователями ветви музыкально-пластической импровизации, или «танца-модерн», можно считать современных «дунканистов»: Л. В. Богомолу (8); С. Д. Рудневу и А. В. Пасынкову (57), Л. Г. Дмитриеву и Н. М. Черноиваненко (24); О. К. Попову и ее учеников, среди которых автору известны А. М. Айламазьян, Т. С. Князева, И. Лукашова и др. В своих занятиях они решают задачи духовного развития личности, а также косвенно способствуют решению проблемы общения путем организации особого вида деятельности и созданию неформальной обстановки, положительно отражающейся на процессе творческого воплощения музыки в пластике.

ГЛАВА II. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

2.1. Психологические и физиологические особенности детей младшего школьного возраста

(В данном разделе автор работы на основе детального анализа психологических и физиологических особенностей детей младшего школьного возраста приходит к формулировке положений, ставших теоретической основой для разработки методики развития коммуникативных способностей младших школьников посредством выразительных движений под музыку. — *Прим. ред.*)

2.2. Методика развития коммуникативных способностей младших школьников в выразительных движениях под музыку

2.2.1. Основные принципы и содержание методики

Целью занятий по предлагаемой методике является психопрофилактика нарушений в сфере общения детей с помощью музыки.

Основные *принципы методики*.

— Принцип ориентации на целостность восприятия образа человека. Он предполагает признание равной значимости речевых и невербальных манифестаций личности ребенка.

— Принцип взаимодополнительности музыкального и пластического интонирования. В нем реализуется признание эмоциональной общности и выразительного родства музыки и пластики, заключающихся в следующих положениях:

а) невербальность музыки и пластики;

б) изначальная подсознательность, произвольность, стихийность жеста и музыки (в танце);

в) возможность испытать гораздо более насыщенные, концентрированные эмоциональные состояния, чем в жизни;

г) своеобразное структурирование времени и пространства по типу континуальности (протяженности, непрерывности) и расчлененности (деления на составляющие части);

д) регуляция на основе ритма;

е) опора на образную платформу (зрительно-двигательный и музыкальный образы).

— Принцип множественного и концентрированного воздействия (Л. А. Мазель). Данный принцип предполагает осознание многомерности (многоуровневости) воздействия всей системы занятий на коммуникативную сферу личности, т.е. каждое упражнение (или группа упражнений) наряду с решением определенной цели одновременно косвенно решает и иные (параллельные) задачи по развитию коммуникативных способностей. Кроме того, данный принцип воплощается в том, что организаторская деятельность педагога подкрепляется организующим воздействием музыки.

— В создании *содержания методики* автор руководствовался следующими положениями:

1. Между непосредственным *выражением* эмоций в мимике и в музыке существует корреляционная связь (данное утверждение базируется на трудах В. И. Петрушина и В. Г. Ражникова). Основными эмоциональными состояниями, поддающимися выражению как в мимике, так и в музыке, являются так называемые базовые эмоции: радость, печаль, гнев, страх, нейтраль (спокойствие).

2. Эмоции, возникающие в процессе (акте) восприятия музыки, могут *отражаться* и не быть *отраженными* в определенных параметрах средств музыкальной выразительности.

Удивление (окрашенное положительно или отрицательно) может возникнуть как реакция на нечто совершенно новое, незнакомое или неожиданное. Удивление может трансформироваться в радость (по поводу знакомой или любимой музыки); в гнев (если музыка неизвестна, непонятна, принадлежит к иной культуре, т.е. с позиции апперцепции) и далее — в отвращение.

Музыка может вызвать и страх (как воспоминание о ранее пережитых негативных ситуациях), и как следствие печаль.

3. При отборе музыкального материала для отражения базовых эмоциональных состояний автором были намеренно использованы *оппозиционно-полярные соотношения параметров* средств музыкальной выразительности, представленных как крайние точки на условной прямой: например, от нуля (нейтраль, спокойствие) до эйфории (ликование), с одной стороны, или дисфории (например, страха, в печали) — с другой.

На основе этой посылки автором были рассмотрены следующие *параметры характеристики средств музыкальной выразительности*:

энергетика — возбуждение, торможение;

темп — быстро, медленно;

ритм — четкий, выражен неярко;

структура — квадратная, неквадратная;

динамика — громко, тихо;

регистр — высокий, низкий;

созвучия — консонансы, диссонансы.

Лад (в традиционно-полярном понимании: мажор, минор) может оказывать заметное влияние лишь на представителя европейской культуры при прослушивании европейской классической и народной музыки. Но даже в рамках этой культуры широко представлено ладовое многообразие (мажор натуральный, гармонический и мелодический; минор натуральный, гармонический и мелодический; диатонические лады народной музыки: ионийский, дорийский, фригийский, лидийский, миксолидийский, эолийский, локрийский; пентатоника; множество синтетических современных ладов и др.). В связи с этим мы полагаем, что *влияние лада* на каждого человека будет окрашено особенностями развития сферы восприятия и потому не поддается отнесению к определенной музыкальной эмоции.

4. На основе приведенных параметров автором были представлены их определенные соотношения, *комбинационные сочетания*, соответствующие различным эмоциональным состояниям.

Радость — возбуждение, быстрый темп, четкий ритм, квадратная структура, громко, высокий регистр, консонансы.

Спокойствие (нейтраль, «нуль») — торможение, медленный темп, неяркий ритм, квадратная структура, тихое звучание, средний регистр (между высоким и низким), консонансы.

Печаль — торможение, медленный темп, переменный или неярко выраженный ритм, квадратная структура, тихое звучание, низкий регистр, консонансы.

Гнев — возбуждение, быстрый темп, четкий ритм, квадратная структура, громкое звучание, высокий регистр, диссонансы.

Страх — возбуждение, быстрый темп, переменный ритм, неквадратная структура, громкое звучание, низкий регистр, диссонансы.

Так как удивление и отвращение относятся к категории эстетических эмоций, а значит, зависят от музыкальной подготовленности субъекта в процессе восприятия музыки, то данные эмоциональные состояния не могут быть выражены определенными средствами музыкальной выразительности.

Итак, мы предполагаем, что использование композитором сочетания различных средств выразительности в процессе тематического развития создает динамичную картину трансформации эмоциональных состояний, что обеспечивает восприятие характера музыки человеком.

5. На основе комбинационного сочетания эмоций, выраженных в музыкальном звучании, автором была отобрана *музыка*, впоследствии примененная в занятиях (здесь автор приводит перечень музыкальных произведений, включенных в музыкальные занятия со школьниками. — *Прим. ред.*)

6. Использованная автором *стратегия* методики выразилась в методе: из любого эмоционального состояния (радость, печаль, гнев, страх) привести к нейтральной (спокойствие, уравновешенность) через отреагирование различных эмоциональных состояний (метод катарсиса), что обеспечивает более устойчивое состояние психики.

7. Первоначально мы предполагали, что *тактика* должна реализовать тенденцию трансформирования, «проведения» эмоциональных состояний от негативных к позитивным. Но в дальнейшем нами была осознана необходимость принятия за отправную точку эмоции удивления, как наиболее творчески «заряженную».

На основе изложенной выше стратегии автором была создана тактика методики проведения занятий, представленная в виде двух способов подбора музыкального материала по принципу чередования различных эмоций:

а) от удивления (со знаком «+») — через радость — в гнев — в страх — в печаль — в спокойствие;

б) от удивления (со знаком «-») — через отвращение — в гнев — в страх — в печаль — в радость — в спокойствие.

Данная тактика (один из вариантов) проходит через все занятие, начиная с активизирующих упражнений в начале и заканчивая упражнениями на произвольное расслабление и успокоение в конце занятия. В дальнейшей разработке методики эмоция удив-

ления может стать поворотной точкой в процессе движения и «перевода» эмоционального состояния: от негативных переживаний (страх, гнев) — через удивление — к позитивным (спокойствие, радость).

При создании методики развития коммуникативных способностей младших школьников в выразительных движениях под музыку автором данной работы были *проанализированы* существующие теоретико-методические разработки, условно разделенные на следующие группы:

1. Методики, прямо или косвенно ориентированные на развитие сферы общения личности, авторами которых являются:

Березкина-Орлова В. Б., Баскакова М. А. (5); Буянов М. И. (13); Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. (29); Кряжева Н. Л. (33); Руденский Е. В. (56); Чистякова М. И. (66).

2. Методики, ориентированные на музыкально-ритмическое воспитание личности, авторы (последователи Э. Жак-Далькроза): Андреева М. П., Конорова Е. В. (2); Брусиловский Л. С. (12); Владова Т. М., Пфафенродт А. Н. (15); Рычкова Н. А. (58).

3. Методики, направленные на воспитание культуры выразительных движений под музыку, авторы (последователи Айседоры Дункан): Богомолова Л. В. (8); Руднева С. Д., Пасынкова А. В. (57).

Вопросам пластического интонирования на уроках музыки в школе в разное время посвящали свое внимание Кабалевский Д. Б., Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М., Критская Е. Д., Кадобнова И. В. и др. Однако специального внимания выразительным движениям как средству развития коммуникативного потенциала личности ребенка в их работах не уделялось.

В связи с поставленной целью авторский подход к созданию методики отразился *в отборе упражнений, этюдов и игр*, способствующих развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста, а именно:

- 1) упражнения на активизацию двигательного аппарата;
- 2) этюды на выражение эмоций и чувств;
- 3) развивающие игры;
- 4) этюды на произвольное расслабление.

2.2.2. Структура занятий и система упражнений

Реализации методики способствует поэтапное (пофазовое) строение как каждого занятия, так и цикла занятий в целом. *Структурная модель* занятия была перенесена автором из методической разработки М. И. Чистяковой (66). Каждое занятие строилось как структура, состоящая из четырех этапов (фаз). По форме каждое занятие напоминает структуру сонатной формы в музыке:

1. Активизирующий этап (экспозиция, начало). На этом этапе применяются упражнения на развитие произвольного внимания,

памяти, на преодоление двигательного автоматизма. В связи с этими целями используется активизирующая ритмичная музыка.

2. Развивающий этап (разработка, развитие) включает этюды на выражение основных эмоциональных состояний и чувств.

3. Кульминационный этап (кульминация). Его основу составляют развивающие игры (выразительные, коммуникативные, на развитие способностей к эмпатии, рефлексии и т. д.).

4. Заключительный этап (завершение, код). Содержит образные этюды и фрагменты тренинга, направленные на развитие навыков произвольного успокоения и расслабления. В музыке преобладает континуальность, нерасчлененность.

На основании данной структуры занятий автором была составлена определенная система упражнений, этюдов и игр, решающих поэтапно возникающие задачи с применением музыки. (Далее приведем только задачи различных видов упражнений. — *Прим. ред.*)

1. Упражнения на активизацию двигательного аппарата.

Задачи: подготовить мышечный аппарат к работе; развивать произвольное внимание; отрабатывать быстроту двигательной реакции на изменения в музыке; стимулировать контроль над степенью активности; развивать наблюдательность; умение обеспечивать тактильную и эмоциональную поддержку партнеров по группе; навык точного опознания и отображения позы; стремление к импровизационности показа движений.

Основные разновидности упражнений на развитие: а) произвольного внимания; б) двигательной памяти; в) двигательного автоматизма.

2. Этюды на выражение эмоций и чувств.

Задачи: а) развивать навыки правильного опознания эмоциональных состояний по выразительным жестам, позам, мимике; выражения различных эмоциональных состояний по принципам непосредственности, адекватности и вариативности; б) воспитывать сочувственное отношение к партнерам по группе; в) активизировать стремление к импровизационности показа движений в зависимости от изменений, происходящих в музыке.

3. Развивающие игры.

Задачи: развивать чувство причастности к группе; воспитывать навык быть лидером (ведущим) и подчиненным (ведомым) в игре; развивать культуру движений под музыку, стремление к оказанию тактильной и психологической поддержки партнеров по группе, способность к эмпатии и рефлексии в общении, навык обратной связи в общении, умение быстро включаться в предлагаемую роль; поощрять чувство сотворчества в музыкальной импровизации, проявления спонтанности в игре.

Основные разновидности: а) коммуникативные; б) выразительные; в) на развитие эмпатии и рефлексии.

4. Этюды на произвольное расслабление.

Задачи: помочь осознать важность навыка произвольного расслабления; обеспечить базу образных упражнений для произвольного напряжения и расслабления различных групп мышц; развить навык глубокого и спокойного дыхания; развивать умение самостоятельно контролировать состояние мышечного аппарата.

2.3. *Опытно-экспериментальная работа по предлагаемой методике*

(Далее приводятся развернутое методическое описание и результаты опытно-экспериментальной работы. — *Прим. ред.*)

Основные выводы

На основании проведенного теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы были сделаны следующие основные выводы:

1. В процессе развития сферы общения детей младшего школьного возраста особое внимание следует уделять развитию у детей способности к невербальной коммуникации, что эффективно достигается в условиях занятий по искусству (музыке). Развивая методологические идеи А. А. Бодалева, В. А. Лабунской и В. П. Морозова, а также исследуя опыт развития пластической экспрессии в учении Далькроза — Шторка, нам удалось подтвердить гипотезу исследования:

а) коммуникативные способности детей развиваются более эффективно в адекватной деятельности, направленной на формирование коммуникативных навыков (эмоциональной гибкости, эмпатии, рефлексии, обратной связи и т. д.) и осуществляемой в условиях музыкальных занятий;

б) способность к невербальной коммуникации проявляется в возможностях восприятия (расшифровки) выразительных движений других людей, а также в воплощении собственных эмоциональных состояний в выразительных движениях под музыку.

2. Решению проблемы развития коммуникативных способностей личности отвечает предлагаемая нами специальная методика, базирующаяся на представлениях об эмоциональной общности и выразительном родстве музыкального и пластического интонирования, отраженных в следующих предпосылках:

а) невербальность музыки и пластики;

б) изначальная подсознательность, произвольность, стихийность жеста и музыки (в танце);

в) возможность испытать гораздо более насыщенные, концентрированные эмоциональные состояния, чем в жизни;

г) своеобразное структурирование времени и пространства в движениях под музыку по принципам континуальности (протя-

женности, непрерывности) и расчлененности (делению на составляющие части);

д) регуляция выразительных движений на основе музыкального ритма;

е) опора на образную «платформу» в актах восприятия и воплощения выразительности движений (зрительно-двигательный и музыкальный образы).

3. Реализация разработанной в исследовании методики базируется на следующих основных принципах:

а) ориентации на целостность восприятия образа человека;

б) взаимодополнительности музыкального и пластического интонирования;

в) множественного и концентрированного воздействия;

г) единства сознательного и бессознательного, произвольного и спонтанного освоения выразительных движений.

4. Как показала проведенная нами опытно-экспериментальная работа, целесообразно соблюдение следующих этапов реализации методики:

а) активизирующего;

б) развивающего;

в) кульминационного;

г) заключительного.

5. Опытнo-экспериментальная работа (в исследовательском варианте) показала эффективность предлагаемой методики и необходимость ее дальнейшей разработки в теоретическом и практическом аспектах. Представляется перспективным расширенное применение данной методики как в возрастном аспекте (например для улучшения коммуникативных способностей дошкольников), так и в плане изменения психолого-педагогических ракурсов ее применения (например в группах психокоррекции).

6. В ходе исследования проблемы мы пришли к убеждению о необходимости глубокого изучения психологических аспектов влияния музыки на развитие личности, в частности, таких ее качеств, как способность к общению и пониманию другого человека.

8. ПРИМЕР ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАЗРАБОТКИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ В ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Описание опытно-экспериментальной разработки исследования студентки МПГУ *О. Лукашовой* на тему: «Развитие слуховых представлений у младших школьников». Приводится в сокращенном изложении. (Научный руководитель — кандидат педагогических наук Э. И. Плотица.)

Целью представленной работы является определение и обоснование педагогических путей совершенствования слухоцветовых представлений у младших школьников при постижении ими музыкально-художественных образцов картинной программности.

Объект исследования — процесс развития восприятия музыки у младших школьников.

Предмет исследования — педагогическое руководство процессом слухоцветового постижения музыкальных образцов картинной программности младшими школьниками.

Задачи работы:

1. На основе изучения литературы философского, общенаучного и частнонаучного характера: а) выявить специфику музыкальных образцов картинной программности как предмета слухоцветового постижения младшими школьниками; б) охарактеризовать особенности процесса слухоцветового постижения младшими школьниками образцов картинно-изобразительной музыки.

2. Разработать и проверить опытно-экспериментальным путем методику слухоцветового постижения музыкальных образцов картинно-изобразительной музыки учащимися младшего школьного возраста.

Методологической основой представленной работы явились учения о цветном слухе в исследованиях А. Бинэ, Ч. Майерса; теория музыкального восприятия в трудах Е. В. Назайкинского; теория музыкальных жанров В. А. Цуккермана; теория музыкального языка Л. А. Мазеля; психолого-педагогические исследования младших школьников Л. С. Выготского и Г. С. Тарасова.

Гипотеза исследования: процесс развития слухоцветовых представлений у младших школьников будет проходить успешно при условиях:

— формирования этой способности с самого начала музыкального образования в школе;

— выявления музыкальных жанров с ярко выраженной картинно-изобразительной направленностью и доступностью для восприятия младшими школьниками;

— нахождения метода, помогающего учащимся установить ассоциацию музыкально-интонационных комплексов с определенным цветом;

— выявления определенной последовательности введения в содержание музыкального образования наиболее адекватных поставленной задаче жанров и видов музыкально-художественной деятельности.

Методы исследования — анализ музыковедческой, музыкально-психологической, психолого-педагогической, музыкально-педагогической литературы по проблеме исследования; музыковедческий и музыкально-педагогический анализ образцов картинной программности; опытно-экспериментальная работа.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе учебно-воспитательного комплекса № 87 г. Калуги с учащимися I класса.

Содержание

Введение

Глава 1. Проблема цветного слуха в философской, музыковедческой, психологической и музыкально-педагогической литературе:

- 1.1. Проявление цветозвукового ассоциирования у крупнейших деятелей культуры XVIII в.
- 1.2. Проблема цветного слуха в психологической науке XIX в. Особенности проявления слухоцветового ассоциирования у обладателей цветного музыкального слуха (конец XIX — начало XX в):
 - а) цветной слух Н. А. Римского-Корсакова;
 - б) цветной слух А. Н. Скрябина;
 - в) цветной слух Б. В. Асафьева;
 - г) проявления слухоцветового ассоциирования у К. Дебюсси и М. Равеля;
 - д) особенности слухоцветового ассоциирования у О. Мессина;
 - е) тембровый слух В. Кандинского.
- 1.3. Проблема цветного слуха в психологической науке XX в.

Глава 2. Картинно-изобразительная музыка как средство актуализации слухоцветовых представлений у массового слушателя.

- 2.1. Воплощение звукокрасочных образов в музыкальных жанрах картинной программности:
 - а) жанр пасторали;
 - б) жанр ноктюрна;
 - в) жанр баркаролы.
- 2.2. Особенности восприятия картинно-изобразительной музыки массовым слушателем.

Глава 3. Особенности развития слухоцветовых представлений у младших школьников.

- 3.1. Обзор современной методической литературы.
- 3.2. Опытно-экспериментальная работа.

Выводы

Список используемой литературы

Приложение

(В теоретической части автор рассматривает проблему цветного слуха в философской, психологической и музыковедческой литературе, а также исследует проблему картинно-изобразительной музыки как средства актуализации слухоцветовых представлений у массового слушателя; выявляет особенности воплощения звукокрасочных образов в музыкальных жанрах картинной программности.

Далее приведем в сжатой форме описание опытно-экспериментальной работы, проведенной автором. — *Прим. ред.*)

Целью проведенной опытно-экспериментальной работы явилось исследование процесса постижения младшими школьниками кра-

сочных образов картинно-изобразительной музыки на основе актуализации у них слухоцветовых представлений.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

1) подбор и музыкально-педагогический анализ музыкально-художественных образцов картинной программности;

2) обзор и исследование музыкально-педагогической и психолого-педагогической литературы по проблеме визуально-слухового ассоциирования в процессе восприятия младшими школьниками музыкальных образцов картинной программности;

3) выявление факторов, влияющих на глубину постижения музыкально-художественных образцов картинно-изобразительного плана младшими школьниками.

Основные методы, применявшиеся в опытно-экспериментальной работе:

1. Словесные методы: беседа со школьниками о музыке; рассказ, предваряющий прослушивание музыки; объяснение.

2. Метод сравнения музыкальных образцов, принадлежащих к одному или различным жанрам картинной программности.

3. Метод создания проблемно-поисковых ситуаций в распознавании музыкально-художественного образа.

В ходе разработки опытно-экспериментальной работы были определены следующие *методы оценки слухоцветовых представлений, возникших у детей в процессе слушания музыки:*

1. Анализ высказываний школьников о прослушанной музыке.

2. Анализ детского цветного рисунка, зафиксировавшего слухоцветовые представления, возникшие у ребенка в процессе слушания музыкального фрагмента.

Всего было проведено семь уроков. По два урока были посвящены рассмотрению колористических особенностей произведений, относящихся к жанру пасторали, баркаролы и ноктюрна. Выбранная последовательность ознакомления детей с названными жанрами обусловлена тем, что в произведениях, относящихся к жанру пасторали и баркаролы, широко используются приемы музыкальной звукоизобразительности, конкретизирующие образ, тогда как в музыкальных образцах, представляющих жанр ноктюрна, чаще всего воплощен общий сумрачный колорит, часто переданный сквозь призму лирического настроения, что расширяет рамки трактовки образа.

На заключительном уроке детям были предложены образцы, принадлежащие трем освоенным жанрам картинной программности. На этом уроке был выявлен уровень развитости слухоцветового постижения школьниками музыкальных жанров ноктюрна, пасторали, баркаролы как обладающих специфическим музыкальным колоритом.

В ходе опытно-экспериментальной работы дети были ознакомлены со следующими образцами картинной изобразительной музыки:

1. Музыкальные фрагменты, условно относящиеся к жанру *бар-каролы*:

а) главная и побочная темы первой части симфонической сюиты Н. А. Римского-Корсакова «Шехеразада»;

б) Песня Варяжского гостя, Песня Индийского гостя, Песня Веденецкого гостя из 4-й картины оперы Н. А. Римского-Корсакова «Садко»;

в) вступление к опере Н. А. Римского-Корсакова «Садко».

2. Музыкальные фрагменты, относящиеся к жанру *ноктюрна*:

а) К. Дебюсси, прелюдия «Терраса, освещаемая лунным светом»;

б) К. Дебюсси, «Облака»;

в) К. Дебюсси, «Лунный свет».

3. Музыкальные фрагменты, относящиеся к жанру *пасторали*:

а) М. Мусоргский, «Рассвет на Москва-реке» из оперы «Хованщина»;

б) Г. Берлиоз, «Фантастическая симфония», 3-я часть; «Сцена в полях»;

в) Э. Григ, «Утро» из сюиты «Пер Гюнт».

В ходе разработки опытно-экспериментальной работы были определены следующие критерии оценки уровня развитости слухоцветовых образных представлений у младших школьников после двух прослушиваний музыкального произведения:

1. «Высокий уровень».

Возникновение ярких дифференцированных слухоцветовых образных представлений в процессе слушания музыки, нередко складывающихся в целостную сюжетную визуальную картину. Соответствие сложившихся цветовых представлений музыкальному колориту, воплощенному в музыкальном произведении посредством определенных средств музыкальной выразительности, что находит отражение в высказываниях школьников и в их цветном рисунке.

2. «Средний уровень».

Возникновение определенных слухоцветовых образных представлений в процессе слушания музыки при том, что целостной красочной визуально-слуховой картины в сознании слушателя не возникает.

3. «Низкий уровень».

Возникновение смутных и неопределенных, недифференцированных слухоцветовых представлений в процессе восприятия музыкального произведения. Явное несоответствие слухоцветовых представлений программному содержанию музыки. Школьники характеризуют музыкальный образ одноплановыми высказываниями. Цветовая гамма, воплощенная в рисунке, контрастна музыкальному колориту.

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы было установлено, что у большинства учащихся возникает ассоциатив-

ная связь звучания музыки с цветом. При этом целостное представление музыкального образа складывалось на основе особенно выразительных колористических моментов звучания. Имеется в виду не дифференцированное восприятие отдельных средств музыкальной выразительности, а целостное постижение фрагментов музыкальной ткани в фактурной «нерасчлененности» на элементы музыкального языка.

На основании констатирующего обследования получены следующие результаты:

Уровни развитости слухоцветовых представлений у младших школьников	Количество учеников
Высокий	3
Средний	7
Низкий	5

В ходе разработки опытно-экспериментальной работы были выделены следующие этапы слухоцветового постижения младшими школьниками музыкально-художественного образа картинно-изобразительного плана:

1. Первоначальное знакомство слушателей с музыкальным произведением, в результате которого возникают первичные картинно-образные представления. Это находит отражение в высказываниях, характеризующих самые «красивые» для слушателей моменты звучания музыки и самые показательные для них в плане целостного распознавания музыкально-художественного образа.

Кроме того, первичные слухоцветовые представления школьников о музыке проявляются в рисунке и обозначены в самых обобщенных характеристиках прослушанной музыки и реализованы главным образом в «актуальном цвете» (согласно системе М. Люшера).

2. Детальное осмысление музыкально-художественного образа на основе установления аналогий между средствами музыкальной выразительности, создающими определенный музыкальный колорит, и красочностью цветового визуального ряда. Соотнесение выявленных красочных деталей образа соответствующим элементам музыкально-художественной выразительности. Это находит отражение в высказываниях детей, ориентированных на наиболее характерные элементы музыкального языка, и соотнесением этих высказываний с цветовой гаммой их рисунка (на данном этапе осуществлялись следующие виды деятельности: рисование, беседа, анализ отдельных музыкальных элементов).

(Далее автор дает описание методики работы с каждым музыкальным фрагментом, включенным в содержание опытно-экспериментальной работы. В приложении представлены рисунки де-

тей, раскрывающие особенности их восприятия музыки. — Прим. ред.).

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что дети воспринимают музыкальный колорит произведений, относящихся к жанрам пасторали, баркаролы, ноктюрна. При этом наиболее яркие картинно-образные представления, разнообразие цветовых ассоциаций возникают у них при восприятии музыкальных произведений, относящихся к жанрам пасторали и баркаролы, тогда как при слушании музыкальных образцов, принадлежащих к жанру ноктюрна, они улавливают общий сумрачный колорит пьесы.

В свою очередь восприятие школьниками содержания музыкальных произведений картинно-изобразительного плана характеризует взаимосвязь изобразительного и эмоционально-выразительного начал. Эмоциональное переживание, возникшее у ребенка при прослушивании музыкального произведения, находит отражение в его интерпретации картинно-образного содержания этого произведения и красочной гамме рисунка, выбранной ребенком в соответствии с цветовой символикой.

После проведения уроков по той же методике была сделана повторная оценка уровня развитости слухоцветовых образных представлений младших школьников, которая выявила появление у детей слухоцветовых ассоциаций, связанных с узнаванием характерных черт жанров баркаролы, ноктюрна, пасторали при слушании предлагаемых музыкальных фрагментов.

По завершении опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты:

Уровни развитости слухоцветовых представлений у младших школьников	Количество учеников
Высокий	6
Средний	7
Низкий	2

Сравнивая исходный и конечный уровни развитости у учеников слухоцветовых образных представлений, в процессе опытно-экспериментальной работы можно выявить динамику роста в процессе слушания образцов картинно-изобразительной музыки, написанной в жанрах пасторали, ноктюрна, баркаролы.

Анализируя данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, можно сделать следующие *выводы*:

1. Музыкальные образцы картинной программности как предмет слухоцветового постижения младшими школьниками относятся к жанрам баркаролы, ноктюрна, пасторали. При введении их в учебный материал необходимо: ознакомление учеников с наи-

более яркими, доступными восприятию детей образцами названных жанров на примере музыки XIX—XX веков; раскрытие сущности музыкально-художественного образа как некоего единства звукоизобразительного и эмоционально-выразительного начал.

2. Слухоцветовое постижение младшими школьниками образцов, относящихся к жанрам баркаролы, ноктюрна, пасторали, имеет свою специфику. Она обусловлена отсутствием ассоциирования музыкально-интонационных комплексов с определенным цветом в пользу целостных эстетически переживаемых эмоционально-образных слухоцветовых ассоциативных связей, устанавливаемых в опоре на различие прежде всего неспецифических средств музыкально-художественной выразительности (по В. В. Медушевскому).

3. Развитие слухоцветовых представлений у младших школьников на основе ознакомления их с образцами баркаролы, пасторали, ноктюрна происходит при следующих условиях:

— определенной последовательности введения в содержание обучения названных жанров: пасторали, баркаролы, ноктюрна;

— сочетания слушания музыки с ее последующей словесно-метафорической характеристикой и воплощением ее колористических свойств в рисунке;

— поэтапного слухоцветового постижения младшими школьниками музыкально-художественного образа, которое предусматривает целостное звукоцветовое становление этого образа в сознании слушателя на основе первично возникших слухоцветовых представлений через их последующее эмоциональное переживание и детальное осмысление посредством установления аналогий между средствами музыкальной выразительности, создающими определенный музыкальный колорит, и красочностью визуального цветового ряда.

4. Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила правомерность избранного пути развития слухоцветовых представлений у младших школьников на музыкальных образцах, относящихся к жанрам баркаролы, пасторали, ноктюрна; эффективность разработанной методики действий по совершенствованию у них целостного эмоционально-осознанного постижения музыкально-художественного образа посредством привлечения визуального цветового ряда.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Юнг К. Г., Сэмюэле Э., Одайник В., Хаббек Дж. Прошлое и настоящее / Сост. В. В. Зеленский, А. М. Руткевич. — М., 1997.
2. Андреева М. П., Конорова Е. В. Первые шаги в музыке: Методическое пособие / Под общ. ред. Т. М. Сергеевой. — М., 1991.
3. Ассаджиоли Р. Психосинтез / Отв. ред. С. Н. Иващенко; Пер. А. П. Хомик. — М., 1997.
4. Барышева Т. А. Эмоциональный портрет одаренности // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки. Материалы Второй международной научно-практической конференции МГПУ 15—17 декабря 1994 года. — М., 1994.
5. Березкина-Орлова В. Б., Баскакова М. А. Телесно-ориентированная психотехника актера // Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Ред.-сост. В. Ю. Баскаков. — 2-е изд. — М., 1997. — С. 129—148.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Пер. с англ.; Общ. ред. М. С. Мацковского. — М., 1997.
7. Богатова Л. С. Подготовка будущего учителя музыки к коррекционно-реабилитационной работе в общеобразовательной школе. — М., 1994. — С. 43—44.
8. Богомолова Л. В. Основы танцевальной культуры: Программа экспериментального курса. — М., 1993.
9. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982.
10. Болотова А. К. Психология времени в межличностных отношениях. — М., 1997.
11. Бочкарев Л. Л. Применение психологических знаний в практической деятельности музыканта-педагога. Методическая разработка. — М., 1981.
12. Брусиловский Л. С. Музыкалотерапия // Руководство по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова. — 3-е изд., и перераб. доп. — Ташкент, 1985. — С. 273—304.
13. Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии: Кн. для учителей и родителей. — 2-е изд. — М., 1992.
14. Вайзман Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей. — М., 1997.
15. Власова Т. М., Пфафенродт А. Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. — М., 1996.
16. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб., 1997.

17. *Выготский Л. С.* Психология искусства. — Минск, 1998.
18. *Гильяшева И. Н., Игнатова Н. Д.* Методика исследования межличностных отношений ребенка: Метод. пособие. — Вып. 7. — М., 1994.
19. *Горелов И. Н.* Невербальные компоненты коммуникации. — М., 1980.
20. *Горелов И. Н., Седов К. Ф.* Основы психолингвистики. — М., 1997.
21. *Гостев А. А.* Дорога из Зазеркалья: психология развития образной сферы человека. — М., 1998.
22. *Готсдинер А. Л.* Музыкальная психология. — М., 1993.
23. *Дети с отклонениями в развитии: Метод. пособие / Сост. Н. Д. Шматко.* — М., 1997.
24. *Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М.* Методика музыкального воспитания в школе: Учебник для уч-ся пед. училищ. — М., 1989.
25. *Захаров А. И.* Предупреждение отклонений в поведении ребенка. — 3-е изд., испр. — СПб., 1997.
26. *Игры — обучение, тренинг, досуг: Сб. сценариев / Под ред. В. В. Петрусинского.* — М., 1998.
27. *Идом Х., Кэтрэк Н.* Хочу танцевать. Серия «Пусть меня научат». — М., 1998.
28. *Карпова Н. Л.* Основы личностно-ориентированной логопсихотерапии: Уч. пособие. — М., 1997.
29. *Клюева Н. В., Касаткина Ю. В.* Учим детей общению. Характер, коммуникативность: Поп. пособие для родителей и педагогов. — Ярославль, 1997.
30. *Коломинский Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. — Минск, 1969.
31. *Кондрашенко В. Т., Донской Д. И.* Общая психотерапия: Учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск, 1997.
32. *Коротаева Е. В.* Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. — М., 1997.
33. *Кряжева Н. Л.* Развитие эмоционального мира детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль, 1997.
34. *Лабунская В. А.* Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / Отв. ред. И. П. Шкуратова. — Ростов, 1986.
35. *Лабунская В. А.* Психология экспрессивного поведения. — М., 1989.
36. *Либих С. С.* Психотерапия и психология // Руководство по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова. — Ташкент, 1985. — С. 45—64.
37. *Лупьян Я. А.* Барьеры общения, конфликты, стресс... — 2-е изд., доп. — Минск, 1988.
38. *Люшер М.* Сигналы личности: Ролевые игры и их мотивы. — Воронеж, 1993.
39. *Менегетти А.* Ин-се искусства и творчество / Пер. с итал.; Под общ. ред. О. Камаевой. — Екатеринбург, 1997.
40. *Могендович М. Р., Темкин И. Б.* Физиологические основы лечебной физической культуры. — Ижевск, 1975.
41. *Молоствов Н. Г.* Айседора Дункан (беседа с А. Л. Волынским). — СПб., 1908.
42. *Морозов В. П.* Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. — М., 1998.

43. *Немов Р. С.* Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — Кн. 1, 2, 3. — 3-е изд. — М., 1997.
44. *Петрушин В. И.* Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. — М., 1997.
45. *Петрушин В. И.* Музыкальная психотерапия. — М., 1997.
46. *Лиз А.* Язык телодвижений / Под ред. В. Т. Таланова. — СПб., 1997.
47. *Полякова В. Б.* О физиологических механизмах влияния музыки на некоторые соматические и вегетативные функции (К проблеме музыкальной стимуляции работоспособности): Автореф. дис... канд. мед. наук. — Пермь, 1968.
48. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1998.
49. *Ражников В. Г.* Диалоги о музыкальной педагогике / Ред. С. Я. Фильштейн. — М., 1994.
50. *Ражников В. Г.* Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. — 1988. — № 1. — С. 33—41.
51. *Райгородский Д. Я.* Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров. — Самара, 1998.
52. *Рашишвили Д. И.* К природе некоторых видов выразительных движений. — Тбилиси, 1976.
53. *Роджерс К.* Клиентоцентрированная терапия / Пер. В. В. Лях, А. П. Хомик. — М., 1997.
54. *Рожднов В. Е., Свешников А. В.* Эмоционально-стрессовая психотерапия // Руководство ... / Под ред. В. Е. Рожнова. — Ташкент, 1985. — С. 256—273.
55. *Рожднов В. Е., Чаргейшвили Ю. П.* Психотерапия, психопрофилактика, психогигиена // Руководство по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова. — Ташкент, 1985. — С. 64—73.
56. *Руденский Е. В.* Социальная психология: курс лекций. — М., 1998.
57. *Руднева С. Д., Пасынкова А. В.* Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения // Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Ред.-сост. В. Ю. Баскаков. — 2-е изд. — М., 1997. — С. 149—158.
58. *Рычкова Н. А.* Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция нарушений произвольных движений у детей, страдающих заиканием. Методические рекомендации. — М., 1998.
59. *Слуцкий А. С., Цапкин В. Н.* Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия // Руководство... / Под ред. В. Е. Рожнова. — Т., 1985.
60. *Соловьева О. В.* Обратная связь в межличностном общении. — М., 1992.
61. *Станиславский К. С.* Собрание сочинений: В 9 т. — Т. 2. — М., 1989.
62. *Станкин М. И.* Психология общения: курс лекций. — М., 1996.
63. *Торопова А. В.* Восприятие музыки как процесс актуализации бессознательного // Взаимосвязь... Материалы Второй... конференции МПГУ 1994 года. — М., 1994. — С. 40—42.
64. *Фаст Д.* Язык тела. Серия «1000 секретов успеха». — М., 1997.
65. *Фельденкрайз М.* Понимание при делании: «Сознание через движение» // Хрестоматия / Под ред. сост. В. Ю. Баскакова. — М., 1997. — С. 51—100.

66. *Чистякова М. И.* Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. — 2-е изд. — М., 1995.
67. *Шторк К.* Система Далькроза. — М.; Л., 1924.
68. *Щетинина А. М.* Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. — 1984. — № 3.
69. Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, межличностные отношения. — М., 1997.
70. *Ямпольский М.* Смерть в кино // Хрестоматия / Под ред. В. Ю. Баскакова. — М., 1997.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Глава I. Введение в методологию педагогики музыкального образования	6
1. Сущность методологии педагогики музыкального образования и методологической культуры педагога-музыканта	6
2. Виды исследовательской музыкально-педагогической деятельности	9
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы</i>	22
<i>Рекомендуемая литература</i>	23
Глава II. Методологическая характеристика музыкально-педагогического исследования	24
1. Основные составляющие методологической характеристики музыкально-педагогического исследования	24
2. Оформление выпускной квалификационной работы	31
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы</i>	36
<i>Рекомендуемая литература</i>	36
Глава III. Связь педагогики музыкального образования с философией и науками	37
1. Философия и педагогика музыкального образования	37
2. Музыказнание и педагогика музыкального образования	45
3. Психология и педагогика музыкального образования	54
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы</i>	60
<i>Рекомендуемая литература</i>	62
Глава IV. Методологический анализ проблем педагогики музыкального образования	64
1. Сущность методологического анализа музыкально-педагогических проблем	64
2. Принципы методологического анализа музыкально-педагогических проблем	73
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы</i>	89
<i>Рекомендуемая литература</i>	89
Приложения	90
I. Фрагменты работ известных ученых, которые могут являться методологической основой музыкально-педагогических исследований	90

1.	<i>Апраксина О. А.</i> О праве учителя-музыканта на эксперимент	90
2.	<i>Асафьев Б. В.</i> Интонация	94
3.	<i>Булез П.</i> Идея, реализация, ремесло	98
4.	<i>Гегель Г. Ф.</i> Характер содержания в музыке	106
5.	<i>Ильин И. А.</i> «Моцарт и Сальери» Пушкина (гений и злодейство)	113
6.	<i>Каган М. С.</i> Музыка в мире искусств	116
7.	<i>Коган Г. М.</i> Как делается научная работа (пособие для молодых музыковедов)	122
8.	<i>Медушевский В. В.</i> Человек в зеркале интонационной формы ...	129
9.	<i>Михайлов М. К.</i> О некоторых психологических механизмах музыкального мышления	139
10.	<i>Назайкинский Е. В.</i> Стиль в музыке. Жанр в музыке	145
11.	<i>Нейгауз Г. Г.</i> Учитель и ученик	162
12.	О методологии педагогики (краткий обзор общепедагогических позиций)	167
13.	<i>Орлов Г. А.</i> Дерево музыки	170
14.	<i>Ражников В. Г.</i> Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении	177
15.	<i>Ручьевская Е. А.</i> Интонационный кризис и проблема переинтонирования	181
16.	<i>Соколов А. С.</i> Триадичность как гносеологическая проблема в философии, науке, искусствознании	188
17.	<i>Теплов Б. М.</i> Основные музыкальные способности	194
18.	<i>Цыпин Г. М.</i> Индивидуальность или личность? Феномен личного в искусстве	199
19.	<i>Шопенгауэр А.</i> Мир как воля и представление	202
II. Становления методологической культуры педагога-музыканта в высказываниях педагогов, студентов и учащихся		
1.	Единство практической и исследовательской деятельности учителя музыки	203
2.	Примеры первых опытов педагогической рефлексии	215
3.	О взаимосвязях музыковедения и педагогики музыкального образования	219
4.	О сущности мировоззрения педагога-музыканта	222
5.	Пример изучения музыкально-педагогического опыта с методологической позиции	225
6.	Примеры методологически ориентированных высказываний студентов, связанных с анализом проблем истории музыкального образования	232
7.	Пример теоретической разработки музыкально- педагогической проблемы в выпускной квалификационной работе	234
8.	Пример опытно экспериментальной разработки музыкально-педагогической проблемы в выпускной квалификационной работе	256
Библиография		264

Учебное издание

**Абдуллин Эдуард Борисович,
Ванилихина Ольга Васильевна,
Морозова Нина Викторовна и др.**

**Методологическая культура педагога-музыканта
Учебное пособие**

Редактор *М. М. Саломахо*
Ответственный редактор *Г. Е. Конопля*
Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*
Компьютерная верстка: *Р. Ю. Волкова*
Корректоры *Н. А. Балашова, Г. В. Абатурова*

Диапозитивы предоставлены издательством.

Изд. № А-380. Подписано в печать 23.09.2002. Формат 60×90/16. Гарнитура «Таймс».
Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,0. Тираж 20000 экз. (1-й завод 1—5100 экз.).
Заказ № 2141.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.002682.05.01 от 18.05.2001.
117342, Москва, ул. Булterова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095) 330-1092, 334-8337.

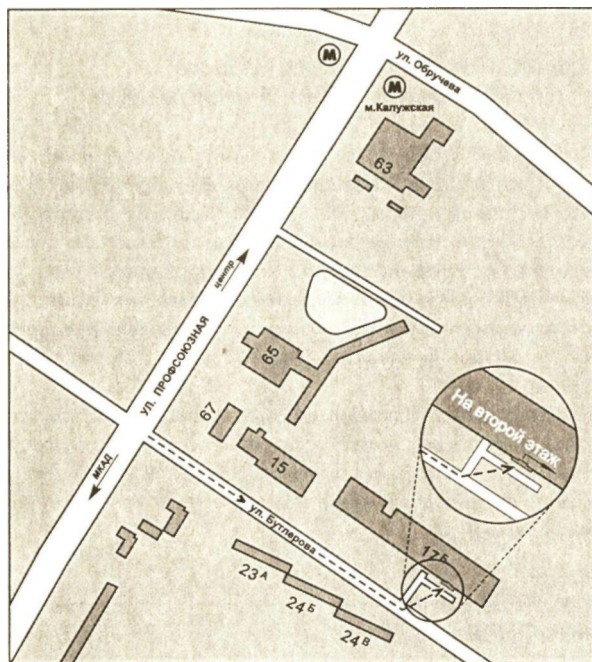
Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

**Книги Издательского центра «Академия»
можно приобрести оптом по адресу:**

117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223.

Тел./факс: (095) 330-1092, 334-8337. E-mail: academph@online.ru

Издательство имеет возможность отправлять заказанную литературу железнодорожными контейнерами, почтово-багажными вагонами и почтовыми отправлениями.



Банковские реквизиты:

ОАО «Издательский центр «Академия»»

ИНН 7720121330, р/с 40702810538340101565,

к/с 30101810400000000225, БИК 044525225,

Стромынское ОСБ 5281/0807 Сбербанка России г. Москва

Литературу нашего издательства вы можете также выписать по каталогу Агентства «Роспечать» в любом почтовом отделении связи.