

Управление Алтайского края по культуре и архивному делу
Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Бийский государственный музыкальный колледж»

Основы психологии музыкального восприятия

(конспект лекций)



Бийск, 2016

Раздел 1

Предмет психологии музыкального восприятия

Проблема музыкального восприятия в истории музыкальной психологии – пути и перспективы развития; музыкальное восприятие как социокультурная и психолого-педагогическая проблема; типы музыкального восприятия.

Проблема музыкального восприятия в истории музыкальной психологии – пути и перспективы развития

Психология музыкальной деятельности в нашей стране переживает период экстенсивного плодотворного развития. Свидетельство тому – появление и переиздание монографий и учебных пособий В.И.Петрушина «Музыкальная психология», «Музыкальная психотерапия», Ражникова В.Г «Диалоги о музыкальной педагогике» Готсдинера А.Л. «Музыкальная психология», Старчеус М.С.

Обобщающий взгляд на проблемы психологии музыкальной деятельности содержится в интересной коллективной монографии с одноименным названием под редакций Г.М.Цыпина. (Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. /Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В., ред. Цыпин Г.М.- М. Академия. – 368 с.)

В этом пособии, на наш взгляд, достаточно полно представлена история и перспективы развития молодой отрасли отечественной науки, обобщены достижения в области теории и практики. В числе авторов этого фундаментального труда – видные российские учёные – доктора наук и профессора ведущих музыкальных вузов и Институты психологии, чьи работы получили широкое признание в нашей стране и за рубежом : Э.А. Абдуллин, Н.Н. Гиляров, Д.К. Кирнарская, Н. И. Киященко, Б.Л. Кременштейн, Е.Н. Крупник, Л.С. Майковская, А.А.Мелик-Пашаев, Б.А.Сосновский, Е.В.Николаева, В.И.Петрушин, М.С. Старчеус, К.В. Тарасова, Г.М. Цыпин. В вышедшей недавно монографии белорусских коллег «Психология музыки и музыкальной деятельности» с публикацией перевода работ под редакцией А.С. Тараса, к сожалению, бездоказательно утверждается, что *ничего стоящего, кроме труда Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» пятидесятилетней давности* в российской психологии музыкальной деятельности нет.

Российская психологическая наука в целом и психология музыкальной деятельности, в частности, шагнули далеко вперед, в сравнении с временами Б.М.Теплова. Труд Бориса Михайловича Теплова, на наш взгляд, является действительно фундаментальным и основополагающим в российской психологии музыкальной деятельности, проложившим дорогу многим перспективным направлениям. Но сегодня появилось много новых данных, которые значительно обогащают и расширяют предложенную в своё время Б.М.Теловым структуру музыкальности.

В российской психологии музыкальной деятельности и музыкальной педагогике есть прекрасные пособия В.Г. Ражникова для учащихся музыкальных учебных заведений с адекватными для целей художественного образования параллелями с живописью, поэзией, вполне конкурирующие с изданными за последние десятилетия за рубежом программными учебниками по психологии музыкальной деятельности, например, учебником канадского профессора Н.Кузьмич, построенном на сравнении стилей в музыке, архитектуре, живописи.

В нашей стране благодаря стараниям авторы данных строк изданы первые мультимедийные компакт-диски с диагностическими и развивающими технологиями в

рамках межкультурных проектов с американскими учёными, чего не было во времена Теплова Б.М.

Авторы упомянутой выше белорусской монографии, кроме того утверждают, что в советские времена труды зарубежных авторов были не доступны нашим учёным, с чем также нельзя согласиться. Труды Е.Курта не только анализируются и используются в работах наших учёных «советского периода» /Назайкинского Е.В., Медушевского, В.В., Костюка А.Г., Этингера М.А., Старчеус М.С., Черкашиной Л.С. и др./, но и послужили методологической основой для организации экспериментально-психологических исследований в области психологии музыкальной деятельности.

Однако следует признать, что всё-таки из-за так называемого «железного занавеса» в советские времена многое ценное из работ зарубежных коллег не было известно россиянам, бывшим гражданам стран СНГ /почти в каждой крупной западной стране есть национальные методики, в том числе тестовые, для диагностики музыкальных способностей с использованием образцов национальной классической и народной музыки. К сожалению, и в работах некоторых отечественных психологов и музыкантов постсоветского периода не в достаточной степени используется потенциал западной науки, многие работы западных учёных действительно не известны и современному российскому читателю. Это и вина «старых» издательств. Например, директор лидирующего ныне музыкального издательства в нашей стране издательства «Классика-XXI» Карманов А.В. в своих предисловиях к аннотированным указателям литературы подчёркивает, что всё ценное ему и его коллегам приходилось искать за рубежом. Вот почему мы посчитали возможным обратить внимание читателя в контексте всегда волновавшей проблемы адекватности восприятия музыки и эмоционального познания на работы, не ставшие предметом внимания многих исследователей, в том числе мало известные или незаслуженно забытые – в первую очередь экспериментально-психологические. Безусловно, трудам Е. Курта следует отдать должное, как справедливо, отмечают белорусские коллеги. Создание психологии восприятия музыки как научной дисциплины, является заслугой швейцарского музыковеда Э. Курта. В его трудах психологический подход органически связан с музыкально-теоретическими принципами. Э. Курт исследует явления, сочетающиеся с детальным анализом закономерностей музыкального восприятия, творчества и исполнения. Ценным общим положением является положение о целостности музыкального восприятия. Однако методологические основы исследования Курта шире и не ограничиваются идеями гештальтпсихологии. Он опирается как на методы интроспективной психологии, подвергая тонкому анализу внутренние впечатления, ощущения, переживания, возникающие при восприятии музыки, так и на результаты многочисленных экспериментальных исследований, начиная от Гельмгольца и Штумпфа. Его труды являются образцом комплексного исследования, с общей философской концепцией идеалистической трактовки деятельности человеческого сознания как созидющего, воспринимающий мир по законам творческой воли – концепция, идущая от философии Шопенгауэра.

Процесс музыкального восприятия Курт считает проявлением идеальной энергии движения как такового, развертывающегося в имманентном музыкальном пространстве и преодолевающего чувственную определенность звукового материала.

Экспериментально изучая механизмы восприятия тонов и целостного восприятия интонации, А.Веллек (Wellek A. Musikpsychologie und Musikästhetik. – Frankfurt am Main: Akad. Verb. -Ges. – 391 P.) показал эффект влияния среды, этнических, возрастных особенностей, эмоционального мира субъекта на восприятие структуры целого. Развивая идеи Е.Курта, он посвящает свою работу исследованию структуры акустических явлений, восприятия и переживания «звукового тела», тембра, интервалики, созвучий, их интерференций, изучая смещение звуков, различные типы музыкального слуха. Значительное внимание уделено и собственно музыкальной психологии. На основе структурно-системного подхода А. Веллек рассматривает проблемы времени,

пространства, метрики, симметрии в музыке и ритмических структур с точки зрения их направленности на слушателей.

По мнению А. Веллека, «гештальт» и чувственные переживания не исключают друг друга, а вполне соединимы. Е.В. Назайкинский в своей работе «О психологии музыкального восприятия» отмечает, что концептуальный аппарат отечественной психологии деятельности дает возможность на совершенно иной основе интерпретировать эмпирические данные, полученные в рамках гештальтизма в музыкальной психологии.

Разработка проблемы целостности в структуре восприятия гештальтпсихологией является одной из перспективных современных задач музыкальной психологии.

Проблемы психологии музыкального восприятия исследуются и в отечественной литературе. Одной из основополагающих работ в этой области является уже упомянутая нами работа Б.М. Теплова. Эстетико-теоретической основой его взглядов является признание эмоций главным компонентом содержания музыки и положение о том, что во всей глубине и содержательности восприятие музыки возможно только в контексте других, выходящих за предел музыки средств познания.

Музыкальное восприятие в работе Теплова изучается с различных позиций, в различных функциях. Автор анализирует его корректирующую функцию в исполнении и творчестве, особенности восприятия слушателя, подходящего к музыке с эстетической стороны, закономерности формирования навыков восприятия в процессе развития психики. Теплов доказал наличие трех основных музыкальных способностей в структуре музыкальности, влияющих на музыкальное восприятие: ладового чувства (перцептивного компонента музыкального слуха), способности произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение (репродуктивный компонент музыкального слуха) и музыкально-ритмического чувства.

Небольшая работа С.Н. Беляевой-Экземплярской «Заметки о психологии восприятия времени в музыке» содержит анализ содержания слушательских оценок, попытки установления их типологии, выяснения влияния повторных прослушиваний музыкального произведения на его описание. Это исследование дает фактический материал для выявления особенностей образно-ассоциативной деятельности слушателей, для определения зависимости между субъективно оцениваемой продолжительностью произведения и реальным временем исполнения и рассматривает восприятие как центральный объект изучения, наряду со специальными психологическими преследующего также и цели социально-психологические.

Н.А. Ветлугина в своем обобщающем труде анализирует не только эмоциональные характеристики элементарных звуковых явлений, но, обращаясь к более широкой сфере эстетического, выделяет в структуре музыкальности общие музыкально-эстетические способности, для которых характерно эстетическое отношение, проявляющееся в восприятии, воспроизведении и творчестве.

С позиций музыкознания исследуется восприятие музыки в монографии в уже упомянутой монографии Е.В. Назайкинского. Автор рассматривает закономерности психологии музыкального восприятия в их связи с особенностями строения, жанровыми чертами и содержанием музыкальных произведений. Е.В. Назайкинский анализирует роль общего жизненного опыта в развитии навыков восприятия и влияние психологических факторов на формирование музыкального языка. Затрагиваются проблемы целостности и дифференцированности восприятия музыкальных произведений.

Восприятие музыки как творчество слушателя рассматривает в своей работе В.Д. Остроменского «Формирование музыкального восприятия».

Рассматривая сам процесс слухового восприятия музыкальных произведений, переживания произведений, переживания слушателей, потребности людей в таком восприятии, исследователь выделяет два этапа процесса восприятия музыкальных произведений и соответственно два качественно различных содержательных

представлений слушателя (исходных и концептуальных) – важнейших в осмыслении механизма содержания, осознаваемого слушателем.

Г.М.Цыпин в своей книге «Психология музыкальной деятельности» касается вопросов, связанных с природой и структурой музыкального восприятия. Беседуя с наиболее видными российскими музыкантами (книга выстроена по нестандартной композиционной формуле – теоретические разделы чередуются с сериями специальных бесед и интервью), Цыпин анализирует различные воззрения на принципы музыкального восприятия, исследует соотношение сознательного и бессознательного, интуитивного и рационально - логического в музыкальной деятельности.

Науменко С.И., анализируя природу эмоционально-образного восприятия созвучия и их взаимосвязь, показала возможность совершенствования музыкально-слуховых представлений и гармонического слуха у начинающих музыкантов путем использования ассоциативно-эмоциональных резервов дослухового анализа. Она обнаружила положительную взаимосвязь между образным восприятием созвучий, функциональных зависимостей и способностью свободной гармонизации мелодии /18/.

В разработку области психологии музыкального восприятия внесли также большой вклад фундаментальные монографии В.В.Медушевского, В.И.Петрушина, Г.П.Прокофьева, Е.В.Назайкинского и др.

Исследования в области психологии восприятия подготовили почву для всестороннего изучения структуры способностей к музыкальной перцепции в различных видах музыкальной деятельности.

Широкое распространение диагностические методы в музыкальной психологии получили благодаря работам К.Сишора и Я.Квальвассера, которых принято считать родоначальниками потока тестовых исследований изучения музыкальных способностей (истоки этого направления связаны с А.Бине и В.Штерном). Тестирование музыкальных способностей было продолжено Н.Вистлером и Х.Вингом. Оно развивалось менее интенсивно до работ современных ученых Э.Гордона, Л.Холмстрома, А.Бентли.

Другое направление тестовых исследований, связанных с диагностикой уровня обученности, «успешности достижения», связано с именами Я.Квальвассера, В.Кнуфа, С.Фарнума, Е.Гастона, А.Шнайдер-Кнуф, Р.Колвелла /18/.

Тестовый бум в психологии положил начало бурному периоду развития экспериментального направления в изучении психологических механизмов музыкального восприятия. Начатые ассоцианистами и гештальтпсихологами исследования вопросов дифференцированности и интегрированности восприятия, воздействия музыки на человека, типов реакций человека на музыку стали предметом широкого экспериментального изучения с применением всевозможных шкал, опросников, тестов и др.

Роль восприятия музыки в музыкальной культуре многогранна и всеобъемлюща: во-первых, это конечная цель музицирования, на которую направлено творчество композитора и исполнителя; во-вторых, это средство отбора и закрепления тех или иных композиционных приемов, стилистических находок и открытий - то, что принято воспринимающим сознанием публики, становится частью музыкальной культуры, приживается в ней; и, наконец, музыкальное восприятие - это то, что объединяет все виды музыкальной деятельности от первых шагов ученика до зрелых сочинений композитора: всякий музыкант является неизбежно и своим собственным слушателем. Музыкальное восприятие множественно и многолико, так же как множественна и многолика музыкальная культура. Для каждого стиля, для каждого вида и жанра музыки характерен тот или иной способ восприятия: различны психологические установки, фокус внимания и манера поведения слушателей рок-концертов и любителей оперы, посетителей джаз-клубов и вечеров симфонической музыки. Такие различия можно назвать объективными, поскольку они обусловлены различной социально-культурной направленностью и

внутренней структурой разных типов музыки - каждый из них предполагает у своего "идеального слушателя" разные слуховые навыки. Вместе с тем существуют большие индивидуальные различия в восприятии даже одних и тех же или близких друг другу стилей и музыкальных произведений: каждый слушатель пользуется собственными стратегиями восприятия, каждый по-своему интерпретирует, расшифровывает содержание музыкального произведения, и эти различия, которые можно назвать субъективными, делают музыкальное восприятие поистине неповторимым. Какие психологические механизмы являются инструментом, фундаментом музыкального восприятия? Как происходит истолкование психического "отпечатка" услышанной музыки, своего рода соединение звука и смысла, слияние звукового и эстетического начал музыкального искусства? Исследование музыкального восприятия ищет ответы на эти и другие подобные вопросы, оно направлено прежде всего на изучение тех способов и операций, которыми пользуется сознание в ходе многостороннего и сложного процесса превращения совокупности слуховых раздражителей в явление музыкальной культуры. Современная культурная реальность отличается невероятной множественностью продуктов культуры, которые предлагаются читателю, зрителю и слушателю. Эта множественность особенно заметна в музыке, где за внимание слушателя соперничают не просто разнообразные жанры и стили музыки, но и разные ее виды: классика, джаз, эстрадная и рок-музыка. Каждый из этих видов обладает своей инфраструктурой с исполнительскими коллективами, прессой, радиостанциями, концертными залами; каждый из этих видов музыки обращен к своей аудитории, и, как правило, эти аудитории не смешиваются. Положение классической музыки в конкурентной борьбе за внимание аудитории весьма непросто, хотя сама мысль об этой конкуренции представляется ученому-музыковеду едва ли не кощунственной. С одной стороны, на стороне музыкальной классики многовековая история и чрезвычайно высокий социальный престиж, сливающийся в сознании общества с такими понятиями, как «непреодолимые культурные ценности», «высокая духовность» и «интеллектуализм». С другой стороны, восприятие музыкальной классики представляет особую трудность для слушателя: язык классической музыки высокодифференцирован и детализирован, ее формы пространны и насыщены интенсивным развитием, ее стили и жанры постоянно эволюционируют. Благодаря высокой сложности классической музыки как таковой, ее восприятие требует особой сосредоточенности, которой современный ритм городской жизни вовсе не способствует. Тот факт, что классическая музыка уступает по популярности другим видам музыкального искусства, принимается музыкантами и музыковедами как неизбежность. Тем более что высокое искусство на протяжении столетий функционировало преимущественно в кругу культурной элиты. Однако в отличие от XX века на протяжении столетий (и значение этого явления трудно преувеличить) так называемая «легкая» музыка пользовалась, по сути дела, тем же музыкальным языком и тем же инструментарием, что и серьезные жанры. Большим подспорьем, формирующим слух для восприятия высокой классической музыки, было домашнее музицирование - пение романсов, исполнение инструментальных ансамблей, хоровое пение и т.д. Кроме того, существование классической музыки, поддерживаемое то церковью, то аристократией, то достаточным количеством высокообразованной публики, было вполне автономно в социальном отношении: оно не зависело от вкусов толпы. Сегодня ситуация изменилась - и концертные организации, и фирмы звукозаписи, и оперные театры нуждаются в поддержке массовой аудитории. Как свидетельствуют многие импресарио, работающие в сфере музыкальной классики, а также музыканты-исполнители, классическая музыка сможет дальше развиваться только в том случае, если ее аудитория значительно расширится. Поддержка государства и спонсорская помощь здесь явно недостаточны. Поэтому проблема «общительности» классической музыки, ее способности захватывать и привлекать к себе людей становится особенно актуальной. Для того чтобы решить эту проблему, наука должна предложить практике определенные подходы и методы помощи воспринимающему сознанию, которое сталкивается в

классической музыке с весьма сложным материалом. Понятно, что если речь идет о сознании невоспитанном, не обладающем достаточной музыкальной и общей культурой, то вопрос: как найти наиболее оптимальный способ общения со слушателем, как облегчить ему нелегкий путь вхождения в мир высокой музыки? - становится достаточно острыми. Бесспорно, эти подходы и методы нужны детской музыкальной педагогике и общему музыкальному образованию, прежде всего школьному. Однако вполне возможно и дальнейшее музыкальное развитие взрослых, по тем или иным причинам не получивших достаточной музыкальной подготовки. Таким образом, в области изучения закономерностей музыкального восприятия и расширения его возможностей практика ждет от науки действенных рекомендаций, способствующих приобщению к музыке широкой слушательской аудитории.

Позицию классического музыкознания в деле пропаганды музыкальной классики можно было бы назвать нейтрально-созерцательной, если не пассивной. У музыкознания за несколько столетий существования сложилась своя проблематика в виде изучения композиционных (в широком смысле) особенностей музыкальных произведений и стилей и их исторической эволюции. Психологические и социальные проблемы функционирования музыки в обществе отодвигались на второй план. Только в последние десятилетия исследование музыкального восприятия начало привлекать к себе внимание ученых-музыковедов. Появились труды Е. Назайкинского, В. Медушевского и др.; значительно возрос интерес к проблемам музыкального мышления, которое стало естественной составной частью и даже центром многих теоретических работ М. Арановского, Е. Ручьевской, А. Климовицкого, а в самые последние годы - В. Вальковой, М. Бонфельда и др. Весь этот багаж позволяет сегодня особенно активно продолжать разработку проблем музыкального восприятия в рамках музыкознания, отвечая тем самым на назревшую общественную потребность в обогащении и конкретизации наших знаний о восприятии музыки. Несмотря на то что музыкальное восприятие в качестве непосредственного объекта исследования появилось в музыковедческих работах не так давно, незримое присутствие воспринимающего сознания ощущается во всех музыковедческих трудах, особенно общетеоретического порядка. Невозможно мыслить музыку как средство художественного общения и не пытаться при этом увидеть "направленность музыкальной формы на восприятие", а значит, и те методы, которыми пользуется сознание для постижения музыкальной формы. Эта психологическая тенденция, присутствующая в трудах Б. Яворского, Б. Асафьева, Л. Мазеля естественно привела к суммированию, обобщению сложившихся в недрах классического музыкознания представлений о восприятии музыки. Таким обобщенным понятием стало "адекватное восприятие" - термин, предложенный В. Медушевским. "Адекватное восприятие - это прочтение текста в свете музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры. Чем полнее личность вбирает в себя опыт музыкальной и общей культуры, тем адекватнее (при прочих равных условиях) оказывается свойственное ей восприятие. Подобно тому как в относительных истинах просвечивает абсолютная, в конкретных актах восприятия реализуется та или иная степень адекватности. Адекватное восприятие - это идеал, эталон совершенного восприятия данного произведения, основывающийся на опыте всей художественной культуры. В соответствии восприятию этому опыту заключается критерий адекватности. Уровень культуры реального восприятия есть мера его адекватности"¹. В отличие от эталонности, абстрактности, а следовательно, своеобразной единичности адекватного восприятия, реальное восприятие не обладает эталонностью, оно конкретно и неповторимо и отсюда множественно. И если музыкознанию вполне под силу самостоятельно выработать культурную норму для восприятия каждого стиля и жанра музыки в соответствии с особенностями его структуры и социально-культурного функционирования, то изучение реального восприятия невозможно вне союза с педагогикой и психологией. Как только проблема музыкального восприятия становится

проблемой психолого-педагогической, возникают вопросы, связанные с "аппаратом" восприятия: ресурсами памяти и внимания, возможностями слуха и музыкального интеллекта по обобщению и систематизации поступающей информации. В разработке этих вопросов многое сделано российскими учеными Б. Тепловым, К. Тарасовой, Ш. Цагарелли. Многие сделано в этой области классиками психологической науки, которые хотя и не занимались специально вопросами музыкального восприятия, но оставили ценные обобщающие идеи по поводу природы и механизмов работы человеческого сознания: труды Л. Выготского, С. Рубинштейна, А. Леонтьева, Л. Веккера и др. играют роль методологического базиса исследований музыкального восприятия. В настоящее время можно считать установленным, что психические процессы, задействованные в музыкальном восприятии, включают в себя весь спектр сознания - от простейших ощущений до сложнейших операций музыкального интеллекта. Сюда включаются память, внимание, эмоциональные переживания, апперцепция и синестезия. Выстроить иерархию всех этих множественных психических процессов, выяснить функцию каждого в процессе восприятия является достаточно сложной проблемой. Здесь могут возникнуть новые категории, моделирующие процесс именно музыкального восприятия как особой художественной деятельности. Излишне доказывать, что в отличие от адекватного, реальное восприятие часто испытывает затруднения не только в построении целостного образа музыки из дискретных звуковых единиц, но и в истолковании музыки в соответствующем ей культурном контексте. Поэтому музыкальное восприятие сразу же выдвигает перед педагогом проблему индивидуальных различий - различий в целях, стратегии и результатах восприятия, различий в характере протекания включенных в него психических процессов. Эти различия обусловлены многими причинами - от различия в музыкальных способностях индивидов до различий в их музыкальном образовании и воспитании, а также в уровне и направленности социально-культурных интересов и потребностей личности. Благодаря своеобразной элитарности классической музыки и "сверхдемократизму" современной социальной практики в некоторых странах, например в США, существование этих различий вызывает в обществе весьма неоднозначную и порой весьма острую реакцию. На основании того что классическая музыка недоступна очень и очень многим, выдвигается тезис о ложности и искусственности ее высокого общественного статуса; демонстрируется нежелание ставить так называемую "музыку мертвых белых мужчин" на первое место в музыкальном образовании и концертной жизни. Это течение пробудило повышенный интерес к внеевропейской музыке: от яванского гамелана до японской традиции гагаку, от индийской раги до арабского макама. Поскольку все музыкальные стили, так же как и европейская классика, являются продуктами психической деятельности, постольку существование универсальных операций, задействованных в восприятии музыки независимо от ее национально-исторической принадлежности, не вызывает сомнений. Наличие общих основ в восприятии самых несхожих музыкально-стилевых систем можно считать реальностью, доказанной всей современной художественной и научно-психологической практикой. Уяснение этих основ является одной из первоочередных задач, стоящих перед музыкальной педагогикой и психологией. И здесь на повестку дня встает вопрос о типах музыкального восприятия.

Типы музыкального восприятия

Музыкальное восприятие ставит перед человеком множество взаимосвязанных задач: в соответствии с канонами адекватного восприятия он должен обладать музыкально-языковой компетентностью - владеть разнообразными музыкальными грамматиками, в соответствии с которыми высотно-ритмические отношения предстают слуху как организованные; он должен уметь следить за тематическим развитием, отличая экспозиционные разделы от развивающих и заключительных; отмечая тематические

сходства и различия и направленность совершающихся в музыке изменений, он должен сформировать в своем сознании образ прослушанной музыки в соответствии с ее стиле-жанровыми закономерностями. Однако в действительности эта деятельность сознания по осмыслению слуховой информации совершается отнюдь не полностью, и даже самые поверхностные наблюдения обнаруживают существенные различия в этом отношении между группами слушателей и отдельными индивидами. Английский психолог Верной Ли, автор фундаментального труда "Музыка и ее почитатели", пишет: "Отклик людей на музыку бывает двух видов: "слушатели" (по-английски *-listeners*, что подразумевает некую слушательскую деятельность. - Д.К.) и "слушатели" (по-английски *-hearers*, что означает слышащие непреднамеренно, невольно. - Д.К.). "Слушание" имеет место тогда, когда человек опирается на то, что движется и изменяется, и в нем самом этот процесс вызывает сложную духовную и интеллектуальную деятельность высшего порядка. "Слушатели", наоборот, склонны грезить наяву, и их внимание уносится далеко от музыки. Вместо того чтобы концентрировать свой музыкальный опыт так, чтобы все другие мысли казались посторонними, моменты активного внимания к музыкальным формам возникают как острова, заливаемые волнами разнообразных мыслей: воспоминаний, ассоциаций, предложений, визуальных образов и эмоциональных состояний, плавающих вокруг более или менее ясных музыкальных впечатлений таким образом, что одно соучаствует в другом, образуя гомогенное или своеобразно мечтательное состояние"¹. Эта первичная классификация, основанная на самонаблюдениях и словесных отчетах многих любителей музыки, до сих пор сохраняет свою актуальность: картина музыкального восприятия, вырисовывающаяся из всей совокупности современных исследований, отнюдь не противоречит выводам, которые предлагает Верной Ли. Типология слушателей, принятая в трудах по музыкальной эстетике, также в основном совпадает с приведенной выше. Выделяют два ведущих способа общения с музыкой, две стратегии сознания по отношению к ней - интрамузыкальную, нацеленную на постижение музыкально-структурных закономерностей во всей их целостности, и экстрамузыкальную, опирающуюся на различные немзыкальные ассоциации и неясные ощущения. Первый из них тяготеет к структурно-аналитической стратегии восприятия, направленной на постижение всей совокупности музыкально-композиционных связей внутри произведения: получаемые от музыки художественные впечатления связаны прежде всего с внутримузыкальными процессами. Второй тип тяготеет к образно-ассоциативной, или "рассеянномедитативной", стратегии восприятия, когда слуховой образ музыки носит нерасчлененно-целостный, диффузный характер: художественное впечатление связано здесь главным образом с экстрамузыкальными ассоциациями и эмоциональными состояниями, в которые погружается слушатель под воздействием музыкального произведения. Чтобы лучше представить психологические корни тех или иных качеств и свойств музыкального восприятия у взрослых, понять, из каких составляющих и каким образом эти качества появляются, естественно обратиться к онтогенетической эволюции способности музыкального восприятия. В этой эволюции намечается определенная стадийность: каждой стадии детского развития свойственны разные особенности и разная направленность восприятия. Характеристики основных этапов детского развития совпадают у многих авторов и сводятся к постепенному становлению у ребенка зрелого понятийного мышления. Именно этот процесс лежит в основе абсолютно всех изменений, совершающихся в детской психике, касается ли это свойств детской речи, детского восприятия или детского творчества в любой области. Первую стадию на этом пути можно назвать стадией единичных признаков, которые стягивают на себя целостный образ предмета. Ориентация на единичный признак (в музыке это может быть текст песни, характерный тембр, ритмический рисунок) отличает детское мышление в любой деятельности. Говоря о репрезентации образов предметов в сознании рисующих детей и сравнивая их с образами взрослого сознания, П. Джулс свидетельствует о том, что дети

для описания объекта используют одну категорию - формы (квадратный или круглый), взрослые - много (цвет, функция, материал)¹. Педагоги музыкальных школ часто отмечают, что в каждой пьесе дети улавливают один ведущий признак, который служит для них как бы знаком ситуации. Детское восприятие ориентировано прежде всего на темп, динамику, тембр, артикуляцию и фразировку - т.е. на исполнительские средства. Мелодико-ритмические компоненты значат намного меньше, а для некоторых детей почти совсем не играют роли². Приверженность к единичному признаку при построении образа предмета приводит к фрагментарности восприятия, когда объекты деятельности предстают состоящими из неких отрывков, частей, связь между которыми не проявлена. Целостный объект складывается из нанизывания известных фрагментов. Исследования о детском музыкальном развитии содержат сведения о привычке детей к пению так называемых песенных попури, когда новые песни складываются из фрагментов уже известных. Как правило, эти попури представляют собой случайные структуры без каких-либо признаков целостной организации. Необходимо отметить, что фрагментарность, эпизодичность восприятия и мышления естественно влечет за собой приверженность к повторениям: "...Родители утверждают, что маленькие дети поют те же песни неделями и месяцами, так же как они просят, чтобы им читали одни и те же рассказы снова и снова. Разглядывая книгу с картинками, они ищут одну и ту же картинку, а когда рисуют, то долгое время рисуют одно и то же"³. Многие исследователи обращают внимание на то, что несмотря на часто приписываемый детям творческий характер деятельности, им свойствен значительный консерватизм, поскольку весь процесс социализации ребенка связан с копированием, подражанием поведению взрослых. "Дети с трудом отказываются от выработанных стереотипов и охотно придерживаются знакомой стратегии"⁴. Лишь постепенно в ходе развития детской психики приверженность к фрагментарности, повторности и ориентации на единичный признак предмета уступает место *стремлению к систематизации, нахождению общих принципов, лежащих в основе того или иного процесса*. В музыке этот этап отмечен увеличивающейся способностью *классифицировать* музыку как соответствующую правилу или стилю и улучшающимися результатами в тех заданиях, которые требуют восприятия и памяти в рамках, соответствующих определенной культурной норме. Есть некоторые экспериментальные данные, которые наталкивают на предположение о сохранении детской стратегии восприятия у многих взрослых. Об этом свидетельствуют эксперименты на раздельное восприятие текста и музыки, где взрослые проявили детскую приверженность к полному слиянию текста и музыки и невозможности их расчленения как относительно автономных объектов. Иными словами, взрослые, как и дети, на ранних этапах формирования способности воспринимать музыку достигают возможности запоминать лишь основы, константные признаки звучащей музыки, да еще отделять мелодическую линию от сопровождения. Они эмоционально реагируют на самые яркие моменты в музыкальном развитии - музыкальные темы, динамически и тембрально подчеркнутые моменты и др. На данном этапе завершается, к сожалению, музыкальное развитие большинства слушателей. О музыкальном восприятии взрослых речь еще пойдет впереди. Что же касается детского музыкального восприятия, то вполне возможно сформулировать его основополагающие черты, имея в виду, что они в разной степени свойственны разным периодам детства и могли бы выступать своеобразным обобщением детского восприятия в целом в отличие от восприятия взрослых. Музыкальное восприятие ребенка в отличие от взрослого должно включать в себя следующие черты: преобладание неспецифических музыкальных средств в слуховом образе музыки над высотно-ритмическими отношениями; синкретически нерасчлененный характер образа, где все аспекты звучания, как бы сливаясь в сознании, фокусируются на чем-то одном (например, на тембровой или темпо-ритмической стороне музыки); фрагментарность, когда музыкальное целое воспринимается не как система, но как совокупность отдельных фрагментов; тяга к повторению коротких фраз в качестве ведущего ориентира

музыкальной мысли и боязнь незнакомого материала (как следствие детской приверженности к копированию). С этими основополагающими особенностями детского восприятия связаны некоторые психолого-педагогические проблемы формирования способности к восприятию музыки у детей.

Литература:

2.Бочкарёв Л.Л., Проблема музыкального восприятия в истории музыкальной психологии – пути и перспективы развития / «МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ» № 2 / 2007

2.Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. М.,2003.

Раздел 2

Восприятие как психический познавательный процесс

Восприятие как психический познавательный процесс .Свойства восприятия - предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность. Иллюзии восприятия. Восприятие как процесс категоризации. Суть музыкального восприятия.

Восприятие - это отражение в сознании человека целостных комплексов свойств предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств. В ходе восприятия происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений свойств предметов и явлений в единое целое, то есть формируется образ целостного предмета по средствам отражения всей совокупности его свойств. Человек живет не в мире изолированных световых или цветовых пятен, звуков или прикосновений, он живет в мире вещей, предметов и форм, в мире сложных ситуаций, т.е. что бы человек не воспринимал, он имеет дело не с отдельными ощущениями, а с целыми образами. Отражение этих образов выходит за пределы изолированных ощущений, опираясь на совместную работу органов чувств, синтез отдельных ощущений в сложные комплексные системы. Этот синтез может протекать как в пределах одной модальности (рассматривая картину, мы объединяем отдельные зрительные впечатления в целый образ), так и в пределах нескольких модальностей (воспринимая апельсин, мы фактически объединяем зрительные, осязательные, вкусовые впечатления, присоединяем к ним и наши знания о нем). Лишь в результате такого объединения изолированные ощущения превращаются в целостное восприятие, переходя от отражения отдельных признаков к отражению целых предметов или ситуаций.

Таким образом, восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений, а представляет собой качественно новую ступень чувственного познания с присущими ее особенностями.

Наиболее важные особенности восприятия - предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность.

Предметность восприятия выражается в так называемом акте объективации, т.е. в соотношении сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру. Без такого соотношения восприятие не может выполнять свою ориентационную и регулирующую

функцию, в практической деятельности человека. Предметность восприятия не врожденное качество. Существует определенная система действий, которая обеспечивает субъекту открытие предметности мира. Важным компонентом восприятия является двигательная активность человека, выражающаяся в движениях рук, глаз, тела и т.д. Без участия движения наши восприятия не обладали бы качеством предметности, т.е. соотносительностью к объектам внешнего мира.

Предметность играет большую роль и в дальнейшем формировании самих перцептивных процессов, т.е. процессов восприятия. Когда возникает расхождение между внешним миром и его отражением, субъект вынужден искать новые способы восприятия, обеспечивающие более правильное отражение.

Другая особенность восприятия -- его целостность, в отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства предмета, воздействующего на орган чувств, восприятие есть целостный образ предмета. Разумеется, этот целостный образ складывается на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качестве предмета, получаемых в виде различных ощущений.

Компоненты ощущения настолько прочно связаны между собой, что единый сложный образ предмета возникает даже тогда, когда на человека непосредственно действует только отдельные свойства или отдельные части объекта (бархат, мрамор). Впечатления эти возникают условнорефлекторно вследствие образовавшейся в жизненном опыте связи между зрительным и тактильными раздражениями.

С целостностью восприятия связана его структурность. Восприятие в значительной мере не отвечает нашим мгновенным ощущениям и не является простой их суммой. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течение некоторого времени. Например, если человек слушает какую-нибудь мелодию, то услышанные ранее ноты продолжают еще звучать у него в уме, когда поступает новая нота. Обычно слушающий понимает музыкальную вещь, т.е. воспринимает ее структуру в целом. Очевидно, что самая последняя из услышанных нот в отдельности не может быть основой для такого понимания: в уме слушающего продолжает звучать вся сила мелодии с разнообразными взаимосвязями входящих в нее элементов.

Свойства константности объясняется тем, что восприятие представляет собой своеобразное саморегулирующееся действие, обладающее механизмом обратной связи и подстраивающееся к особенностям воспринимаемого объекта и условиям его существования. Формирующаяся в процессе предметной деятельности константность восприятия -- имеет огромное практическое значение. Если бы восприятие не было константным, то при каждом повороте, движении, изменения освещенности мы сталкивались бы с новыми предметами, перестали бы узнавать то, что было известно ранее.

Осмысленность восприятия у человека теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности предмета. Осмыслить, сознательно воспринять предмет - это значит мысленно назвать его, т.е. отнести воспринятый предмет к определенной группе, классу предметов, обобщить его в слове. Даже при виде незнакомого предмета мы пытаемся уловить в нем сходство со знакомыми нам объектами, отнести его к некоторой категории. Швейцарским психологом Роршахом было установлено, что даже бессмысленные чернильные пятна всегда воспринимаются как что-то осмысленное (собака, облако, озеро...). Воспринимая предмет, мы осмысливаем его как единое целое. Мы воспринимаем не отдельные обрезки прямых линий или определенную совокупность штрихов, а видим сразу же квадрат, окружность или еще, что-то.

Восприятие у человека теснейшим образом связано с пониманием сущности предмета и протекает как **динамический процесс поиска ответа на вопрос "Что это такое?"**.

Осмысленность восприятия - это значит осознать предмет, который отражается в сознании. Осмысленность восприятия - значит выявить предметное значение его

сенсорных данных путем анализа и синтеза, сравнения, различения свойств, их обобщения. Таким образом, мышление включается в само восприятие, подготавливая вместе с тем изнутри переход от восприятия к чувственному представлению и от него к мышлению. Единство и взаимопроникновение чувственного и логического составляют существенную черту человеческого восприятия. Воспринимая единичный предмет или явление, мы можем осознать его как частный случай общего. Этот переход совершается уже внутри восприятия.

Восприятие зависит не только от раздражения, но и от самого воспринимающего субъекта. Воспринимает не изолированный глаз, не ухо само по себе, а конкретный живой человек, и в восприятии всегда в той или иной мере сказываются особенности личности воспринимающего, его психические свойства, отношение к воспринимаемому, потребности, интересы, устремления, желания и чувства.

Термин "музыкальное восприятие" отражает ситуацию, "когда субъектом действия является человек с нормальным слухом, а воздействующим объектом – «акустические сигналы»". Музыкальное восприятие направлено на "... постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический и художественный феномен" (там же). Восприятие музыкального произведения включает в себя не только психоакустический план анализа, но и понимание восприятия музыки "как деятельности, имеющей внутреннюю структуру, обусловленной исторически сложившимися культурно-специфическими правилами структурирования акустической "материи". **Но истинно музыкальным восприятием музыки становится в том случае, когда человек способен воспринимать музыкальную ткань как обладающую значениями и смыслами.** В свою очередь, под термином "музыкальная ткань" можно определить комплекс средств музыкальной выразительности, имеющей определенное знаковое и символическое значение в контексте образно-смыслового содержания.

Иллюзии - это ложное или искаженное восприятие окружающей действительности, которое заставляет воспринимающего испытывать чувственные впечатления, не соответствующие действительности, и склоняет его к ошибочным суждениям об объекте восприятия. Термин «искаженное» означает, что видимое (или слышимое, осязаемое) нами не соответствует объективной ситуации; искажение может быть устранено, например, при помощи измерения. В хорошо известной **иллюзии Мюллера – Лайера** две горизонтальные линии (или стрелы) равны по длине, но линия с расходящимися вовне наконечниками кажется длиннее. С учетом приведенного выше определения можно выделить два типа иллюзий: те, которые основываются на определенных физических условиях, и те, которые обусловлены психологически.

Примерами иллюзий первого типа могут служить **миражи** или **искажение предметов** при восприятии их в воде или через призму. Объяснение таких иллюзий лежит вне психологии.

В настоящее время нет общепринятой психологической классификации **иллюзий восприятия**. Иллюзии имеют место во всех сенсорных модальностях. Лучше остальных изучены **зрительные иллюзии**, например иллюзия Мюллера – Лайера.

Примером **проприоцептивной иллюзии** может служить «пьяная» походка бывалого моряка, которому палуба кажется устойчивой, а земля уходит из-под ног, как палуба при сильной вертикальной качке. Элемент неопределенности несет в себе локализация звука, например «**эффект чревоушателя**», или приписывание голоса кукле, а не артисту.

Вкусовые иллюзии относятся к иллюзиям контраста: в данном случае вкус одного вещества влияет на последующие вкусовые ощущения. Например, соль может придать чистой воде кислый вкус, а сахара заставить ее горчить.

Для объяснения иллюзий был выдвинут целый ряд теорий. По мнению **И. Рока**, наиболее пригодной для этой цели является гештальтпсихология, так как она указывает на ошибочность гипотезы константности.

С точки зрения данной теории иллюзии не являются чем-то аномальным или неожиданным: восприятие зависит не от отдельного стимула, а от их взаимодействия в зрительном поле. Например, если нейтральный цвет основан на соотношении интенсивностей соседних областей, то контраст будет хотя и иллюзорным, но предсказуемым.

Теория смещения, или ошибочного сравнения, объясняет возникновение иллюзий исходя из эффекта асимметрии. Например, *иллюзия Мюллера – Лайера* является скорее результатом удлиняющего эффекта расходящихся клиньев, чем сокращающего эффекта клиньев сходящихся.

Восприятие как процесс категоризации

Восприятие всегда связано с осмыслением и осознанием того, что человек видит, слышит, чувствует. Воспринять какой-либо объект или предмет – это значит суметь отнести его к какому-то определенному классу, как правило, более общему, чем данный единичный предмет. Поэтому восприятие является первым этапом любого мыслительного процесса. Это дало повод американскому психологу Дж. Брунеру определить восприятие как «процесс категоризации, в ходе которого организм осуществляет логический вывод, отнеся сигналы к определенной категории». Когда мы воспринимаем музыкальное произведение и с первых же тактов говорим, что это – Шопен, а это – Бетховен, то мы тем самым совершаем акт категоризации, относя услышанное к определенной эпохе, определенному стилевому направлению, определенному композитору. Мы можем также определить жанр произведения – симфонический или камерный, характер художественного образа данного произведения – лирический или героический, средства, с помощью которых передается содержание данного образа. «В конечном итоге, – как указывает Дж. Брунер, – дело сводится к усвоению определенных формальных схем, которые можно использовать или приспособить с целью организации доходящей до субъекта информации». На основе формальных признаков темпа и лада музыкального произведения можно выявлять, как это будет показано в разделе об эмоциях, конкретное настроение, передаваемое данным произведением. ***Однако процесс восприятия художественного произведения и его познания не есть чисто логический акт, а скорее эмоциональное вчувствование в его содержание, и поэтому законы логического восприятия при всей их важности имеют подчиненное значение непосредственному движению души.***

Литература:

1. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. — М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997 г. — 352 с., илл.
2. Петрушин В.А. Психология музыкального восприятия / Музыкальная психология и психотерапия, №4 2011.

Раздел 3

Восприятие музыки и личность

Восприятие музыки и личность; мыслительный и художественный типы; адекватность восприятия музыки; зависимость восприятия от психических состояний и личностных особенностей слушателей; роль жизненного опыта в восприятии музыки; бессознательные аспекты музыкального восприятия; архетипическое восприятие музыки.

Музыкальное произведение в силу своей многозначности допускает очень много толкований и поэтому является удобным инструментом для исследования личности слушателя, который, вкладывая в толкование содержания произведения определенный смысл, тем самым говорит и о себе, о своих внутренних пристрастиях. В этом случае отчетливо проявляются закономерности апперцепции, т. е. влияние прошлого опыта, о чем мы говорили выше. Эти закономерности применительно к музыке исследовались в работах Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского, Г.Л. Головинского. В одной из работ Г.Л. Головинского исследовалось восприятие слушателями первой части четвертой цирковые и карнавалы представления, катания с гор и на лошадях, балы и ярмарк. У учащихся из обычных школ музыка «Праздничной увертюры» агрессивных образов вызывала немного. Если они свое внимание акцентировали на фактах празднования победы над врагом, то правонарушители – на самих агрессивных действиях. При описании военных действий для маскировки своих агрессивных тенденций они нередко прибегали к механизмам психологической защиты. В этом случае герой рассказа изображался как борец за правое дело, наказывающий зло. В целях психологической защиты часто привлекаются картины сражений русских и советских воинов, сказочных героев. В принципе подобные картины не противоречат характеру этой музыки, поэтому в рассказах они выглядят достаточно убедительно. Но дело в том, что подобные образы встречаются у правонарушителей в 3 раза чаще, чем у учащихся обычных школ. Основное отличие образного содержания этой музыки, описанного учащимися из обычных школ от того, какое описывают правонарушители, заключается в том, что в общей сложности тематика их сочинений имеет значительно более широкую общественно значимую направленность, связанную с борьбой за социальную справедливость, стремлением к высоким и благородным целям. Вот, например, образец сочинения юноши из обычной школы на эту музыку: «Утро радостно пахнуло, птицы радостно щебечут. Открывайте, люди, окна, просыпайтесь и вставайте, новый день не пропустите. Все сильнее и ярче солнце греет, счастьем обдавая. Не забудьте, люди, мудрость жизни, рвитесь к разуму и свету. Темноту, сомнения, гадость оттолкнув рукою твердой, взвейтесь птицами в полете!». В этой музыке почти все школьники описывали мажорные, стенические эмоции. Но в одной из групп правонарушителей мы нашли рассказ с сюжетом о несчастной любви и кончине героя самоубийством. У одной из девушек в обычной школе нам встретился рассказ, в котором описывалось плохое настроение героини на балу. Таким образом, в музыке этой увертюры, по характеру очень приподнятой и празднично-торжественной, слушатель может найти мрачные мысли, если они занимают большое место в его собственных переживаниях.

Наибольшее количество отрицательных эмоций, как и следовало ожидать, у всех школьников, участвовавших в экспериментах, вызвала музыка финала Шестой симфонии Чайковского. Но, как и в предыдущих опытах, здесь прослеживаются три основных вида направленности переживаний – связанных с жалостью к себе, связанных с тяжелым положением другого человека, скорбь по поводу общественного несчастья. Наибольшее

количество тем сочинений во всех группах было связано с разлукой с близкими или их потерей. У правонарушителей в сочинениях присутствовало много тем, связанных с образом скорбящей матери, получившей тяжелое известие о смерти сына. Можно предположить, что в данном случае участники эксперимента воспроизводили собственную жизненную ситуацию, представляя себе горе своей матери, разлуку с нею из-за совершенного проступка. Обращает на себя внимание и тот факт, что у девушек из обычных школ большое количество сочинений было посвящено тяжелым мыслям о прошлом и будущем, мотивам одиночества и покинутости. В этом факте проявляется, видимо, известный феномен того, что девушки в большей мере, нежели юноши, подвержены влиянию депрессивных состояний. Если, к примеру, юноши чаще описывали сюжеты, связанные с гибелью друга, то девушки чаще проявляли сострадание к горю другого человека, с которым случилось какое-то несчастье. При восприятии музыки финала тяжелые мысли о прошлом и будущем у правонарушителей встречаются в три с половиной раза чаще, чем у ребят из обычных школ. То же самое можно сказать и о мотивах, отражающих мысли о мести и самоубийстве, муках совести и чувстве вины. Мы находим их в сочинениях правонарушителей и не находим в сочинениях ребят из обычных школ. Для последних характерно также возникновение под впечатлением прослушанной музыки образов героев произведений искусства, чего мы не находим в сочинениях правонарушителей. Ребята видят в музыке сомнения Гамлета, переживания Руслана, тоскующего по утерянной Людмиле; страдания Мерседес – героини романа А. Дюма «Граф Монте-Кристо», получившей известие о заточении своего возлюбленного в тюрьму. Мысли о раскаянии, возникшие в ходе слушания финала Шестой симфонии Чайковского, и чувства вины отражаются в следующем сочинении одного из школьников-правонарушителей: «Юноша пришел в густой, дремучий лес. Он укоряет себя в случившемся. Этот человек видит его, куда он ни глянет. Тень преследует его уже много времени. И он хочет покинуть родных, близких ему людей. В нем возникает страх, он представляет его и погибает». За этими нескладными строчками угадывается собственная трагедия юноши, написавшего сочинение. Воспоминания о прошлом через призму настоящего мы находим в следующем сочинении молодого правонарушителя: «Человека посадили в тюрьму. Он чувствует себя здесь не по себе. Эти мрачные стены, холодные, как и пол, дверь с глазком, решетка на окне стоят перед его глазами и днем, и ночью. Ему хочется бежать отсюда, бежать без оглядки. Но бежать некуда, и человек, смирившись со всем этим, садится на скамейку, достает кусок черного хлеба и наливает в кружку воды. Сидя за столом и пережевывая хлеб, он засыпает и перед его глазами – добрая мама, которая готова принести завтрак в постель. Он одевается, выходит на улицу. Идет в чистое поле и падает в холодную рожь. Небо чистое, летает множество насекомых. Но вот он просыпается, и перед его глазами все те же стены и все та же решетка. Он вспоминает, как хорошо было на воле». Оторванности от людей, «уходу в себя» может быть противопоставлена тематика других сочинений, в которых отражается общественная значимость тяжелых переживаний. Названия таких сочинений говорят сами за себя: «Гибель командира», «Память о погибших в Отечественной войне», «Разлука с родиной». Вот, например, образец сочинения, в котором отражается диалектика победы и поражения: «Наш герой возвращается из дальнего космического полета. Когда космонавты улетали с Земли, они были полны энтузиазма и надежды на успех. Цель экспедиции выполнена. Но во время катастрофы весь экипаж погиб, и он остался один. Его лучший друг умер у него на руках».

У правонарушителей при слушании музыки Финала встречалось много сюжетов, связанных с переживаниями чувства мести, затаенной враждебности, ссоры с другими людьми. Вот один из таких рассказов: «У одного мальчика была немецкая овчарка, которую звали Найда и которую он очень любил. Найда была очень умной собакой и всегда слушалась своего хозяина. Однажды двоюродный брат Андрея стал шутя рвать

пасть собаке, и она сильно укусила его. Тогда он взял ружье и застрелил Найду. И сейчас Андрей стоит на могиле Найды и думает, какие же жестокие бывают люди на земле. С тех пор Андрей ненавидит своего двоюродного брата». При анализе сочинений, написанных на музыку первой части Шестой симфонии Чайковского, обращает на себя внимание то, что наибольшее количество тем сюжетов было связано с описанием различного рода стихийных бедствий и борьбы с ними. При этом исход борьбы мог быть различным – либо стихия побеждала человека – погибал корабль во время шторма, гибли люди и животные во время пожара или наводнения, либо человек побеждал стихию – спасался трудной ценой от бедствия, гасил пожар, перекрывал плотину. Положительные исходы борьбы встречались в полтора раза чаще у учащихся обычных школ по сравнению с правонарушителями. Последние видели в этой музыке сюжеты, связанные с мотивами убийств и самоубийств, преступлений и тяжелых несчастных случаев, приведших к гибели человека. У учащихся из обычных школ подобных сюжетов мы не встречали. В два раза чаще, чем у учащихся из обычных школ, у правонарушителей встречались сюжеты, связанные с образами различных сражений, войн, восстаний, дуэлей. В анализируемой музыке они не видели героев и персонажей других видов искусства, не было у них и мотивов сомнения в трудную минуту нравственного выбора, борьбы с самим собой. В то же время эти сюжеты часто встречались у учащихся обычных школ. Как в сочинениях и на другие музыкальные фрагменты, в сочинениях на эту музыку прослеживаются положительная и отрицательная окраски переживания. К положительной окраске мы отнесли сочинения, которые имели следующие названия: «Победа команды корабля в борьбе со штормом», «Буревестник», «Триумф жизни», «Стремление к победе». К полюсу отрицательной окраски – «Гибель корабля», «Смерть лебедя», «Жестокая разлука». Отметим, что для характеристики нравственной стойкости личности очень важным является то, какую позицию занимает человек при встрече с трудностью, сдается ли он перед ней или нет. Сочинения с положительной окраской часто встречались у учащихся обычных школ. Так, темы борьбы за социальную справедливость мы находим у учащихся обычных школ и не находим у правонарушителей. Общественная направленность переживания этого фрагмента проявляется уже в таких названиях рассказов, как «Борьба за счастье народа», «Протест демонстрантов», «Борьба за мир». Например: «Эта музыка вызывает тревогу. Герой тревожится за будущее нашей страны. Ведь он хочет чистого, голубого неба, он не хочет войны, он желает жить в мире. Чтобы небо не было загрязнено самолетами и бомбами. Эта музыка как бы говорит: "Нам нужен мир. В мире очень тревожно!». Этому сочинению, имеющему выраженную общественную направленность переживания, противостоит другое, написанное одним из правонарушителей: «Музыка напоминает мне, как будто пьяный парень идет на преступление, избивает, грабит, насилует и никто не может остановить его и объяснить ему, что этого делать нельзя. И лишь потом, за стенами и за колючей проволокой, он понимает, что совершал преступления, и выбирает верный путь исправления, но исправиться основательно он не может, он лишь станет опытней и осторожней. Эта музыка понравилась мне больше всего», – отметил в конце своего сочинения его автор. В этом сочинении мы видим большой эмоциональный отклик на музыку Чайковского, но имеем ли мы право называть подобное восприятие эстетическим, если оно противоречит общественно значимым нормам и ценностям? Разумеется, нет. По высказываниям школьников относительно того, что они видят и слышат в предлагаемой им музыке, мы можем составить представление о направленности их ценностных ориентации, которую мы вслед за В.Э. Чудновским разделяем на три вида – на собственное благо, благо другого человека, благо общества.

Таблица 3

Музыкальное произведение	Ориентации
--------------------------	------------

	на собственное благополучие	на отношения с другими людьми	общественная
Бородин. Ноктюрн	Мысли о собственном невезении либо довольство собой. Приятное созерцание	Мечты о приятной встрече, о любви, мысли о близких людях и желание им добра	Размышления о смысле жизни, о своем месте в обществе
Шостакович. «Праздничная увертюра»	Картины разного рода увеселений, радость без причин	Радость от встречи с друзьями	Народный праздник, радость победы народа над врагом. Борьба за социальную справедливость. Стремление к большой и общественно-значимой цели, радость творчества
Чайковский. Финал Шестой симфонии	Мысли о собственном поражении, одиночестве и безысходности, тоска о прошлом	Сострадание горю другого человека, горечь потери близких, разлука с ними	Скорбь народа в память о великом человеке. Память о погибших в войне
Чайковский. 1-я часть Шестой симфонии	Мотивы преследования, крушение личных планов, мысли о самоубийстве	Мотивы потери близких людей, мысли о разлуке. Стремление к другу, попавшему в беду	Картины общественных бурь, борьба добра со злом. Борьба народа за социальную справедливость

Кроме этой классификации в анализируемых сочинениях нам удалось выявить и типы эмоциональной направленности личности, которые были установлены в исследованиях Б.И. Додонова и описаны им в книге «Эмоция как ценность». Это были следующие направленности:

- *альтруистическая* - мечты о встрече, радость общения с друзьями, свершение добрых дел для другого, сострадание, стремление помочь в беде;
- *любовная* - мечты о встрече с любимым человеком, спасение его в минуту опасности, тоска по нему, мотивы прощания и разрыва отношений;
- *гедонистическая* - темы, связанные с отдыхом, прогулками, балами, карнавалами, играми. Эта ориентация не проявлялась в экспериментах на музыке Чайковского;
- *пугническая* (от лат. *pugna* – борьба) - картины войн и сражений. Описания охоты, погони, победы над врагом. Мысли о мести обидчику;
- *романтическая* – картины старинных замков, старых усадеб, рыцарских турниров, королевских балов, сюжеты страшных сказок;
- *эстетическая* – образы литературных героев (Татьяна Ларина, Гамлет, Руслан), картины архитектурных и скульптурных памятников.

Первые две ориентации – агрессивная и любовная – проявились в наших экспериментах особенно ярко у правонарушителей. Другой особенностью испытуемых этой категории было то, что в их сочинениях содержалось много сюжетов, связанных с различного рода увеселениями. Психологические исследования особенностей личности правонарушителя (исследования М.А. Алемаскина, Г.П. Давыдова, Л.Б. Филонова) и других показывают, что ориентация на принятое времяпрепровождение оказывается у этих людей одной из ведущих.

О высокой музыкально-эстетической культуре слушателя музыки можно говорить не тогда, когда он эмоционально откликается на понравившуюся ему музыку, а тогда, когда в его переживаниях присутствует общественно значимый смысл, который говорит о связи слушателя с другими людьми и со всем обществом в целом.

Л.С. Выготский считал, что переживания актера, его эмоции выступают не как функции его личной духовной жизни, но как явление, имеющее объективный смысл и значение, служащее переходной ступенью от психологии к идеологии. Точно так же мы можем сказать, что и переживания слушателя имеют тот же объективный смысл и значение, и чем больше и ярче они выражены, тем на более высокой ступени социально-нравственного развития он находится. Эта общественная сущность музыкального восприятия и музыкального переживания при всей кажущейся субъективности этих процессов отчетливо высветилась в ходе наших сравнительных экспериментов. Мы можем констатировать наличие громадной разницы в уровне масштаба личности человека, когда, воспринимая одну и ту же музыку (к примеру, «Праздничную увертюру» Д. Шостаковича), один человек видит картины и образы новогоднего карнавала или циркового представления, а другой – образы радости по случаю достижения общественно значимой цели.

Недостаточность социальной зрелости у правонарушителей проявлялись и в том, что в сочинении на музыку Финала Шестой симфонии Чайковского они дали малое количество ответов, в которых можно было бы проследить сострадание другому человеку, попавшему в тяжелую жизненную ситуацию. Правонарушители могли хорошо представить себе в этой ситуации свое собственное несчастье, но им было трудно это сделать по отношению к другому человеку. В исследовании, проведенном сотрудниками МВД в одной из колоний, на вопрос «Кто больше всего пострадал от твоего проступка?» только 14% обследованных назвали самого человека, пострадавшего от их антисоциальных действий. Остальные назвали самих себя и своих родственников. В этом факте проявляется отсутствие у правонарушителей способности к эмпатии, суть которой заключается в умении сопереживать и откликаться на боль другого человека.

Бессознательные аспекты музыкального восприятия

В ортодоксальных подходах к изучению проблем музыкального восприятия акцент делался на рациональных возможностях слушателей понимать содержание музыкального художественного образа. Как бы ни были велики успехи методистов в этом направлении, все же громадную мощь воздействия музыки на человека, вероятно, надо искать в бессознательной сфере психики. Исследования, предпринимаемые в этом направлении в рамках трансперсональной психологии, т. е. такой, которая занимается исследованием иррациональных структур сознания, дают веские основания для такого предположения. Вслед за Фрейдом, открывшим феномен бессознательной области психики, его ученик и последователь Карл Юнг гораздо тоньше стая трактовать возможности бессознательного,

подчеркивая его творческую природу и связь с коллективным бессознательным, которое «располагает мудростью и опытом бесчисленных веков, сохраняющимися в потенциальном состоянии в мозге человека».

Изучая и сравнивая проявления бессознательного в области мифов, сновидений, состояний транса, гипноза, медитации, творческих озарениях, Юнг обнаружил повторяющиеся образы и сюжеты, имеющие между собой глубинное родство. Эти образы и сюжеты возникали в далеких друг от друга культурах, имеющих разный уклад в традиции.

Первообразы, находящиеся в коллективном бессознательном разных народов, Юнг назвал архетипами. Они несут в себе определенные смыслы, которые всплывают в сознании при особых его состояниях. Согласно Юнгу, основные архетипы, коренящиеся в коллективном бессознательном, это:

Дитя, символизирующее спонтанность, непредсказуемость. Этот архетип имеет высокую внутреннюю энергетику, он включает в себя свободу выбора, эгоцентризм, непосредственность.

Герой – выражает стремление к свободе и независимости, преодоление всяческих преград. У героя нет иного выбора, кроме как прямолинейного движения к цели.

Анима – символизирует потребность в сочувствии, удовольствии, признании. Имеет тягу к нарциссизму и гедонизму.

Мать – олицетворение альтруистического начала в личности. Архетип включает в себя также чувство единения с природой и растворения в ней вплоть до потери собственного «Я».

Старик – выражает умудренность опытом, знание норм, правил, социальных предписаний и интеллектуальных ограничений.

Круг – выражает единство сознательных и бессознательных сфер психики, упорядоченность целостности психики в самой себе. В различных культурах этот архетип изображается в виде колеса, круга, диска, или особых рисунков, которые на Востоке называют «мандала».

Каждый из перечисленных архетипов несет в себе определенное эмоциональное содержание, которое может быть выражено средствами музыки.

Как полагает А.В. Торопова, детально изучившая эту проблему в диссертационном исследовании «Диагностика особенностей бессознательного восприятия музыки детьми» (М., 1995), «источником порождения смыслов при восприятии музыки правомерно считать бессознательные структуры психики «архетипы», резонирующие с архетипическими аналогами музыкального языка... Архетипические символы преломляются в индивидуальном бессознательном восприятии музыки в виде специфических паттернов (образцов. – В.П.) переживаний».

В субъективном переживании резонанс с коллективным бессознательным достигается через соответствующее использование средства музыкального выражения – мелодии и гармонии, темпа и ритма, динамики и агогики, регистра и тембра, фактуры и оркестровки, структурной организации формы музыкального произведения.

Как отмечает исследователь, «Собственно акт бессознательного восприятия музыки есть акт резонанса между психическими возможностями восприятия слушателя и музыкальным воплощением, также отражающим индивидуальные возможности – композитора и исполнителей – в разворачивании смысла. Диагностика в данном случае опирается на факт резонанса. Регистрация данного факта возможна путем наблюдения и анализа проекции личности в различных ее проявлениях при музыкально-педагогическом».

Роль жизненного опыта в восприятии музыки

Влияние опыта на восприятие можно назвать одной из наиболее общих закономерностей психологии. С его исключительно разнообразными проявлениями человек сталкивается в

жизни на каждом шагу. **Зависимость восприятия от самых разных причин - от возраста, профессии, от привычек словоупотребления, от среды, от национальности и т.д.** - наблюдается, конечно, не только в области речи, языка, литературы. Она проявляется буквально во всем. Огромную роль играет она и в восприятии музыки. Пожалуй, легче всего обнаружить её в сфере музыкальной изобразительности. Вряд ли требуются, особые доказательства того, например, что «кукушку» Дакена воспримут как звукоподражательную программную пьеску только те, кто в действительности слышал кукушку. Или хотя бы знает, как она кукует. Дети, не слышавшие пение этой бездомной птицы, никогда не воспримут повторяющиеся нисходящие терции как звукоподражание. Однако пение кукушки ещё больше значит для тех, кто знает, например, русский обычай, услышав её пение, загадать, - сколько лет жизни, предскажет эта вещая птица. И вот уже простая нисходящая терция в зависимости от всего музыкального контекста становится или символом пророческого, ведовского начала, или знаком сиротливости, бездомности, бесприютности. Но сказанное, как блестяще показал в своих работах Б.В.Асафьев, [4] относится не только к звукоподражаниям, не только к звуковой символике, а и к специфическим компонентам музыкальных произведений, таким, как ладовая организация музыки, приёмы интонационно - мелодического развития, определенные типы ритма, фактуры, тембра, гармонические особенности музыки и т.д.

Услышав ув.2 в мелодии, обильно орнаментированной мелизмами, европейский слушатель воспримет её обобщенный «восточный колорит; человеку же, с детства слышавшему подлинные восточные напевы, эта мелодия скажет больше. Он не только сможет оценить подлинность её восточного происхождения, но и сумеет определить её «диалектную» принадлежность или, наоборот, отвергнет её как жалкое подражание. Любое музыкальное произведение воспринимается лишь на основе запаса конкретных жизненных, в том числе и музыкальных, впечатлений, умений, привычек. Это зависимость восприятия от знаний, представлений, навыков, от прошлых следов памяти - жизненных впечатлений, от живости воображения.

Множество прошлых впечатлений, представлений, знаний, навыков, которые в каждом конкретном случае влияют на восприятие, мы и определим как наследие жизненного опыта в широком смысле. Самую же зависимость восприятия от прошлого опыта в психологии принято было называть апперцепцией.

К необходимости учитывать роль широкого жизненного опыта в восприятии привели и поиски методов определения информации, содержащейся в произведениях искусства. В современной теории информации в связи с этим было выдвинуто понятие тезауруса. Под тезаурусом подразумевается своеобразный словарь - набор закрепившихся в памяти у того или иного человека следов его прошлых впечатлений, действий и их разнообразных связей и отношений, которые могут снова оживить под воздействием художественного произведения. Чтобы понять, как будет воспринято то или иное произведение или его фрагмент, необходимо знать, каково содержание опыта человека, каков его тезаурус. Однако при определении объективной обусловленности содержания тезауруса необходимо иметь в виду своеобразие закономерностей индивидуального отражения мира. Прошлый опыт в целом представляет собой весьма своеобразное запечатление объективного мира, причудливое с точки зрения, например, обыкновенной фотографии. Ведь память человека, лишь в каком-то смысле допускающая сравнение с «чистой доской», заполняется по очень сложным законам и подвержена случайностям, «траектория» индивидуума в пространстве и времени откладывает свои следы в опыте, и они у разных людей различны хотя бы потому, что их жизненные пути физически не могут быть абсолютно одинаковыми. Сложность и изменчивость взаимодействия субъекта и среды обуславливает индивидуальность, неповторимость личности, субъективность отношения к миру, «жизненных взглядов», личного опыта жизни. Именно эти обстоятельства часто служат основой для утверждений о непознаваемости опыта, о его полной субъективности.

УЧЁНЫЙ И ХУДОЖНИК – ДВА ПОДХОДА В ТВОРЧЕСКОМ ОТРАЖЕНИИ МИРА

«Талант попадает в цель, в которую никто попасть не может; гений попадает в цель, которую никто не видит».

А. Шопенгауэр

«Наука не может окончательно разрешить загадку Природы. Причина заключена в том, что, в конечном счете, мы сами часть той загадки, которую пытаемся разрешить».

Макс Планк

Вопросами соотношения науки и искусства занимались многие физики. Искусство можно рассматривать как один из видов познания действительности, хотя, конечно, искусство к этому не сводится. Как отмечал Д.С. Лихачев, все виды искусства, а тем более искусство литературы, играют все большую и большую роль в познании мира (в тех случаях, разумеется, когда литературное произведение действительно принадлежит к высоким формам искусства). Не случайно физик Эйнштейн находил для себя стимулирующие импульсы в произведениях Достоевского. Познание мира может быть двояким: «успокоенным», чисто созерцательным, констатирующим, а с другой стороны – как бы «движущимся», следящим за движением познаваемого и поэтому «следующим», то есть «идущим вслед». Первое познание мира в основном представлено наукой, второе – искусством. Искусство не передает мир «в отпечатке», а как бы ставит эксперимент, создает ситуацию. Это познание творит «второй мир», свой, особенный. Первое познание, научное, не ставит себе целью уловить мир в его потенциях, в его движущейся глубине. Познание же через искусство в той или иной мере нестабильно, ибо в нем огромную роль играет сам познающий, само его «бегущее восприятие». А.Б. Мигдал пишет: «Важнейшее эвристическое понятие в физике, как, впрочем, и в других науках, – красота теории, закона, концепции... Под красотой теории понимается установление неожиданных связей между разнородными явлениями, богатство и значительность заключений при минимальном числе правдоподобных предложений, остроумие аргументации». И далее: «Красивые теории, как правило, плодотворны»); «В науке, как и в искусстве, новое не отменяет красоты старого. Романтика и красота науки – во взаимопроникновении и переплетении старых и новых идей» (и т.д. В искусстве может быть несколько одинаково верных объяснений действительности. Например, каждое литературное направление имеет свой подход (не скажем «метод») к объяснению и построению правды. В той же мере (если не в большей – особенно в новое время) свой подход имеет и каждый более или менее одаренный автор. Нечто сходное есть и в науке. В науке действительность открывается на «своем» уровне: на уровне механики, физики, химии и т. д. В науке есть элемент субъективизма, но он не зависит от элементов искусства в науке, он очерчен практическим применением выводов науки в цивилизации, в технике, в медицине и пр. Художник познает мир через созданное им самим (это не противоречит тому, что было сказано выше). Он как бы примеряет к существующему то, что он создает сам в действительности – хотя бы отдаленной от него временем, расстоянием, социальными отношениями и пр. Оттого и существует множественность познания одного и того же. Для ученого же красота заключена как бы не в действительности, а в его объяснении ее.

Главное различие состоит в том, что ученый на основе своего понимания, если оно верно, может переделать изучаемое (хотя бы в принципе) и получить одинаковые результаты от одинаковых способов воздействия на действительность. Что же может художник? Он может расширить восприятие действительности в самых различных отношениях. Причем цельность восприятия мира от этого расширяется и углубляется. В науке же господствует главным образом «единая» аналитичность. Исследование художника идет, как мы уже говорили, путем создания «второго мира», своего мира, и носит синтезирующий характер, в принципе различный у каждого художника. Выводы науки могут отменяться (и по большей части отменяются) последующими исследованиями, теориями, усложняющими сам объект изучения (вернее, открывающими

в объектах новые подлежащие изучению стороны). Произведения же искусства, к какой бы эпохе они ни относились, если они действительно произведения искусства, остаются таковыми и для всех последующих эпох (произведения античности, Средневековья, Возрождения и пр.) Искусство развивается путем накопления опыта, создания традиций, умножения ценностей. Где проходит граница объективной истины, и возможна ли она вообще в научном исследовании и в тех результатах научных исследований, в которые неизбежно примешивается доля личности творца, читателя, дух эпохи? Несомненно, что эта граница подвижна. Ее положение, более близкое к предмету изучения и более отдаленное, зависит от той суммы фактов, которой исследователь обладает, которую он накопил. Эти факты разнородны: и об эпохе автора, и о самом авторе, и об истории создания произведений. Наука и техника не могут не влиять на мировосприятие людей, а, следовательно, и на их психологию. И все же существует ли взаимовлияние между искусством и наукой? Да, наука и искусство не только бесспорно влияют друг на друга, но и соперничают в открытиях: первое – в области тайн природы, второе – человеческой души. 56 Искусство – это грандиозное здание, отдельное же произведение – здание микроскопическое, но тоже завершённое. В науке же ни одно исследование не завершено оно имеет смысл и ценность в ряду предшественников и последователей. Если науку уподобить грандиозному зданию, то отдельные исследования – это кирпич в его стене. Поэтому искусство веками накапливает ценности, отсеивает слабое, но хранит великое, и оно сотни и тысячи лет волнует слушателей и зрителей. У науки путь более прямой: мысли каждого исследователя, добытые им факты – это кусочек пройденного пути. Существует бесспорная область, где наука и искусство перекрещиваются. Это то, чего не было в прошлом, что появилось в последние десятилетия. Область эта – правила поведения человека. В прошлом веке носителем моральных ценностей являлось только искусство. В нашем веке наука разделяет с искусством, это время. Современные взгляды на устройство Вселенной, и природу самого человека ставят жесткие выводы об ответственности людей за все живое на земле. Искусство тоже приводит к таким же заключениям, но в нем речь идет не столько о доказательстве, сколько об эмоциональном показе. И в том, что искусство может заставить нас прожить тысячи чужих жизней, ученый видит самую замечательную и уникальную особенность искусства. Научно-техническая революция, вторгаясь во все области человеческой жизни, несет нам и множество благ, и ставит перед нами новые непредвиденные сложные проблемы, которые предстоит решать как в национальных масштабах, так и во всемирных. Искусство призвано компенсировать в нашей мыслительной жизни резко возросшее значение абстракции, сохранить человеку научному целостность своего существа, драгоценное соответствие разума и чувства. В искусстве, как и в науке, самая животворящая традиция – вечные поиски, эксперименты, тяга к анализу и синтезу. Наука учит гораздо тоньше смотреть не только на строение вещества, но и на само искусство. И, наконец, самое главное: средства, различны, но связь между ними есть. Как две параллели они координируются друг с другом и устремляются к будущему, как бы дополняя друг друга, помогая совершенствовать метод художественный и научный. Современные научные направления в таких областях, как атомная физика, новая математика, кибернетика, космогония, информатика и Интернет нуждаются в большей смелости фантазии и мечте, что может дать и развить только искусство. Искусству же нужны знания, глубокая мысль, что может дать только наука. Станислав Лем в грядущей технотронной цивилизации предвидит неизбежность возрастания «деиндивидуализирующей роли» технологий и преобладания максимально рационалистического типа человека и культуры. В будущем технологическом обществе даже большие художники станут явлением почти анахроническим, которое можно уважать, но не без некоторой усмешки. Наука в технологическом обществе, несомненно, раскроет тайны человека, а потому искусство потерпит поражение в своем соперничестве с наукой и в постижении человеческой психологии. Что же остается тогда искусству? Может быть, оно все-таки сохранит какое-

то свое значение в эстетическом освоении мира? Ведь поля деятельности науки и искусства не совпадают, но ведь существование устарелого и поэтому лишь не полного знания одновременно со знанием, постигающим реальное положение вещей невозможно. Очень непривлекательна «рационалистическая», «деиндивидуализированная», лишенная всех бесконечных богатств чувственной, эмоциональной человеческой жизни, холодная технологическая цивилизация, которую обещают фантасты нашим далеким потомкам. Дискуссия не только со всей остротой поставила одну из кардинальных и назревших проблем взаимосвязи и взаимовлияния искусства и науки – двух могущественных форм человеческого сознания и преобразования действительности. Прислушаемся к мудрым словам Гете: «Говорят, что между двумя противоположными мнениями находится Истина. Ни в коем случае! Между ними лежит проблема». *** В ходе научных исследований Роджера Сперри, Джозефа Боугена и Майкла Газзанига было установлено, что каждое из полушарий головного мозга по-разному обрабатывает информацию и имеет свои области специализации. Эти открытия привели к тому, что во многих лабораториях стала изучаться деятельность каждого из полушарий головного мозга по отдельности. Творческие способности и их связь с правым полушарием головного мозга – объект повышенного интереса не только для ученых, но и многих людей, которую интересуется эффективное применение воображения. Хирургическое разделение полушарий мозга позволило наблюдать работу, каждого из них в отдельности. В ходе проведенных исследований было установлено, что левое полушарие отвечает за обработку вербальной информации, логическое мышление и видит «не лес, а множество деревьев». Правое же полушарие, напротив, специализируется на интуиции, пространственной ориентации, и благодаря ему мы имеем чувство целого, воспринимаем «множество деревьев как лес». Кроме восприятия целого, правое полушарие отвечает также и за выражение чувств. Разделение полушарий головного мозга приводит к снижению творческих способностей. Творческие люди, и в особенности музыканты, художники, остро нуждаются в том, чтобы между полушариями мозга существовали связи, с помощью которых они могли бы взаимодействовать и обмениваться информацией. Исследования Мэрилин Зденек показали, что понимание личных возможностей человека и успехов человека в значительной степени опираются на возможности правого полушария головного мозга, обладающего огромным потенциалом, которому мы обычно не уделяем должного интереса. Люди, которые добились в жизни успехов точно знают: интуиция – не волшебная палочка, а инструмент, который помогает воплотить свои мечты в жизнь. Интуиция помогает ученому и художнику видеть нечто ценное там, где все остальные проходят мимо. Это как – не глядя стрелять в цель – и побеждать. Акио Морита, один из двух основателей компании SONY, прославившийся своей необыкновенной проницательностью и интуицией, писал: «Главная функция менеджеров – принятие решений, что требует профессионального знания техники, а также и способности предвидеть будущее направление или тенденции в развитии техники или технологии. Я считаю, что менеджер должен обладать широким кругом общих знаний, касающихся той области, в которой он ведет дело. Это способствует также возникновению шестого чувства, которое порождает знания и опыт, чутья в своем деле, которое уже не связано со знанием фактов и цифр, и такая интуиция – это дар, присущий только людям». Наиболее успешные профессионалы почти всегда отличаются высоким уровнем развития интуиции. Интуиция помогает в минуты опасности, когда нет времени на логические рассуждения. Интуиция присуща каждому человеку, без нее трудно обойтись даже в самых простых ситуациях, часто мы просто не замечаем, что наше решение принято интуитивно. В определенной мере развитие интуиции возможно путем специальных тренировок. Секрет развития интуиции – в синхронизации работы двух полушарий головного мозга. Надо только знать механизм работы мозга в процессе интуитивного мышления. Левое полушарие – детализирует информацию, правое полушарие – воспринимает информацию в обобщенном виде. Детализированная информация осознается в виде конкретных понятий и суждений, а

обобщенная – в виде чувств и ощущений. Следовательно, рассуждать и делать логические выводы мы можем только одним полушарием, а вторым – ощущать, и в нем как раз и живут интуиция и все творческие способности. 60 Недостатком логических рассуждений является их узкая направленность без осознания всего комплекса поступающей в мозг информации. Это – как компьютер, построенный на жесткой двух- разрядной системе хранения информации (0 и 1, «да» и «нет») и никаких компромиссов. Наше левое логическое полушарие не позволяет нам воспринимать информацию в ее целостности. А когда это все-таки происходит, мы чувствуем озарение, ничем не связанное с нашими логическими рассуждениями. Это и есть информация как целое, обычно скрытая от нас. Для проявления феноменальных способностей оба полушария взаимодействуют недостаточно. Для их проявления необходимо развитие интуиции, что в свою очередь требует углубления взаимосвязей в работе головного мозга. Современные научные исследования открывают удивительные вещи. Установлено, что с помощью специальных и доступных упражнений можно синхронизировать работу обоих полушарий головного мозга и получить достаточно хороший эффект в части развития интуиции. В рамках проводимых исследований основное внимание уделяется вопросам связи межполушарной асимметрии с психическими познавательными процессами и влиянию поражений отдельных структур и областей мозга на протекание этих процессов. С функциями левого и правого полушария у человека связаны два типа мышления – «Абстрактный» и «Пространственнообразный». Эти типы мышления имеют ряд синонимов. По В. Ротенбергу это выглядит так: Вербальное и невербальное – абстрактно-логическое мышление левого полушария в отличие от образного мышления правого полушария базируется на способности к продуцированию речи; Аналитическое и синтетическое – с помощью логического мышления в левом полушарии осуществляется анализ предметов и явлений, тогда как образное мышление в правом полушарии обеспечивает цельность восприятия. Дискретное и симультанное – с помощью логического мышления левое полушарие осуществляет ряд последовательных операций, тогда как с помощью образного мышления правое полушарие приобретает способность к одномоментному восприятию и оценке объекта. Было выявлено, что правополушарное мышление, создающее специфический пространственно-образный контекст, имеет решающее значение для творчества. Так, при органическом поражении левого полушария мозга у художников и музыкантов практически не страдают их артистические способности. В этих случаях даже повышается уровень эстетической привлекательности творчества, но поражения правого полушария способны привести к полной утрате способности к творчеству. В настоящее время считается, что левое полушарие у правшей играет преимущественную роль в экспрессивной и импрессионной речи, в чтении, письме, вербальной памяти и вербальном мышлении. Правое же полушарие выступает ведущим для неречевого, например, музыкального слуха, зрительно-пространственной ориентации, невербальной памяти, критичности. В левом полушарии сконцентрированы механизмы абстрактного, а в правом – конкретного образного мышления. Также было показано, что левое полушарие в большей степени ориентировано на прогнозирование будущих состояний, а правое – на взаимодействие с опытом и с актуально протекающими событиями. В процессе индивидуального развития выраженность межполушарной асимметрии меняется – происходит так называемая «латерализация функций» головного мозга. Последние исследования свидетельствуют о том, что межполушарная асимметрия вносит существенный вклад в проявление высокого интеллекта человека. При этом в известных пределах существует взаимозаменяемость полушарий головного мозга. Важно отметить, что конкретный тип полушарного реагирования не формируется при рождении. На ранних этапах онтогенеза у большинства детей выявляется образный, правополушарный тип реагирования, и только в определенном возрасте (как правило, от 10-ти до 14-ти лет) закрепляется тот или иной фенотип, преимущественно характерный для данной популяции. Это подтверждается и данными о том, что у неграмотных людей

функциональная асимметрия головного мозга меньше, чем у грамотных. Асимметрия усиливается и в процессе обучения: левое полушарие специализируется в знаковых операциях, и правое полушарие – в образных. Таким образом, исследования специфики правого и левого полушария в познании мира демонстрирует то, что именно интуиция объединяет науку и искусство. Именно это и демонстрируют нам замечательные музыкальные способности и достижения М. Планка, А. Эйнштейна, Г. Гельмгольца и многих других выдающихся ученых-естественников. Резюмируя изложенное, можно согласиться с итальянским физиком Антонио Дзикаки, посвятивший ряд своих работ психологии научного творчества: «Творчество – это способность генерировать что-то такое, что никогда раньше не было известно, не встречалось и не наблюдалось». Творчество традиционно делят на художественное и научное. Художественное творчество начинается с обострённого внимания к явлениям мира и предполагает «редкие впечатления», умение их держать в памяти и осмысливать. Творческий процесс не мыслим без воображения, которое позволяет воспроизводить цепь представлений и впечатлений, хранящихся в памяти. В художественном творчестве участвуют сознание и подсознание, разум и интуиция. При этом подсознательные процессы играют здесь особую роль. В. Шиллер писал: «Бессознательное в соединении с рассудком и делает поэта-художника». И хотя доля творческого процесса, приходящаяся на разум, возможно, количественно не преобладает, качественно она определяет многие существенные стороны творчества. Сознательное начало контролирует его главную цель и основные контуры художественной концепции произведения. Особенно плодотворен творческий процесс, когда художник находится в состоянии вдохновения. Это – специфическое творчески-психологическое состояние ясности мысли, интенсивности её работы, богатства и быстроты ассоциаций, глубокого проникновения в суть жизненных проблем, могуче го «выброса», накопленного в подсознании жизненного и художественного опыта и непосредственного включения его в творчество. По мнению И.В. Гёте, гениальность художника определяется силой восприятия мира и воздействием на человечество. Американский психолог Д. Гилфорд отмечает проявление в процессе творчества шести способностей художника:

- беглости мышления,
- аналогий и противопоставлений,
- экспрессивности,
- умения переключаться с одного класса объектов на другой,
- адаптационной гибкости или оригинальности,
- умения придавать художественной форме необходимые очертания.

Художественная одарённость предполагает остроту внимания к жизни, умение выбирать объекты внимания, закреплять в памяти эти впечатления, извлекать их из памяти и включать в богатую систему ассоциаций и связей, диктуемых творческим воображением. Научное творчество, в отличие от художественного, есть деятельность, направленная на производство нового знания, которое получает социальную апробацию и входит в систему науки. Творчество в науке требует, прежде всего, приобретения принципиально нового общественно значимого знания, в этом всегда состояла важнейшая социальная функция науки. Процесс творческой деятельности можно разбить на этап нахождения принципа решения и этап применения решения. Творческая деятельность предполагает самостоятельность, гибкость, направленность на постановку и решение проблем, воображение, комбинационные способности и другие аналитико-синтетические мыслительные способности, а так же упорство, уверенность в себе, жажду знаний, стремление к изобретениям и экспериментам, готовность к риску. Так же, научному творчеству присуще особое, игривое отношение к действительности, к себе, ироническое преодоление устоявшихся норм, правил, скептицизм. Творец должен выйти за пределы существующего наличного бытия как созданного природой, так и людьми.

Более подробно можно выделить следующие этапы творческой деятельности:

1. Накопление знаний и навыков, необходимых для четкого изложения и формирования задачи, возникновение проблемы (постановка задач).

2. Сосредоточение усилий и поиски дополнительной информации, подготовка к решению задачи. 3. Уход от проблемы, переключение на другие занятия (период инкубации).

4. Озарение или инсайт (идея и простая догадка скромных масштабов, то есть логический разрыв, скачок в мышлении, получения результата, не вытекающего однозначно из посылок)

5. Проверка и доработка замысла, его воплощение. Представленные этапы можно назвать и по-другому, да и само число этапов можно увеличить или уменьшить, но в принципе творческий процесс характеризуется именно такой структурой.

Решением считается не просто хорошая идея, а непременно осуществленная идея, изящество и простота. Наиболее известно сегодня описание последовательности стадий (этапов) творческого мышления, которое дал англичанин Грэм Уоллес в 1926 году. Он выделил четыре стадии творческого мышления:

- Подготовка – формулирование задачи; попытки её решения.

- Инкубация – временное отвлечение от задачи.

- Озарение – появление интуитивного решения.

- Проверка – испытание и/или реализация решения. Лосев А.Ф. Впрочем, это описание не оригинально и восходит к классическому докладу А. Пуанкаре 1908 года.

Анри Пуанкаре в своём докладе в Психологическом обществе в Париже (в 1908 году) описал процесс совершения им нескольких математических открытий и выявил стадии этого творческого процесса, которые впоследствии выделялись многими психологами.

1. В начале ставится задача и в течение некоторого времени делаются попытки решить её. «В течение двух недель я пытался доказать, что не может существовать никакой функции, аналогичной той, которую я назвал впоследствии автоморфной. Я был, однако, совершенно неправ; каждый день я садился за рабочий стол, проводил за ним час или два, исследуя большое число комбинаций, и не приходил ни к какому результату».

2. За этим следует более или менее продолжительный период, в течение которого когда человек не думает о так и не решённой пока задаче, отвлекается от неё. В это время, полагает Пуанкаре, происходит бессознательная работа над задачей. 3. И, наконец, наступает момент, когда внезапно, без непосредственно предшествовавших этому размышлений о задаче, в случайной ситуации, не имеющей к задаче никакого отношения, в сознании возникает ключ к решению. «Однажды вечером, вопреки своей привычке, я выпил черного кофе; я не мог заснуть; идеи теснились, я чувствовал, как они сталкиваются, пока две из них не соединились, чтобы образовать устойчивую комбинацию».

4. После этого, когда ключевая для решения идея уже известна, происходит завершение решения, его проверка, развитие. «К утру я установил существование одного класса этих функций, который соответствует гипергеометрическому ряду; мне оставалось лишь записать результаты, что заняло только несколько часов. Я хотел представить эти функции в виде отношения двух рядов и эта идея была совершенно сознательной и обдуманной; мной руководила аналогия с эллиптическими функциями. Я спрашивал себя, какими свойствами должны обладать эти ряды, если они существуют, и мне без труда удалось построить эти ряды, которые я назвал тета-автоморфными».

А. Пуанкаре изображает творческий процесс (на примере математического творчества) как последовательность двух этапов:

1) комбинирование частиц – элементов знания и

2) последующий отбор полезных комбинаций. Пуанкаре замечает, что комбинирование происходит вне сознания – в сознании возникают уже готовые «действительно полезные комбинации и некоторые другие, имеющие признаки полезных, которые он (изобретатель) затем отбросит». Так же и в художественном творчестве. Творческий процесс немалозначим без воображения, которое позволяет комбинационно– творчески воспроизводить цепь

представлений и впечатлений, хранящихся в памяти. И хотя доля творческого процесса, приходящаяся на разум, возможно, количественно не преобладает, качественно она определяет многие существенные стороны творчества. Сознательное начало контролирует его главную цель, сверхзадачу и основные контуры художественной концепции произведения, высвечивает «светлое пятно» в мышлении художника, и весь его жизненный и художественный опыт организуется вокруг этого светового пятна.

Таким образом, в творческом процессе и учёного, и художника взаимодействуют бессознательное и сознательное, интуиция и разум, природный дар и приобретенный навык. Тот вид деятельности, в котором лучше всего, свободнее всего проявляется творческий подход, и тот объём, в каком человек может его проявить, зависит от склада личности, от привычек, от особенностей жизненного пути. Проявление всех личностных особенностей человека в деле способствуют развитию индивидуальности, подчеркивают, наряду с общими для многих признаками, его уникальные и неповторимые черты.

Адекватность восприятия музыки

Адекватность есть соответствие, эквивалентность образа воспринимаемому объекту. Прежде, чем охарактеризовать проблему адекватности восприятия в музыкально-психологическом контексте, следует ответить на вопрос, имеющий важное методологическое значение: чему адекватно восприятие музыки. Напрашивается ответ авторскому замыслу. Однако это не совсем верно. Обратимся к примеру. В Российском Институте культурологии и Киевской консерватории было проведено исследование, посвященное изучению факторов, влияющих на степень адекватности музыкального восприятия. Композитором разных стран было предложено написать программные произведения на заданные темы, отражающие различные эмоции и психологические состояния человека: «меланхолию», отчаяние, «восторг», «тревогу» «размышление» и др. Испытуемым - слушателям и экспертам - музыковедам предлагалось определить программу произведений, предьявлявшихся в определенной последовательности, пользуясь шкалой с набором из 50 наименований различных эмоций и психологических состояний. Из предложенного списка необходимо было выбрать 2-4 определения, соответствующих эмоциональному содержанию предьявляемого произведения и выделить кружком те, которые, по их мнению, наиболее адекватно отражают программу. Оказалось: многим композиторам не удалось адекватно воплотить заданную экспериментатором программу: по мнению большинства слушателей и экспертов - музыковедов, в их произведениях были воплощены не те эмоции, которые фигурировали в названии. В данном случае неадекватные композиторскому замыслу оценки содержания сочинения слушателями не следует расценивать как проявление неадекватности слушательского восприятия. Неадекватным, напротив, было воплощение замысла некоторыми композиторами. Предметом адекватного восприятия, как утверждает В.В. Медушевский, может быть лишь само музыкальное произведение. Однако в музыкальном произведении содержание воплощено в очень обобщенной форме, кроме того оно вариантно функционирует в рамках множественных исполнительских трактовок, каждая из которых обладает значительной степенью самостоятельности. Всё это создаёт трудности адекватного восприятия музыки, даже если предметом оценки оказывается лишь само произведение, безотносительно к композиторскому замыслу, воплощенному в названии или программе. Почти все исследователи проблемы музыкального восприятия считают эмоциональную сторону постижения содержания музыки главенствующей [5, 1, 26, 29,47-48]. Однако многие из них не только не выявили значительные различия в трактовках слушателями образного содержания музыки, но и не считали возможным адекватное её восприятие. Музыка, по их мнению, ничего не содержит, кроме движущихся звуковых форм. Такой

позиции придерживался Э. Ганслик, утверждавший, что музыка не может передать чувства, а лишь образы воспоминаний о них, открывая перед слушателями зеркало внутреннего мира, поверхностно щекоча слух человека. И.Гегель назвал музыку «искусством чувства, которое непосредственно обращается к чувству». На адекватность эмоционального переживания музыки указывали Авдеев В.М., Беляева - Экземплярская С.Н., Костюк А.Г., Остроменский В.Д., Тарасов Г.С., Теплов Б.М.

Споры о природе и сущности музыки продолжают представители реакционных концепций отрицают гносеологические возможности музыки, называя её «звуковым пейзажем или «дизайном в звуковом пространстве». Раскрытие в психологии гносеологической специфики эмоций как формы отражения действительности позволило на современном научном уровне понять сущность музыки, правильно понять эмоциональную природу её языка.

Литература:

1. *Баксанский О.Е.*, УЧЁНЫЙ И ХУДОЖНИК – ДВА ПОДХОДА В ТВОРЧЕСКОМ ОТРАЖЕНИИ МИРА / Музыкальная психология и психотерапия № 4, 2011
2. *Бочкарёв Л. Л.* Психология музыкальной деятельности. — М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997 г. — 352 с., илл.
3. *Петрушин В.А.* Психология музыкального восприятия / Музыкальная психология и психотерапия, №4 2011.

Раздел 4

Элементы музыкального восприятия

Восприятие музыкального ритма; восприятие звуковысотности; восприятие мелодии и гармонии; восприятие времени в музыке восприятие «серьезной» и «легкой» музыки; социально-психологические факторы восприятия.

Восприятие музыкального ритма

Могущество музыкального ритма столь велико, что дало в свое время Н.А. Римскому-Корсакову патетически воскликнуть: «И все-таки, главное в музыке – ритм и только он один!». Чувство ритма универсально. Ритм пронизывает всю жизнь человека от его первых до последних дней. Мы живем в определенном ритме труда и отдыха, бодрствования и сна, напряжения и расслабления. Наши органы кровообращения, дыхания, система обмена веществ функционируют в определенном ритме. И когда мы заболеваем какой-либо болезнью, это означает, что где-то нарушается ритм нашей жизнедеятельности. В силу универсальной природы ритма в музыкальных произведениях он, как правило, воспринимается легче, чем мелодия и гармония. Большинство

музыкальных ритмов основывается на естественном фундаменте ритмов человеческого организма. Это прежде всего ритмы дыхания, сердечных сокращений, ходьбы и бега. Но не только эти, внешне хорошо наблюдаемые проявления могут быть основой музыкального ритма. Определенную связь с музыкальной ритмической пульсацией можно установить с биотоками мозга. Существует четыре основных биоритма, которые регистрируются в коре головного мозга (число колебаний в секунду):

<i>дельта-ритм</i>	2-3
<i>тэта-ритм</i>	4-7
<i>альфа-ритм</i>	8-12
<i>бета-ритм</i>	13-30

По характеру волны, ее частоте, величине амплитуды психофизиологи могут (правда, в общих чертах) установить определенные особенности поведения данного человека. Так, индивиды с высокой амплитудой альфа-ритма характеризуются как спокойные, уравновешенные и уверенные в себе. У людей с низкой амплитудой альфа-ритма психологи находят противоположные черты – напряженность, беспокойство, неадекватность поведения в трудной ситуации. Известный английский психофизиолог Грэй Уолтер отмечает наличие ограничения скорости, налагаемой частотой альфа-ритма на быстроту наших психических процессов. «Более быстрый ритм, – пишет он – бесспорно имеет ценность в жизненной борьбе. Эффективное различие между альфа-ритмами, скажем, с 8 и 13 колебаниями в секунду проявляется в возможной быстроте остановки автомобиля: при скорости 80 км/час шофер с быстрым альфа-ритмом выигрывает 1,5 м тормозного пути. Равным образом пешеходы и велосипедисты с более быстрыми альфа-ритмами имеют больше шансов избежать катастрофы».[7]

По мнению Г. Уолтера скорость нашего чтения также ограничена частотой альфа-ритма. Мы можем читать в среднем со скоростью 10 слов в секунду, что соответствует средней частоте альфа-ритма. Повышенный объем дельта-волн в фоне мозговой активности говорит о состояниях утомления и торможения, бета-волн – о возбужденности и активности. В фоне энцефалограммы, на которой регистрируются мозговые биоритмы, один из них, как правило, оказывается доминирующим. Если фликер (так называется прибор, подающий звуковые и световые пульсации), настроить на доминирующую частоту биоритма данного испытуемого, то возникает явление резонанса – доминирующий ритм будет усиливаться благодаря реакции навязывания ритма. Грэй Уолтер, который первым исследовал это явление, пишет, что в этот момент «некоторые из испытуемых видят богатые многоцветные картины, иногда неподвижные, иногда движущиеся. Возникают и простые ощущения, не имеющие зрительного характера. Некоторые испытывают чувства качки, прыжков, даже вращения и головокружения, другие – чувства покалывания и пощипывания кожи... Могут возникать и организованные, напоминающие сны галлюцинации, целые эпизоды, включающие несколько ощущений: испытуемые переживают чувства утомления, смущения, страха, отвращения, злости, удовольствия» (180. С. 107).

Если соотнести биоритмы мозга с ритмической пульсацией в музыке, можно увидеть, что чередование звуков со скоростью трех в секунду будет сходно с дельта-ритмом. Этот ритм можно услышать в «Лунной сонате» Бетховена, во многих ноктюрнах Шопена.

Ритмическая пульсация со скоростью 8 звуков в секунду будет напоминать альфа-ритм. Такую скорость движения можно проследить в финале Третьего концерта для фортепиано Бетховена, во многих военных маршах. Скорость звукового движения, соответствующего ритмической частоте бета-ритма, можно проследить во многих виртуозных пьесах – этюдах Шопена, Листа, Паганини.

Есть все основания предполагать, что в процессе восприятия музыкального ритма биоритмы мозга непроизвольно настраиваются на его частоту. При этом наиболее сильные переживания могут возникнуть в момент резонанса – совпадения

доминирующего у данного человека биоритма с частотой музыкально-ритмической пульсации.

Реакция навязывания ритма, при помощи которой физиологи исследуют деятельность мозга, имеет очень важную особенность. Она зависит от свойства нервной системы человека, в частности, от такого ведущего показателя, каким является параметр «сила-слабость».

Исследования показывают, что у лиц со слабой нервной системой, для которой характерна высокая чувствительность, наблюдается более выраженная реакция перестройки биоритмов на сравнительно большую зону частот. Для лиц с сильной нервной системой, обладающих меньшей чувствительностью, реакция навязывания ритма выражается слабее. По сравнению с сильной нервной системой для лиц со слабой нервной системой характерны более высокие коэффициенты навязывания низких частот 4 и 6 кол/сек. [8] Перенося эти выводы на процесс музыкального восприятия, мы можем предполагать, что, скорее всего, лица со слабой нервной системой будут гораздо тоньше и глубже чувствовать и переживать содержание музыкальных произведений. Те, кто принадлежит к сильному типу высшей нервной деятельности, будут предпочитать музыку быстрых темпов, громкую и звучащую достаточно долго. Обладатели слабого типа будут тяготеть к спокойной и негромкой музыке.

Наше повседневное поведение во многом обуславливается тем, какие ритмы функционируют в коре нашего головного мозга. «Существуют многочисленные свидетельства того, пишет Г. Уолтер, – что условия возникновения электрической активности – альфа, дельта или тэта – тесно связаны со зрелостью личности. Мы должны были бы поэтому ожидать, что в случаях нарушенного поведения можно обнаружить и признаки незрелости электрических ритмов. Наблюдая исчезновение и развитие ритмов мозга у детей, можно в известной мере проследить процесс формирования характера и устанавливать необходимость и форму внешнего вмешательства в этот процесс».

Принимая во внимание это высказывание Г. Уолтера, интересно было бы узнать, не могут ли ритмы музыки создавать оптимальные условия для созревания человеческого мозга? Если это так, то какую музыку предпочтительнее давать слушать детям, учитывая, что у них преобладают дельта- и тэта-ритмы, а альфа-ритм появляется только в подростковом возрасте – к 15 годам? Давая подросткам слушать музыку быстрых ритмов, аналогичную частоте альфа-ритма, не будет ли это способствовать развитию у них абстрактного мышления, учитывая, что этот ритм наиболее характерен для лиц, тяготеющих к нему? Не здесь ли лежит отгадка того, что многим математикам музыка помогает решать сложные научные проблемы? И предлагая человеку, склонному к отвлеченному мышлению, у которого в фоне электроэнцефалограммы прослеживается ярко выраженный альфа-ритм, музыку средних и умеренных темпов, не сможем ли мы его сделать более эмоциональным и непосредственным?

На эти вопросы хотелось бы ответить утвердительно, но сделать это можно будет только после проведения соответствующих экспериментов.

Восприятие звуковысотности; ощущение музыкального звука.

Ощущение и восприятие — два неразрывно связанных процесса. В музыкально-педагогической литературе эти термины употребляют даже как синонимы: говорят о восприятии одного звука или об ощущении гармонии, хотя правильным в психологическом отношении будут выражения «ощущение звука», «восприятие гармонии». И ощущение, и восприятие есть чувственное отражение деятельности при непосредственном воздействии предметов и явлений на рецепторы человека. Однако ощущение — это психический процесс, заключающийся в отражении отдельных свойств предметов и явлений. Восприятие же — целостное отражение и осознание действительности. С одной стороны, ощущение предшествует восприятию, так как человек может различать, ощущать отдельные свойства предмета до его восприятия в целом. С другой стороны, такое различение, выделение возможно благодаря восприятию и

его анализу. С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев показали, что ощущение как элементарный психический процесс представляет собой особую высокоорганизованную деятельность, включающую абстракцию, соотнесение, выделение и обобщение. В таком понимании ощущение рождается на основе восприятия, благодаря включению мышления. Вот почему говоря о механизмах связи и единстве ощущения и восприятия, С. Л. Рубинштейн заключает: «ощущение предшествует восприятию, и восприятие предшествует ощущению» .

И все-таки традиционно во всех психологических руководствах вначале освещаются закономерности ощущений, затем — восприятия. В современной психологии дифференцируют более двадцати видов ощущений. Их классифицируют по различным основаниям: по наличию или отсутствию контакта с раздражителем (дистантные — зрительные, слуховые, обонятельные и контактные — вкусовые, болевые, кожные), по расположению рецепторов (экстероцептивные, рецепторы которых расположены на поверхности тела — зрительные, слуховые, тактильные; интероцептивные, рецепторы которых расположены во внутренних органах — ощущения голода, жажды; и проприоцептивные, рецепторы которых расположены в мышцах и сухожилиях — ощущения движения и положения отдельных частей тела в пространстве и др.). Слуховые ощущения занимают особое место в жизни человека, будучи связанными с восприятием речи. Различают три вида слуховых ощущений: речевые, музыкальные и шумы. В этих ощущениях слуховой анализатор¹ выделяет основные качества звука: тембр, высоту, громкость, на анализе которых применительно к музыке и сосредоточим основное внимание. Тембр обычно связывают с той стороной звукового ощущения, которая выражает в акустическом отношении состав сложных звуков. Хотя тембр является элементарной характеристикой музыкального звука, его ощущение связано с очень многими факторами, такими, как атака, затухание, высота, громкость, «окружение» звука, шумы, вибрато, форманты. Однако эти вопросы больше интересуют представителей акустики, нежели психологов. Для того, чтобы охарактеризовать в психологическом отношении тембр, необходимо иметь его качественные или количественные признаки. К сожалению, до настоящего времени нет ни количественных, ни удовлетворительных качественных характеристик ощущения тембра звука, как, впрочем, и многих других видов ощущений — вкусовых, обонятельных, болевых. Ощущения описываются обычно в терминах свойств объектов, которые они отражают, говорят о тембре скрипки, тембре рояля; используются также часто характеристики других видов ощущений, например, зрительных (светлый, блестящий звук), осязательных (мягкий, шероховатый, острый, сухой) и др. Как же человек ощущает тембр? На этот вопрос специалисты отвечают единодушно — путем «неслышания» частичных ; тонов, которые есть в любом звуке. Тембровый слух есть слух комплексный, нерасчлененный, не анализирующий звук на его составные части. Многие исследователи совершенно справедливо решающее значение придают вибрато в ощущении тембра. Вибрато — это периодическая пульсация звука по высоте, интенсивности. «Вибрато, — пишет В. М. Теплов, — есть такая периодическая пульсация высоты, интенсивности и тембра, которая воспринимается слухом не как пульсация, а как тембровая окраска звука» [296,с. 74]. Для того, чтобы создавалось впечатление тембровой окраски, необходима оптимальная частота вибрато — приблизительно шесть колебаний в секунду. Если частота меньше четырех-пяти колебаний в секунду, звук становится «качающимся», если частота больше восьми колебаний в секунду — звук приобретает характер «тремолирования». Тембровая характеристика звука тесно связана с высотной . Многие исследователи в области музыкальной психологии (В. Келлер, К. Штумпф, М. Мейер, Б. М. Теплов) в ощущении высоты звука выделяют две стороны: ощущение высоты (в «Чисто» тембровый слух (безвысотный), в котором не отражается звуковысотное движение, — слух не музыкальный, по мнению Б. М. Теплова. Развитие слуха должно идти от отвлеченного (от тембра) к воплощенному, отражающему все богатство и разнообразие тембров. Тембровый слух развивается в

деятельности. Большинство музыкантов слышат музыку темброво. «Я никогда не сочиняю отвлеченно, — отмечает П. И. Чайковский, — т. е. никогда музыкальная мысль не является во мне иначе, как в соответствующей ей внешней форме. Таким образом, я изобретаю самую музыкальную мысль в одно время с инструментовкой» [296, с. 181]. «При сочинении оперы звуки, представленные мысленно, принадлежат голосам и оркестру», — подчеркивает Н. А. Римский-Корсаков [295, с. 181].

собственном смысле) и ощущение тембра (окраски). Если в шумах и в звуках речи высотные и тембровые характеристики воспринимаются суммарно, нерасчлененно, основное условие ощущения музыкальной высоты — вычленение высотного компонента из темброво-высотного комплекса. Своеобразие музыкальной высоты, как показал Б. М. Теплов, составляют следующие три признака: переживание движения в определенном направлении, переживание интервала и возможность интонировать звук голосом. Переживание звуковысотного движения не является существенным для восприятия музыки, так как оно характерно и для восприятия речи¹: в речи мы по особенностям звуковысотной кривой оцениваем эмоциональную сторону интонации. Два других признака (переживание интервала и возможность интонировать звук голосом) характерны лишь для ощущения музыкальной высоты как высоты движущихся и относящихся друг к другу в определенном отношении звуков. Для того, чтобы оценить музыкальную высоту, необходимо почувствовать и услышать отношения звуков друг к другу. Именно чувствительность к различению высоты звуков многие западные психологи считают основной характеристикой музыкальности. Так, К. Сишор считал, что при пороге 12 центов человек может стать музыкантом, при пороге от 12 до 32 центов — должен получить лишь общее музыкальное образование, при пороге более 70 центов не должен иметь никакого отношения к музыке. Видный современный американский ученый Р. Колвелл также включил чувствительность к различению высоты в число основных музыкальных способностей. Да и в практике отбора в наши музыкальные школы многие педагоги диагностируют эту способность, хотя исследования Б. М. Теплова убедительно свидетельствуют о том, что эта способность не определяет пригодность к профессии, совершенствуясь. В отличие от тембра высота и громкость звука поддается количественному измерению. Чувствительность к различению высоты звуков (разностный порог) как раз и характеризует способность дифференцировать звуки по частоте. Существует также легко измеримая зона чувствительности, ограниченная абсолютными порогами чувствительности. Немецкий психолог Г. Фехнер установил тенденцию более медленного увеличения интенсивности ощущений по сравнению с ростом силы раздражителей в средней части зоны чувствительности, выразив эту зависимость математически: величина ощущения пропорциональна логарифму интенсивности раздражителя. Если попросить, например, оценить испытываемых два звука по уровню интенсивности, то оказывается, что при возрастании физической интенсивности звука в 10 раз интенсивность в психологическом плане увеличивается лишь в два раза. Вот почему Международная организация по стандартизации предложила измерять воспринимаемую громкость в сонах: 1 сон — громкость тона при частоте 1000 Гц и интенсивности 40 дБ. Аналогичная психологическая единица существует и для измерения высоты: тон с частотой 1 Гц (при интенсивности 60 дБ имеет высоту 1000 мелов. На рис. 1 показано соотношение между частотой (в Гц) и высотой (в мелах). Музыканты хорошо знакомы с действием шкалы мелов на практике: при транспонировании совершенно меняется характер звучания музыки. Ощущения высоты и громкости так же тесно связаны в психологическом плане, как ощущения высоты и тембра, на границах зоны чувствительности эта связь очевидна: человек не слышит звуки ниже 20 Гц или выше 20 000 Гц. Но и в пределах зоны чувствительности, в которой находится большая часть звуков музыкальных инструментов, громкость зависит от частоты — если слушать оркестр на повышенном уровне громкости, частоты многих музыкальных инструментов не прослушиваются; относительная громкость звучания различных инструментов также зависит от того,

воспроизводится ли музыка в звукозаписи на том же уровне громкости, что и в концертном зале. В записи изменяется и характер маскировки звуков: если в концертном звучании низкочастотные инструменты (например, медные) выражает ту наименьшую силу раздражителя, при которой возникает едва заметное ощущение, верхний — ту наибольшую силу раздражителя, при которой еще существует ощущение данного вида.

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

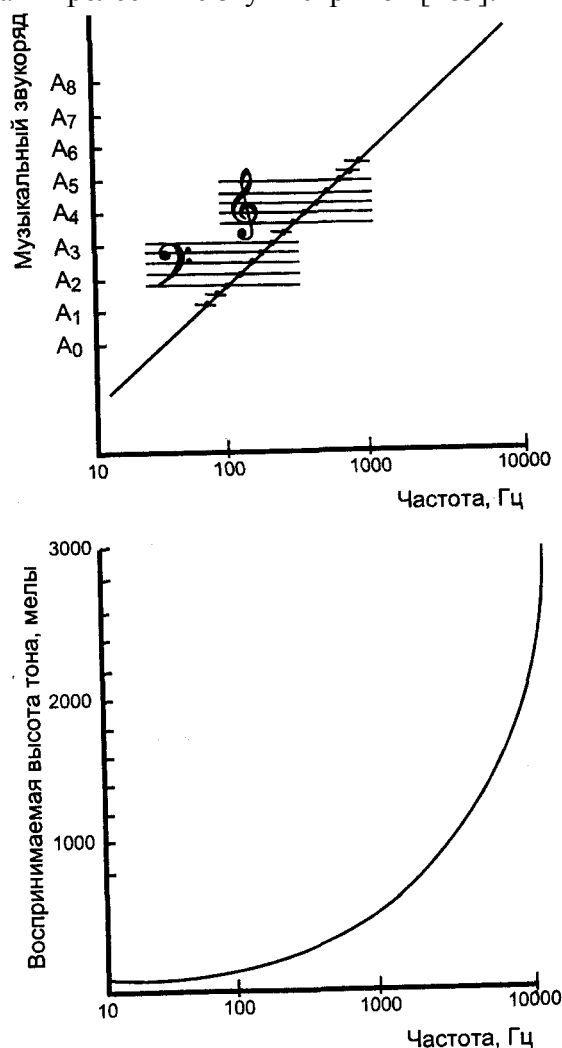


Рис. 1. Соотношение между частотой и высотой звука (по П. Линдсею и Д. Норману).

Восприятие мелодии и гармонии

В музыкальной практике человеку очень редко приходится встречаться с одиночными звуками. Закономерности ощущений существенно видоизменяются, когда речь идет о восприятии. В процессе восприятия у человека формируется целостный образ предмета. Предмет всегда воспринимается в совокупности его частей и свойств благодаря совместной работе различных анализаторов. Однако восприятие не сводится к сумме ощущений. Не разбирая здесь детально общепсихологические свойства восприятия, обратимся к восприятию гармонии, ритма. Выше отмечалось, что основными признаками ощущения музыкальной высоты является переживание чувства интервала и возможность интонировать звук голосом. Многие западные психологи ошибочно считают, что чувство интервала является основой мелодичного слуха, то есть для восприятия мелодии достаточно слышать входящие в ее состав интервалы. Однако многочисленные

экспериментальные данные опровергают это утверждение. Например, Ф. Бремер [296] показал в опытах, что сложность мотивов с точки зрения возможности их воспроизведения голосом не связана с интервальной структурой мелодии. Д. Эстергуэс [296] экспериментально продемонстрировал важность опоры на мажорную и минорную гаммы при пении с листа для лиц, не имеющих абсолютного слуха. Испытуемые Б. М. Теплова не смогли спеть с листа последовательность интервалов, в которой они не улавливали никакой ладовой структуры. Не только эксперименты, но и вся многовековая музыкальная практика свидетельствует о том, что в основе восприятия мелодии лежит ладовое чувство, проявляющееся в способности различать ладовые функции звуков мелодии, их устойчивость и неустойчивость, тяготение звуков друг к другу. Мелодию часто называют душой музыки, ладовое же чувство имеет самое непосредственное отношение к «душе» человека. Слово «чувство» в данном случае используется в прямом значении — в смысле эмоционального переживания, поскольку ладовое чувство — это прежде всего «эмоциональная способность». Ладовое чувство и чувство высоты образуют нерасторжимое единство: ощущение музыкальной высоты связано не только с переживанием звуковысотного движения, оно возникает в процессе ладового восприятия мелодии, переживание же лада возможно лишь при таком восприятии звуковысотного движения, в котором высота отделена от тембра. Анализируя психологическую природу мелодичного слуха, Б. М. Теплов сделал важные педагогические выводы: для того, чтобы развивать мелодический слух, необходимо работать в первую очередь над мелодиями, а не над отдельными звуками или интервалами; недостаточно лишь слышать музыку, нужно почувствовать ее эмоционально; нельзя воспитывать у начинающего музыканта слуховые качества в отрыве от эмоциональных, музыкальный слух — это слух эмоциональный. Ладовое чувство лежит не только в основе восприятия мелодии, но и гармонии. Многие западные исследователи ошибочно считают, что для восприятия гармонии необходимо «чувство консонансов». К. Сишор даже отождествлял чувство гармонии с чувством консонансов. Б. М. Теплов убедительно доказал, что различие консонансов-диссонансов основывается на тембровом восприятии созвучий. Различие между ощущением тембра и восприятием гармонии заключается в том, что в первом случае человек не анализирует созвучие, а во втором — выделяет его составные части, звуковысотную структуру. Однако для восприятия гармонии важен не анализ созвучия по вертикали, а оценка ладовых функций аккорда, которая возможна лишь при сравнении, сопоставлении его в ладовом отношении с другими аккордами, поэтому решающее значение в развитии гармонического слуха Б. М. Теплов придает работе над полифонией: гармонический слух, по его мнению, является развитой ступенью мелодичного слуха. Но в практике мы часто встречаемся с людьми, у которых хорошо развит гармонический слух при отсутствии мелодического слуха. Такие примеры приводит и Б. М. Теплов. Так, его испытуемая (№ 8) с порогом различительной чувствительности больше тона, воспринимавшая хроматическую гамму как повторение одного звука, не могла не только воспроизвести, но и передать направление движения вверх-вниз, но при этом обнаруживая «чувствительность» к фальшивой гармонизации. При полном отсутствии каких бы то ни было проявлений мелодического слуха, она обнаруживала зачатки слуха гармонического. На чем же основывались эти «задатки»? Ее оценка качества гармонизации осуществлялась при помощи тембрового слуха. Тембровый слух — ступень в развитии гармонического слуха. Тембровое слышание гармонии характерно и для лиц, обладающих гармоническим слухом, однако тембровый момент в этом случае второстепенный по сравнению с основным — слуховым. Лица, обладающие активным абсолютным слухом, могут слышать «вертикаль» и при отсутствии звуковысотного движения, хорошо различая состав таких созвучий, которые не разрешимы по законам классической гармонии, безошибочно воспроизводя одноголосую последовательность звуков, лишенных ладовой структуры и даже слыша небольшие отклонения от точной высоты¹. Однако в основе такого «слышания» лежит не музыкальный слух, а всего лишь «слух настройщика», ба-

зирующий на способности тонкого и точного сравнения звуков по высоте. Проявлением «слуха настройщика» является и способность слышать биение, тембровое различие по-разному настроенных гармонических интервалов. Обстоятельному анализу психологических механизмов абсолютного, интервального («пуантилистического») слуха посвящена работа Е. В. Назайкинского. Но не только люди с абсолютным слухом — слухом обостренным, с предельно высокими точностными показателями дифференцировки, по терминологии Т. Ф. Цыгульской, способны безошибочно слышать интервалику. Среди музыкантов есть много людей, обладающих не очень хорошим мелодическим и гармоническим слухом, однако, мгновенно схватывающих «физиономию» аккорда, точно слышащих его состав. Огромная роль в музыкально-слуховой деятельности таких людей принадлежит навыкам и умениям, сформированным в результате длительной слуховой практики. Музыканты определяют ладовую функцию аккорда, часто не сопоставляя его с последующим разрешением на основе коннексии² — сокращения и обобщения количества слуховых операций. Человек решает слуховые задачи как бы «с места», без слухового анализа и мысленного решения. Такое слышание внешне может показаться проявлением интервального гармонического слуха, не нуждающегося в анализе звуковысотных линий. Однако в основе «мгновенного» восприятия вертикали все же лежит «свернутая» слуховая практика анализа ладовых функций. В связи с сказанным выше нельзя не оставить без ответа вопрос о восприятии современной гармонии, характерным признаком которой является диссонантность, полифункциональность, политональность, иногда полное отсутствие элементов ладовых связей тонов и аккордов, что казалось бы под силу лишь слуху пуантилистическому, абсолютному. Несмотря на многообразные метаморфозы классической гармонии в XX веке, ее законы в трансформированном виде используются крупнейшими представителями современной музыки (Д. Шостаковичем, И. Стравинским, А. Онеггером). Вот почему для облегчения восприятия современной гармонии педагоги-музыканты предлагают искать аналогии и параллели современной музыки с классической. Л. Маккиннон, например, такие параллели находит в музыке И. Баха и К. Дебюсси. Большую роль играет наличие опыта восприятия современной музыки. По наблюдению композитора А. Оннегера, у детей при отсутствии музыкального опыта легко сформировать навыки постижения современной музыки, которая не кажется им трудной. Н. Д. Тавхелидзе, исследуя природу восприятия современной музыки, предлагала испытуемым три серии малодиссонирующих и консонирующих аккордов и резких диссонансов. После каждой серии звучал один и тот же критический диссонанс, который воспринимался по-разному в зависимости от того, какая последовательность предшествовала ему. На основе использования концептуального аппарата грузинской психологической школы установки автор убедительно экспериментально доказала наличие общего механизма в восприятии классической и современной музыки. И при восприятии современной гармонии опытный слушатель оценивает и прогнозирует логику ладоинтонационного и гармонического развития с помощью некоторого набора определенных эталонов, которые значительно сложнее по сравнению с музыкой классической. Для восприятия современной гармонии нужен развитый музыкальный-мелодический слух, а не слух «настройщика». Таким образом, ладовое чувство является в преобладающем большинстве случаев основой мелодического и гармонического слуха. Оно необходимо для восприятия и мелодии, и гармонии. Эту способность Б. М. Теплов назвал перцептивным, эмоциональным компонентом музыкального слуха. С одной стороны, глубина эмоционального переживания музыки зависит от слуховой культуры человека, с другой стороны, совершенствование, тонкость слуховой дифференцировки осуществляется успешнее под влиянием образно-эмоциональной стимуляции.

Восприятие времени в музыке

Ритмическая организация, наряду с интонационно-гармонической составляет важнейший пласт музыкального восприятия. Ритм характеризует организацию

музыкального движения во времени и представляет собой «закономерное членение временной последовательности раздражения на группы, объединяемые вокруг выделяющихся в том или другом отношении акцентов» [296]. Закономерности восприятия «музыкального времени» при всей своей специфике являются отражением общепсихологических законов восприятия времени. Согласно одному из этих законов, время заполненное кажется коротким в переживании, длинным — в воспоминании, незаполненное — наоборот. То есть оценка времени зависит от его заполненности событиями, определенным содержанием. Чем больше событий, явлений, действий человек воспринимает и производит в единицу времени, тем быстрее оно течет в настоящем, тем меньше возможности человека обращать внимание на его течение. Если время, даже не продолжительное по длительности, было заполнено интенсивной деятельностью, человек оценивает его с позиции «свершившегося» как более длительное, по сравнению с тем же интервалом в прошлом, который был ничем не заполнен. Подтверждением этой закономерности на музыкальном материале служат эксперименты С. Н. Беляевой-Экземплярской: испытуемым было предложено оценить время звучания нескольких прелюдий Скрябина — ор. 15 № 1 и ор. 27 № 1. Оказалось, что эмоциональная однородность, незаполненность музыкальными действиями первой прелюдии вызывали у слушателей представление более длительного звучания по сравнению с ее объективной длительностью. Другая прелюдия — динамичная, стремительная оценивалась с наименьшим преувеличением. Подобные эксперименты еще на заре распространения радиомузыки проводил Б. Х. Яворский. Он предлагал оценить время звучания первой быстрой части (*Allegro*) и второй медленной части (*Andante*) Пятой симфонии Бетховена. Средние оценки слушателей были следующими: первая часть — 15 мин, вторая часть — 5—6 мин (реально звучащее время первой части — 5 мин, второй части — 12—13 мин). Неадекватность оценки, как и в первом случае, была связана с влиянием содержательных различий первой и второй части: «первая часть, как эмоционально разнообразная и насыщенная, оценивалась непосредственно по навязываемым музыкой частым эмоциональным реакциям. Вторая часть оценивалась ретроспективно по малому количеству изменений» [40, с. 318]. Эксперименты С. Н. Беляевой-Экземплярской и Б. Л. Яворского являются хорошей иллюстрацией на музыкальном материале одной из известных в психологии закономерностей восприятия времени — закона заполненного временного отрезка. Другой закон — эмоционально детерминированной оценки времени проявляется в том, что оценка времени связана с эмоциональной окрашенностью воспринимаемых событий. Время, заполненное положительными эмоциями, нам кажется короче, время, заполненное отрицательными эмоциями, длиннее. Так, режущая слух какофония, музыка, не соответствующая нашему психическому состоянию, наконец, не нравящаяся нам интерпретация вызывает часто отрицательные эмоции — мы ждем с нетерпением окончания звучания, время тянется мучительно долго. Напротив, если музыка связана с приятными ассоциациями, воспоминаниями, чувствами, процесс музыкального переживания летит быстро и незаметно. «Время в музыке измеряется не пространственной напряженностью, — писал Б. В. Асафьев, — а качественной напряженностью. Минута жизни, в которой концентрируется эпоха жизни, переживается в музыкальном времени длительнее, чем на час растянутые схемы» [26, с. 242]. Эмоциональная выразительность временного хода музыкального движения составляет основу музыкального ритма. Переживание же этой выразительности является «ядром» музыкально-ритмического чувства как способности.

В музыковедении проблему восприятия ритмической организации музыки членят на три самостоятельные аспекта, связанные с восприятием ритмического рисунка, метра и темпа. Б. М. Теплов справедливо отметил, что в психологическом плане нецелесообразно выделять метр и ритмический рисунок, так как субъективное ритмизирование происходит и при восприятии равномерной последовательности звуков, которую одни люди превращают в вальс, другие — в марш. Он приводит данные разных авторов о границах

ритмизирования — 38 ударов в минуту — нижняя граница, связанная с пределом медленных колебаний, 520 ударов в минуту — верхняя граница, связанная с пределом быстрых колебаний [296, с. 204—205]. Е. В. Назайкинский подчеркивает, что эти данные получены не на музыкальном материале, поэтому должны учитываться с поправкой на музыку, которая, «заполняет» метр звуком, имеющим свой «внутренний» ритм. Данные экспериментов Е. В. Назайкинского позволили изменить представления о границах ритмизирования. Эти границы составляют 5—10¹ и 720—960 ударов в минуту. В таких пределах человек способен оценивать и воспроизводить ритм [204, с. 209]. Адекватность ритмического восприятия тесно связана со способностями и умениями воспроизведения ритма. С другой стороны, в воспроизведении ритмометра всегда участвует внутренний камертон, связанный с оценкой времени. В психологии существуют специальные методики для диагностики перцептивной (связанной с восприятием) и репродуктивной (связанной с воспроизведением) сторон восприятия времени. В первом случае испытуемый оценивает длительность предъявленного интервала, во втором случае — сам воспроизводит предъявленный или названный экспериментатором интервал времени. В психологии существуют специальные методики для диагностики перцептивной (связанной с восприятием) и репродуктивной (связанной с воспроизведением) сторон восприятия времени. В первом случае испытуемый оценивает длительность предъявленного интервала, во втором случае — сам воспроизводит предъявленный или названный экспериментатором интервал времени. Эксперименты свидетельствуют о том, что человек сокращает, уменьшает время, которое он сам отмеряет. С. Н. Беляева-Экземплярская объясняет этот факт опережающим двигательным предвосхищением. В том же случае, когда человек оценивает предъявленный ему интервал времени, его ожидание неопределенно: реакция зависит от действия звуков, ограничивающих заданный интервал времени. Восприятие ритма, как показали многочисленные исследования российских и зарубежных психологов, имеет моторную природу. «Ритм ни в коем случае не есть только факт восприятия, он, по самому существу своему заключает в себе активную установку со стороны воспринимающего субъекта... Последовательность слуховых стимулов, — подчеркивает Мак-Даугол, — вызывает параллельный аккомпанемент в форме сенсорных рефлексов, возникающих в той или другой части тела» [296, с. 206]. Моторный «аккомпанемент» часто проявляется открыто, например, в отстукивании ногой ритмической сетки или наиболее важных в ритмическом отношении акцентов музыкального произведения, в еле заметных ударах кончиком пальца по ладони и др. Основываясь на концепции А. Н. Леонтьева о формировании специфически человеческих способностей, Е. В. Назайкинский выдвинул и обосновал гипотезу о существовании системного слухомоторного анализатора, позволяющего настраиваться под контролем слухомоторной установки. Ритм восьмых соответствует темпу деятельности артикуляционно-речевого аппарата, половинные сопоставимы с ритмом ходьбы, целые ассоциируются с ритмами дыхания. Подобные анализаторные системы, включающие моторное звено, участвуют в дифференцированном восприятии других структурных составляющих музыкальной фактуры: высоты, громкости, тембра. Рассмотренные выше психологические особенности музыкально-слуховой деятельности, связанные с ощущением музыкального звука, восприятием мелодии и гармонии, характеризуют элементарный, первый уровень музыкального восприятия, выделенный Е. В. Назайкинским и условно названный им уровнем восприятия мотивов [204, с. 98].

Для осуществления музыкально-слуховой деятельности на этом уровне достаточным оказывается участие функциональных механизмов переживания, базирующихся на работе слухового анализатора. Второй уровень музыкально-слуховой деятельности, связанный с восприятием предложений, периодов, фраз, требует участия мотивационных и операционных механизмов, опирающихся на речевой и двигательный опыт человека, музыкально-слуховые представления и более сложные формы аналитико-синтетической деятельности. Наконец, третий уровень восприятия произведения в целом

— требует гармоничного участия всех выделенных нами механизмов музыкального переживания: мотивационных, функциональных, операционных. Основой музыкально-слуховой деятельности на этом уровне является ассоциативно-эмоциональный опыт человека, память, эмоциональное восприятие, образное и логическое мышление. Прежде, чем перейти к рассмотрению более сложных форм музыкально-слуховой деятельности и проанализировать факторы, влияющие на адекватность процесса музыкального переживания, необходимо познакомиться с психологическими свойствами восприятия музыки, которые проявляются уже на первых его двух уровнях.

Социально-психологические факторы восприятия

Основной путь развития музыкального восприятия – это повышение тонкости звуковысотного слуха и его производных, а также расширение круга знаний слушателя о музыкальных стилях, жанрах, формах. Однако на характер музыкального восприятия и оценку музыкального произведения влияет не только наличие необходимых музыкальных способностей, но и принадлежность слушателя к конкретному социально-демографическому слою. Возраст, уровень образования, место жительства влияют на характер музыкальных предпочтений не менее сильно, чем наличие или отсутствие музыкальных способностей. В исследовании музыкальных интересов школьников, проведенных автором данных строк, изучалось отношение учащихся из разных типов учебных заведений – обычных общеобразовательных школ, специализированных на углубленном изучении какого-либо предмета и профессионально-технических училищ. Выборка составила 750 старшеклассников Москвы. В анкете, содержащей 292 вопроса, изучался широкий спектр ценностных ориентации, в том числе и отношение к музыкальной классике, русской народной песне, авторской самодеятельной песне, тяжелому року и диско музыке. Музыкальные предпочтения школьников оказались связанными с социальным статусом их семей, который определялся уровнем образования их родителей и родом их занятий. Дети их семей с высоким статусом чаще получали образование в школах с углубленным изучением какого-либо предмета и отношение их к объектам культуры было наиболее зрелым и общественно ценным. Эти же школьники любили заниматься общественной работой. Интересно, что они в полтора раза чаще указывали на положительные эмоции при восприятии классической музыки по сравнению с теми, кто такой работой не хотел заниматься. Здесь можно сделать предположение как о нормативном потреблении культуры, так и о более высоком духовном развитии ребят, занимающихся общественной работой. Среди последних, в частности, 25,1% играют на фортепиано.

В отношении к тяжелому року негативные оценки учащихся из семей с высоким социальным статусом оказываются в два раза большими по сравнению с учащимися из семей с низким социальным статусом (25,7% у детей из семей с высоким социальным статусом против 11,5% у учащихся с низким социальным статусом).

Восприятие музыки оказалось связано и с успеваемостью. Восторг и уверенность в себе при восприятии тяжелого рока испытывают 16,7% отличников, 25,8% «хорошистов» и 66,7% неуспевающих. Никто из неуспевающих школьников не испытывают от произведений этого жанра отрицательных эмоций. Но такие переживания отметили у себя 20% отличников и 24% «хорошистов». Можно предположить наличие в этом жанре особой компенсаторной функции, актуализирующейся при переживании жизненных трудностей или неудач.

Отличники и «хорошисты» дают в два раза больше положительных оценок русской народной песне, чем те, кто числится среди неуспевающих. Если отношение к диско музыке в целом у всех опрошенных однородно и положительно, то в отношении к авторской самодеятельной песне наибольшее количество положительных откликов можно отметить у ребят, которые активно участвуют в общественной жизни школы.

Оценка музыкальных жанров оказалась зависимой и от пола. Среди девушек классика положительно оценивается примерно в полтора раза чаще, чем среди юношей (46,4% у девушек, 31,1% у юношей). Обратная картина наблюдается при оценке тяжелого рока. Здесь положительные оценки юношей в два раза превышают аналогичные оценки девушек.

В исследовании удалось установить, что положительные оценки самодетельной авторской песни и классической музыки положительно коррелируют с наличием у старшеклассника общественной направленности содержания ценностных ориентации. Положительная оценка рок музыки и существенное ее предпочтение в структуре музыкальных интересов может говорить о преобладании защитных реакций, связанных с компенсацией положительных эмоций, недополучаемых в контакте с окружающей действительностью.

Оценка музыкального произведения оказывается связанной и с принадлежностью к определенной неформальной группировке. Потребность в общении, удовлетворяемая нередко на почве музыкальных интересов, часто приводит к тому, что школьники, входящие в одну и ту же неформальную группу, имеют одинаковые музыкальные интересы. Потребность быть принятым в группу сверстников, нежелание остаться в изоляции обуславливает сильнейшее давление на все свободные проявления молодого человека, в том числе и на его музыкальные интересы. Тот, кто не разделяет мнения данной молодежной группы по какому-либо вопросу, начинает рассматриваться ею как «чужой», по отношению к которому могут быть применены меры «воспитания». Поэтому во многих молодежных группировках наблюдается узаконенная нивелировка музыкальных интересов. При этом не сам школьник выбирает ту или иную музыку, а та группа, к которой он хочет принадлежать и далеко не всегда эта музыка может оказаться полноценной в художественном отношении.

Высокая оценка и признание классической музыки как важного элемента своего духовного багажа возникают у человека как результат определенной зрелости его просоциальных установок, выбранного стиля жизни, обусловленного системой ценностных ориентации личности, образующих в своей совокупности то, что психологи называют «Я-концепцией», которая есть представление о самом себе как общественном человеке.

Анализ вышеприведенных данных заставляет нас прийти к выводу, что учащиеся из специальных школ по сравнению с учащимися ПТУ обладают более зрелой в социальном плане Я-концепцией, и именно этот факт лежит в основе того, что они дают наиболее высокие оценки классической музыке. Но часто это является не столько заслугой общеобразовательной школы, сколько семьи, где родители имеют высокий образовательный и культурный уровень.

Отказ от низкопробного искусства и, в частности, от малохудожественных образцов рок музыки как разновидности психоэмоционального допинга может произойти не только при усилении позиций музыкального образования, что, безусловно, необходимо, но и при создании всех тех условий, которые приводят к высокой самооценке личности и формированию позитивной Я-концепции. Таким образом, изучая музыкальные предпочтения школьной молодежи и зная их связь с содержанием ценностных ориентации личности, можно с некоторой долей вероятности составить представление об уровне ее социального развития. Музыкальные интересы человека составляют одно из звеньев его общей духовной культуры, и в этом звене как в зеркале может отразиться с большей или меньшей полнотой вся личность с характерными для нее ценностными ориентациями.

Восприятие «серьезной» и «легкой» музыки

Одним из важных принципов деления музыкальных произведений является различие их по принципу принадлежности к «серьезному» или «легкому» жанру. Деление на музыку «духовную» и «бездуховную» возникло еще в средние века. В Западной Европе и в России

к бездуховной относили музыку, исполняемую на народных гуляньях и карнавалах жонглерами, скоморохами и шпильманами. В противовес этой «низкой» музыке, исполняемой бродячими музыкантами, к «высокой» и «духовной» музыке относилась та, которая звучала в соборах во время богослужений. Противоположность содержания этих двух направлений заключалась в том, что «при всем мастерстве профессиональных композиторов и исполнителей, культивировавших грегорианскую литургию, их музыка отличалась громадной оторванностью от жизни, абстрактностью, отвлеченностью своего содержания», а то, что играли народные музыканты, было связано с непосредственной жизнью народа, наполнено живым человеческим чувством, «сохранением и использованием «песенно-танцевальных ритмов и интонаций, звучащих повсеместно в жизненном обиходе, в господстве четкой периодической структуры».[3]

Признавая существование различий в содержании музыки серьезной и легкой, надо учитывать, что развились эти жанры из синкретизма фольклорного искусства в результате потребностей общественной практики. Различия в содержании и целях этих двух музыкальных жанров привлекло за собой и различия в характеристиках особенностей их музыкального восприятия. В самом общем виде эти различия заключаются в том, что легкая музыка преимущественно функциональна и ее звучание может сопровождать многие другие, немusикальные виды деятельности, в то время как серьезная музыка подразумевает наличие самостоятельной ценности в самой себе. Группа музыкантов-экспертов высокой квалификации увидела следующие различия между музыкой серьезных и легких жанров.

СЕРЬЕЗНАЯ МУЗЫКА	ЛЕГКАЯ МУЗЫКА
Высокая когнитивная сложность	Низкая когнитивная сложность
Наиболее существенная роль среди выразительных средств принадлежит мелодии и гармонии	Наиболее существенную роль среди выразительных средств играет ритм
Наибольшее значение имеют крупные формы	Преобладают мелкие формы
Художественный образ, как правило, динамичен	Художественный образ преимущественно статичен
Восприятие носит сосредоточенный и углубленный характер	Восприятие нередко бывает рассеянно-поверхностным
Направленность переживания – интровертированная	Направленность переживания – экстравертированная
Разрядка музыкального переживания осуществляется в образах фантазии и представлений	Разрядка переживания может осуществляться в активном движении
Музыкальное произведение требует, чтобы слушатель «поднялся» до его уровня	Музыкальное произведение как бы «нисходит» к потенциальным возможностям слушателей
Музыка отделена от повседневной жизни, не создается для организации ее фона, но является самоцелью для решения эстетических задач	Музыка неотделима от повседневной жизни, которой она нередко служит фоном для решения внеэстетических задач
Музыка приобщает слушателя к вечным	Музыка приобщает индивида к жизни

идеалам всего человечества по принципу «везде и всегда»	в непосредственном социальном окружении по принципу «здесь и сейчас».
Выразительные средства стремятся к оригинальности и самобытности	Выразительные средства имеют тенденцию к унификации
Наибольшую ценность в глазах слушателей имеют старые произведения	Наибольшую ценность в глазах слушателей имеют новые произведения
Популярность музыки во многом обусловлена личностью композитора	Популярность музыки обеспечивается личностью исполнителя
Самосознание личности концентрируется в индивидуальном переживании слушателя	Самосознание слушателя растворяется в коллективном переживании

Разумеется, эти различия не абсолютны и всегда можно привести примеры музыкального произведения, в котором указанные закономерности работают в обратном направлении. Например, в классической музыке прошлого и настоящего времени можно найти немало произведений, которые выполняют задачи легкой музыки. В качестве примера можно привести балетную музыку Чайковского. Глазунова, Глиэра, Шостаковича, которая обладает свойствами обоих жанров. В то же время и в легкой музыке можно найти немало произведений, которые по своему содержанию и восприятию тяготеют к полюсу академической музыки. Сюда можно отнести джазовые сюиты Д. Эллингтона, рок-оперы Э. Уббера и Р. Уэйкмена, некоторые сочинения Л. Бернштейна и Дж. Гершвина. Наиболее существенное, на мой взгляд, отличие этих двух жанров заключается в экстравертированном характере восприятия легкой музыки и интровертированном – серьезной. Сравнение обстановки восприятия музыки на рок-концерте и дискотеке с тем, что мы наблюдаем в концертном зале, наглядно показывает существование этих качественных различий. На нынешних рок-концертах музыканты-исполнители и слушатели непосредственно участвуют в коллективном действе. Слушатели могут выражать свои чувства вовне, размахивая при этом руками, отбивая такт ногами или руками, подпевая исполнителям. Но подобное выражение чувств совершенно недопустимо на симфоническом концерте. Если мы посмотрим на еще более глубокие корни разделения музыки на «духовную» и «бездуховную», а именно, обратимся к истории древнегреческого искусства, то увидим, что и в то время уже было разделение его на дионисийское и аполлоническое начала. В поклонении богу Дионису преобладало стихийное и экстатическое выражение чувств, в поклонении Аполлону – классически строгое и уравновешенное.

Преобладание дионисийского начала мы видим на концерте поп- и рок музыки, преобладание аполлонического – на концерте академической музыки.

Наиболее существенные различия в восприятии этих двух жанров заключаются в том, что классическая серьезная музыка для своего постижения требует глубокой сосредоточенности, нередко – аналитического размышления по поводу вызываемых музыкой переживаний. Поэтому не случайно так много общего в восприятии серьезной музыки с медитацией, под которой понимается «интенсивное, проникающее вглубь размышление, погружение умом в предмет, идею и т. д., которое достигается путем сосредоточенности на одном объекте и устранении всех факторов, рассеивающих внимание».

Состояние особого просветления сознания, которым характеризуется настроение человека, вышедшего из медитации, мы можем засвидетельствовать и у слушателей после хорошего концерта серьезной музыки, и у посетителя художественной выставки, и у

человека, успешно решившего творческую задачу после долгих размышлений над ней. Возникающие в момент медитации особые состояния сознания способствуют тому, что переживаемая идея становится достоянием системы ценностных ориентации личности. В состоянии медитации человек может осуществлять глубокую рефлексивную – процесс самопознания своих внутренних психологических возможностей, мыслей, чувств, возникающих в процессе его жизни. Рефлексивные знания, как указывает известный польский психолог К. Обуховский – «плод раздумий самого человека, результат самостоятельного осмысления им действительности и фундамент сознательной активности личности, оригинальной интерпретации и творческого изменения его мира». Для развития личности человека необходимо восприятие музыки обоих жанров. То, что воспитывается в личности человека в процессе общения с музыкой одного плана, вероятно, не может быть замещено и возмещено музыкой другого, равно как потребность в уединении не может быть восполнена и замещена потребностью в общении и наоборот. Чувства развитого человека должны уметь растворяться и в общественно ценном коллективном переживании, и в то же время иметь возможность проявляться в индивидуальном переживании и размышлении, когда человек остается один на один со своей совестью.

Литература:

1. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. — М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997 г. — 352 с., илл.
2. Петрушин В.А. Психология музыкального восприятия / Музыкальная психология и психотерапия, №4 2011.

Раздел 5

Развитие музыкального восприятия

Развитие музыкального восприятия; значение музыкального восприятия для эстетического воспитания личности; методы развития музыкального восприятия; музыкальная психотерапия: основные положения; возможности применения музыкальной психотерапии. Музыкальная психотерапия

Развитие музыкального восприятия

Любой человек, обладающий простым физическим слухом, может определить, где звучит музыка, а где – просто шум, производимый различными предметами, машинами или другими объектами. Но услышать в звуках музыки отражение тончайших душевных движений и выражение серьезных и глубоких переживаний дано не каждому. Развить музыкальное восприятие -это значит научить слушателя переживать чувства и настроения, выражаемые композитором при помощи игры звуков, специальным образом

организованных. Это значит включить слушателя в процесс активного сотворчества и сопереживания идеям и образам, выраженным на языке невербальной коммуникации; это означает также и понимание того, при помощи каких средств художник музыкант – композитор, исполнитель достигает данный эстетический эффект воздействия.

Далеко не сразу молодой и неопытный слушатель может постичь всю глубину серьезного музыкального сочинения в полном объеме. Для этого необходимо иметь достаточный уровень развития специальных музыкальных способностей – слуха, памяти, мышления, воображения. Все они развиваются в процессе целенаправленных музыкальных занятий, которые в общеобразовательной школе, имеющей дело с потенциальными потребителями музыкальной культуры, включают в себя: пение в хоре, занятия ритмикой, повторное прослушивание одних и тех же музыкальных произведений, разучивание мелодических тем, которые встречаются в прослушиваемом произведении, изучение биографий композиторов и особенностей их творческого пути.

На первых этапах развития музыкального восприятия неопытный слушатель воспринимает главным образом «внешний слой» музыкального произведения. Здесь восприятие смутное и нерасчлененное. На последующих этапах слушатель осознает отдельные детали и фрагменты сочинения. На этапе сформированного восприятия произведение осмысливается как целиком, так и с отчетливым слышанием деталей. На основе музыкального опыта, накопленного в результате прослушивания многих музыкальных сочинений, в сознании слушателя формируются цепи нейронов, в которых кодируются признаки получаемых слуховых впечатлений. В процессе восприятия происходит сличение нейронных моделей с реальными звуковыми последовательностями. Если обнаруживается очень сильное расхождение между воспринимаемым и накопленным опытом, то музыка рискует быть непонятой. Но отрицательный эффект может быть и в том случае, если музыкальный опыт очень богат, а человек слышат ходульные примитивные мелодии и гармонии или же лишенное оригинальности исполнения знакомой вещи. Первая ситуация возникает, когда поклонник примитивной поп музыки пытается понять произведение серьезной классики, вторая – когда музыкант с серьезным академическим образованием слушает произведения популярных жанров. Обобщая данные экспериментальных исследований – как своих собственных, так и работ других авторов, – мы предлагаем следующий порядок постижения музыкального произведения в процессе его восприятия:

1. выявление главного настроения;
2. определение средств музыкальной выразительности;
3. рассмотрение особенностей развития художественного образа;
4. выявление главной идеи произведения;
5. понимание позиции автора;
6. нахождение в произведении собственного личностного смысла. Каждое из этих направлений работы связано с постановкой перед учащимися проблемных заданий.

Выявление главного настроения. Какие чувства передаются в предлагаемой музыке? Испытал ли ты их или просто бес страстно зарегистрировал? Какие эпизоды понравились тебе больше всего?

Следует обратить внимание учащегося на то, что эмоциональные переживания человека всегда связаны с его нравственными ценностями, с тем, что он почитает за добро и зло. Все, что способствует утверждению добра на земле, что приводит к счастью человека, понимаемому как расцвет его собственной личности и общества, в котором он живет, вызывает в нас светлые чувства и оптимизм. И все то, что сдерживает развитие сущностных сил человека, что является нарушением принципов социальной справедливости, вызывается силами зла, конкретное обличье которого может быть самым разным – от равнодушного невнимания до звериного оскала фашизма.

Определение средств музыкальной выразительности. Знание языка искусства, на котором композитор обращается к слушателям, является важным условием постижения его

содержания, ибо, как верно отмечал К. Маркс, «если ты хочешь наслаждаться произведением искусства, то ты должен быть художественно образованным человеком» Развитие восприятия предполагает умение вычленять из общей ткани отдельные средства музыкальной выразительности – мелодию, гармонию, фактуру, темп, ритм и др. как в их неразрывном единстве, так и в отдельности. Более глубокому пониманию особенностей использования средств музыкальной выразительности помогает сравнение выражения одного и того же настроения у разных композиторов. Такие сравнения приводят к пониманию стиля, который в разные эпохи был разным. Сравнение контрастных по настроению произведений способствует более отчетливому пониманию специфики каждого средства музыкальной выразительности. Основное направление проводимой здесь работы заключается в том, чтобы освоить принципы творческого преобразования и отражения действительности в звуках музыки, выявить, какие ассоциации может вызывать то или иное средство.

Развитие художественного образа. Настроение и возникающий с ним образ действительности, отражающийся в музыке, во многих произведениях подвергается динамическому развитию и в конце концов он может перевоплотиться в образ, контрастный тому, что был в начале произведения. Умение следить за развитием образа предполагает умение слушателя передавать словами то, что он слышит. Хотя многие музыковеды не без основания считают, что содержание музыкального непрограммного произведения принципиально невозможно перевести на язык адекватных вербальных понятий, все же, выполняя подобные задания и следя за развитием художественного образа произведения, учащийся начинает его лучше понимать. Вопросы к ученику могут быть следующие:

Внимательно прослушай это произведение и попытайся ответить на следующие вопросы: Как это произведение начинается? Какой характер имеет мелодия и другие средства музыкальной выразительности? Какой образ возникает в твоём сознании? Как он дальше развивается – плавно или с резкими контрастами? Как заканчивается это произведение? К чему привело развитие образа?

Объясняя содержание музыкального произведения словами, ученик начинает лучше понимать его.

Развитию образного мышления способствует поиск своего названия, которое необходимо придумать к воспринимаемой музыке. Для этого хорошо подходят задания на продолжение предложений незаконченного типа? «В этой музыке как будто...» Дискуссия и обсуждение наиболее удачного названия помогает освоить многозначность художественного образа. Например, при обсуждении возможного содержания образа первой части Пятой симфонии Бетховена учащиеся в ходе одного из моих экспериментов предложили такие названия: «Шторм на море», «Восстание рабов», «Гибель корабля на море», «Пламенный революционер». После дискуссии последнее название было признано наилучшим.

Постижению образного смысла сочинения помогает обращение к произведениям литературы и других видов искусства – живописи, скульптуре, в которых передается сходное эмоциональное состояние...

Постижение главной идеи произведения. «Само по себе чувство, – говорил В.Г. Белинский, – еще не составляет поэзии. – Надо, чтобы чувство было рождено идеею и выражало идею».

Постижение образного строя музыкального произведения в дальнейшем ведет к пониманию внутренних смысловых значений, стоящих за звуками музыки. Можно спросить учащихся:

— Как ты думаешь, для чего автор создал это произведение? Какая основная мысль владела им в процессе его создания? Что он хотел сказать людям своей музыкой?

Если это программное произведение, можно спросить:

— Почему автор назвал это произведение именно так, а не иначе? Как можно было бы передать главную мысль произведения каким-нибудь афоризмом, строчкой стихотворения, образным сравнением?

Ответы на эти вопросы ставят учащихся перед проблемой размышления над общечеловеческими ценностями, находящими свое воплощение в звуках музыки.

Понимание этих проблем ведет к нравственному возвышению личности школьника.

Образ автора. «Приступая к изучению поэта, – писал В.Г. Белинский, – прежде всего должно уловить в многообразии и разнообразии его произведений тайну его личности, т. е. особенности его духа, которые принадлежат только ему одному». (21. Т. 7, С. 307).

Музыка не выражает в прямом смысле свои идеи и поэтому образ композитора и его постижение могут возникнуть в сознании слушателя через то мироощущение, которое он передает в своей музыке. Лучше всего образ автора познается через понимание стилевых особенностей музыки того или иного композитора. Система средств выразительности и приемов, находящихся свое обобщение в стиле, передает и мироощущение композитора, и особенности эпохи, в которую он творил, и его мировоззрение. Именно через особенности стиля мы постигаем глубокий психологизм музыки Чайковского, волевою поступь произведений Бетховена, построенную на игре красок и тембров музыку Дебюсси и Равеля.

Большое влияние на учащихся оказывает не только музыка, но и личность самого композитора. Лучше узнав его жизнь из исторических и мемуарных источников, слушатель, несомненно, будет и лучше понимать музыку того или иного автора.

Проблемные вопросы здесь могут быть такие:

— Какое мироощущение и мировосприятие отличает музыку данного композитора?

— В чем бы мог быть смысл его нравственных исканий, эстетических идеалов?

— Каково отношение композитора к своим героям?

— Относится ли он к ним с симпатией, с юмором, состраданием или с иронической усмешкой?

Нравственные искания лучших композиторов всегда связаны с движением «от мрака к свету», «через тернии к звездам», с утверждением красоты жизни несмотря на ее очевидные теневые стороны. Каждый художник освещает извечные проблемы жизни по-своему и эта его неповторимость есть особый вклад в духовную сокровищницу человечества.

Личностный подход к произведению. Практика музыкального воспитания показывает, что глубокое проникновение в идеи произведений искусства достигается только в том случае, если ученик сможет увидеть в этом произведении нечто значимое для себя, то, что отвечает его внутренним потребностям и надеждам, если удастся достичь соотнесения содержания произведения, пусть даже написанного в отдаленные времена, с духовным мироощущением слушателя сегодняшнего дня. Возможностью такого соотнесения в наибольшей мере обладает классическая музыка, которая называется таковой в силу своего художественного совершенства.

— Какие события из твоей жизни напоминает эта музыка?

— Какие воспоминания и надежды она пробуждает?

— Что бы тебе захотелось сделать, прослушав эту музыку?

Наполнение содержания музыкального произведения событиями собственной жизни освещает его восприятие личностным смыслом, музыка кажется написанной «про меня». Следует отметить, что такие задания требуют самораскрытия учащегося, на что он не всегда может пойти.

Когда слушатель воспринимает музыкальное произведение и оно глубоко захватывает его, то в идеальном случае происходит то, что Л.С. Выготский называл чудом искусства, а американский психолог А. Маслоу – «пиковым переживанием». Происходит катарсическая разрядка вытесненных в подсознание переживаний, в результате которой

слушатели, говоря словами Аристотеля, «получают некое очищение и облегчение, связанное с удовольствием».

В момент переживания «пикового» опыта человек, согласно А. Маслоу, испытывает свое единение со Вселенной. Он выходит за границы своего Я и чувствует мир как свое естественное продолжение. В момент «пика» человек приобретает особую «невинность» восприятия – он видит вещи как бы впервые, в их единственности, неповторимой «таковости», уподобляясь при этом художнику, влюбленному в предмет своего изображения. Такие переживания вызывают стремление к творчеству и способствуют росту личности человека. Это происходит и при восприятии прекрасной музыки.

Формирование музыкального восприятия у младших школьников: методический аспект
Итак, формирование сферы музыкального восприятия у дошкольников, младших школьников должно исходить прежде всего из присущих им психофизиологических особенностей и свойств. С учетом возрастной специфики учителю и следует выстраивать так называемое воспитывающее и развивающее обучение, которое, согласно известному дидактическому постулату, должно вести за собой психическое развитие ребенка, играть ведущую роль в этом процессе, определяя его основные направления, в том числе связанные и с восприятием музыки. Нормальный, здоровый ребенок обычно любознателен, пыллив, открыт для внешних впечатлений и воздействий; почти все его интересует, привлекает внимание. Этим "рычагом", созданным самой природой, следует постоянно пользоваться в обучении вообще и на музыкальных занятиях в частности. Здесь много такого, что естественным образом пробуждает любопытство ребенка. Музыка может изображать окружающий мир, людей, животных, разнообразные явления и картины природы; она может веселить или печалить, под нее можно танцевать, маршировать, разыгрывать разные сценки "из жизни" и т.д. Учителю надлежит раскрывать, иллюстрировать выразительно-изобразительные возможности музыки - в этом, собственно, одна из главных целей музыкального воспитания, равно как и формирование-развитие способности воспринимать музыкальные явления. Как решаются эти задачи? Здесь практически необозримый простор для различных приемов и способов преподавания, для тех или иных методических "подходов" к учащимся. Выдумка, творческая фантазия и изобретательность учителя-музыканта ничем не ограничены, кроме, естественно, здравого смысла, практической целесообразности и профессиональных действий педагога. В любом случае, если ему удастся вызвать *интерес* учащихся - и не только вызвать, но и поддерживать его в течение нужного времени, - необходимые предпосылки для успеха будут созданы. Большую роль в работе с детьми играет *слово* учителя, живая и меткая характеристика музыкальных явлений, "событий", процессов и т.д. Слово, если оно найдено удачно, во многом активизирует восприятие ребенка, способствует адекватному пониманию музыки, усиливает ценностно-ориентировочную деятельность школьников. Впрочем, не следует забывать и о том, что чрезмерное увлечение словом может не столько приблизить ребенка к музыке, сколько увести от нее. Мера нужна и в этом отношении; причем опасно даже не многословие, а "лишнесловие". Иллюстрируя музыку с помощью слова, учителя и воспитатели детских садов нередко прибегают к разного рода штампам и стереотипам (верхние ноты - "зайчики", "птички", нижние - "медведи", "слоны" и иные представители животного мира). Словесные стереотипы использовать, конечно, можно, без них иной раз не обойтись, но лучше все же не злоупотреблять ими - штамп есть штамп, его экспрессивные воздействия, как правило, невелики.

Многие учителя с успехом используют в качестве своего рода аналогов к музыкальным произведениям репродукции картин известных живописцев, главным образом тех полотен, которые совпадают по своему эмоциональному тону и художественной образности с содержанием музыки. Такие иллюстрации, если они подобраны удачно, разумеется, оказывают влияние на процесс музыкального восприятия, оживляя и усиливая его. Подобный метод работы содержит в себе "азы", зачатки так называемых

межпредметных связей, весьма актуальных и действенных именно в "педагогике искусства". Школьники, особенно в младших классах, неусидчивы; однообразная, монотонная деятельность (любая!) "противопоказана" им в силу их возрастных особенностей. Помня об этом, опытные учителя-музыканты постоянно и изобретательно *чередуют на уроках различные виды деятельности своих подопечных, дабы противостоять притуплению у них внимания и восприятия, не допускать быстро наступающего утомления*, а вместе с тем и того состояния, которое определяется у детей словом "скучно". "Все жанры хороши, кроме скучного", - говорил некогда Вольтер; к занятиям музыкой в общеобразовательной школе этот афоризм имеет прямое и непосредственное отношение. Слушание музыки; пение в ансамбле или хоре; ритмические движения под аккомпанемент рояля, баяна или звукозаписи; игра на простейших музыкальных инструментах (о чем еще будет сказано); музыкальные викторины и прочее - таков далеко не полный реестр различных видов музыкальной деятельности в младших классах школы. Трудно сказать, какой из них более важен, какой - менее (хотя в свое время и велись оживленные дебаты по этому поводу). Очевидно, важнее всего то, насколько умело и квалифицированно они применяются (это главное) и в какой мере соответствуют конкретной ситуации, сложившейся на уроке. Едва ли не наибольшие трудности для учителя, работающего с детьми, возникают, как это ни покажется парадоксальным, при слушании музыки. Постоянно приходится делать замечания типа: "Не разговаривай", "Не вертись", "Сиди спокойно" и т.д. Детям, как уже отмечалось, вообще нелегко находиться долго в неподвижном, статичном состоянии; им трудно бездействовать, а слушание музыки для них - в силу непривычности этого вида занятия, эстетической незрелости - означает бездействие. Поэтому опытные учителя-практики советуют использовать при слушании небольшие по объему музыкальные произведения (либо даже их фрагменты), перемежая "чистое" слушание какими-то другими занятиями. Это позволяет удерживать внимание, а следовательно, и процесс восприятия, на достаточно стабильном уровне. Имеет значение, разумеется, и *репертуар*. Детям свойственно живо реагировать на светлую, веселую, шутливую музыку, импо вкусу юморески, живописно-образные, жанровые зарисовки и др. То обстоятельство, что детский репертуар должен быть высокохудожественным, удовлетворяя требованиям строгого музыкального вкуса, вряд ли требует доказательств. Полезно предварять слушание музыки *вступительным словом* учителя - лаконичным, емким по содержанию, способным заинтересовать детскую аудиторию. Увлечь, заинтересовать ребенка, сфокусировать его внимание на "объекте" - первоочередное условие успешности музыкально-воспитательной работы, в частности развития способности восприятия. Это имеет прямое отношение и к процедуре слушания музыки. Перед тем как познакомить детей с новым музыкальным произведением, можно коротко рассказать им о композиторе, о каких-то интересных эпизодах его биографии, об обстоятельствах, связанных с созданием данного произведения (тем более если они содержат в себе нечто примечательное, способное вызвать внимание и интерес). Полезно дать детям "творческое" задание (например, определить характер музыки, пояснить, о чем она рассказывает, что изображает, сравнить две пьесы, найти разницу между ними и т.д.). Если школьники в ходе обсуждения прослушанной музыки вступают в спор друг с другом, у учителя есть основания рассматривать это как свой успех, как достижение в работе. Любые диалоги, диспуты по поводу того или иного художественного явления должны поощряться, поддерживаться; именно диспуты, если они достаточно содержательны, способствуют формированию *собственного мнения*, учат опираться на *личную позицию*, вырабатывать свое отношение к музыкальному (и не только музыкальному) материалу. Повторим: интерес к занятиям поднимает эмоциональный тонус обучающихся; в свою очередь эмоции удваивают, утраивают силу и яркость восприятий. Наряду со слушанием музыки важную роль в углублении процессов восприятия играет *пение* - хоровое, ансамблевое, сольное. Исполнение музыки, связанной

с литературным текстом (как, например, это имеет место в детских песнях), создает условия, при которых учащемуся легче, проще понять содержание музыкального материала. Это и означает развитие психологических механизмов восприятия. "С точки зрения психолого-педагогической, - считает Ю.Б. Алиев, - восприятие можно определить как отражение и становление музыкального образа в эстетическом сознании ребенка; процесс эмоционально-оценочного переживания музыкального произведения, восприятия его нравственно-эстетического содержания"¹. Все эти процессы как раз и иницируются пением, если оно организуется и проводится учителем профессионально грамотно, что предполагает, в частности, и умелый подбор музыкального (певческого) репертуара, способного увлечь детвору, и учет специфики диапазона детских голосов, и живую, увлекательную, динамичную форму проведения занятий, и отказ от превращения урока музыки в утомительный, псевдопрофессиональный тренаж. Восприятие музыки успешно формируется в активной деятельности школьников. К активной форме деятельности относится, например, *игра на простейших музыкальных инструментах* - детских ксилофонах, металлофонах, звоночках, треугольниках, ударных инструментах (типа бубна и барабана), гармониках и др. К числу музыкантов-энтузиастов, в свое время убежденно пропагандировавших этот вид учебно-воспитательной деятельности, по справедливости относят К. Орфа, успешно разрабатывавшего подобный способ приобщения детей к музыкальной культуре. Есть последователи системы К. Орфа и в России, применяющие в своей практике национальный музыкальный инструментарий (естественно, его простейшие, элементарные образцы). Разумеется, в различных регионах страны этот музыкальный инструментарий имеет свои специфические особенности и отличия. Широко используются на уроках музыки аудио- и видеозаписи. Еще шире они будут использоваться в дальнейшем. Однако в целях активизации музыкального восприятия школьников все же предпочтительнее непосредственное, "живое" исполнение музыки учителем (чаще всего в школе используются фортепиано, баян или аккордеон). Первоочередное условие при этом - хорошее, *профессиональное* исполнение, при котором учитель не спотыкался бы во время игры и, главное, не терял контакта с классом (играть надо наизусть или "полунаизусть", получая возможность держать в поле зрения детей). Учитель не должен бояться лишней раз повторить музыкальное произведение: детям нравится по несколько раз слушать понравившуюся им музыку. При этом у них углубляется восприятие, возникают новые структурно-смысловые связи в явлениях музыкального искусства. В дальнейшем, в средних классах школы, продолжается расширение "музыкальных территорий", ранее освоенных учащимися. Усложняется репертуар, ширится круг знаний и умений школьников; рельефнее прочерчиваются связи между музыкой и другими видами искусства (литературой, живописью); более тонким и дифференцированным становится восприятие учащимися различных художественных явлений. Вчерашние первоклассники и второклассники взрослеют, пополняется запас их жизненных впечатлений, обогащаются эмоциональные и интеллектуальные ресурсы и т.д. - все это воздействует опосредованно на механизмы их восприятия. Вступают в силу законы апперцепции, согласно которым жизненные (в том числе и музыкальные) восприятия зависят от характера и содержания психической деятельности индивида, от ее многогранности и интенсивности, ее внутренней "духовной силы" (В. Вундт). *Музыку воспринимает не ухо, не барабанные перепонки, - ее воспринимает человек, личность.* "Эта зависимость восприятия от знаний, представлений, навыков, от прошлых следов памяти - жизненных впечатлений, от живости воображения"¹ есть объективная закономерность, о которой должны знать все те, кто занят в сфере обучения и воспитания школьников, включая, естественно, и учителей музыки. По мере взросления учащихся в музыкально-образовательной работе с ними усиливается роль *теоретического компонента* в обучении, что необходимо для большей полноты и адекватности их восприятий. Если на первоначальных этапах обучения школьникам даются элементарные сведения о высоте и продолжительности (длительности) звуков, об их тембровой окраске,

о том, что музыка бывает быстрой и медленной (понятие о темпе), то в дальнейшем арсенал сведений теоретического характера постепенно расширяется, пополняется. Действия учителя направляются на осмысление учащимися категорий музыкальной формы, стиля, жанра в искусстве; объектом рассмотрения становится интонация (как первичная ячейка музыкального смысла) и проч. В то же время, как неоднократно подчеркивалось авторитетными специалистами (Д.В. Кабалевским, О.А. Апраксиной, Э.Б. Абдуллиным, Ю.Б. Алиевым и др.), *введение теоретического компонента в содержание и структуру музыкальных занятий не должно притуплять эмоциональные реакции детей и подростков на музыку, приглушать яркость их музыкального восприятия и впечатлений.* В заключение отметим, что развивать способность адекватно воспринимать музыку необходимо у всех детей без исключения, не деля их на более или менее одаренных, музыкально-восприимчивых и т.д. Во-первых, полная невосприимчивость явление столь же редкое, как и уникальная художественная одаренность; во-вторых, оценки учителем природных возможностей учеников (как позитивные, так и негативные) всегда могут оказаться субъективными и пристрастными. Главное же - *создать условия для всестороннего развития каждого учащегося - развития его художественно-образного мышления, эмоциональной сферы, вкуса, эстетических потребностей, интересов и др.* А теперь перейдем к вопросу о различиях в процессах восприятия у музыкантов и немужыкантов. Тут есть ряд интересных моментов.

Через сочинение музыки – к активизации музыкального восприятия

Тот факт, что композиторская деятельность способствует формированию и развитию художественных (музыкальных) восприятий, может и, следовательно, должен использоваться в музыкальной педагогике. Разумеется, формы и методы этой работы (приобщения к сочинительству) тут будут зависеть от ряда обстоятельств, прежде всего от конкретного состава обучающихся - их возраста, потенциальных возможностей, степени профессиональной подготовки, жизненных ориентации и т.д. Ясно, что одна ситуация складывается в учебной практике с будущими музыкантами-профессионалами и совсем иная, к примеру, на музыкальных занятиях в общеобразовательной школе. Но ясно одно - подобная работа должна проводиться в том или ином варианте на всех уровнях музыкально-воспитательной и образовательной системы. Если говорить об уроках музыки в общеобразовательной школе, то в распоряжении учителя имеется сегодня ряд методик, успешно подтвердивших свою целесообразность и эффективность. Доказано, например, что есть смысл "вплетать" сочинение музыки и разного рода музыкальные импровизации в игровую деятельность школьников. Дети, играючи, легко изобретают различные сочетания и комбинации звуков, придумывают те или иные мелодические попевок, ритмические обороты, - разумеется, в наипростейших, элементарных вариантах. Стимулом для такого "творчества" бывают чаще всего задания учителя: "Попробуй, изобрази с помощью музыки то-то и то-то..." Как правило, школьники, особенно в младших классах, охотно и весело выполняют такие задания: большинству из них присуще *образное видение мира*, они легко *ассоциируют* музыку со сказочными персонажами, героями мультфильмов, зверюшками, игрушками и проч. Учитель "побуждает учащихся к творческим действиям, создавая определенные ситуации. Для активизации инициативы младших школьников он предлагает им творческие задания в форме игры. Игра создает на уроке атмосферу непринужденности, эмоциональной отзывчивости. Это очень важно, потому что в таких условиях наиболее полно раскрываются творческие возможности детей"¹. В то же время опытные учителя рекомендуют до того, как дети получают творческое задание, дать им первоначальное представление об "азах" музыкальной грамотности, о простейших нормах, категориях и закономерностях этого вида искусства. Уже в первом и втором классах дети узнают о том,

что такое мелодия; что она (мелодия) может двигаться "как по лесенке" вверх или вниз, ровно, плавно или скачками; что мелодия обычно "опирается" на аккомпанемент; что звуки бывают высокими и низкими, а ритмические фигуры делятся на размеренно-ровные (маршеобразные) и более сложные по строению, например "пунктирные"; что музыка бывает тихой и громкой, грустной и веселой, быстрой и медленной и т.д. Полезен при объяснении всего этого метод контраста, при котором учащимся предлагается сопоставить, сравнить музыкальные произведения ("образцы"), разные по характеру, содержанию, внешнему облику и т.д. Первоначальные представления и элементарные музыкальные знания, о которых идет речь, формируются различными способами. Учитель может "с голоса" проиллюстрировать тот или иной музыкальный пример (скажем, напеть какую-либо интонацию, продемонстрировать интервал и т.д.), а может при пояснении своего рассказа обратиться к помощи фортепиано или другого музыкального инструмента, включая современный электронный инструмент, если таковой имеется в наличии. Пригодиться здесь могут и музыкальные игрушки типа детских ксилофонов или металлофонов. Освоению детьми метроритма помогает прохлопывание ритмического рисунка в ладоши либо простукивание по столу твердым предметом (карандашом, школьной ручкой). "Когда ребята овладеют этими музыкальными умениями, можно переходить к песенному творчеству, - советует Ю.Б. Алиев. - На первом этапе дети поощряются к импровизации различных мотивов, звукоподражаний на слоги "та-ра-ра", "динь-динь", "ку-ку". Затем они учатся сочинять простейшие переключки: "Иди сюда" - "Иду, иду". Следующий цикл заданий - найти интонации для музыкальных ответов на вопрос воспитателя: "Зайка, зайка, где бывал?" - "На лужайке танцевал!"; "Что ты хочешь, кошечка?" - "Молочка немножечко!"; "Что за шар, не разберешь..." - "Это я, колючий еж". Музыкальный руководитель настраивает слух школьников на определенную тональность в мажоре или миноре, проиграв в этой тональности тонику, субдоминанту и доминанту"¹. При всей видимой простоте и незамысловатости таких заданий, при всей кажущейся наивности "музыкальных игр" они заметно интенсифицируют процессы музыкального развития детей: осознаются и ассимилируются в детском сознании выразительно-изобразительные возможности музыки; апробируются в собственной игровой практике (что принципиально важно) определенные приемы и способы музыкальной деятельности, пусть даже в самом элементарном варианте; подтверждается "де факто" способность музыки рассказывать о происходящем вокруг ребенка; приобретает музыкальный (интонационно-ритмический) опыт; вырабатываются внутреннеслуховые представления, главное же - *стимулируются и интенсифицируются процессы фантазии и воображения у школьников, создаются благоприятные условия для усиления, углубления музыкальных восприятий*. В дальнейшем, по мере перехода учащихся из младших классов в средние и старшие, музыкально-развивающие задания усложняются, становятся более творческими. Групповые занятия музыкальной импровизацией в классе начинают сочетаться с домашними заданиями - например, сочинить подголосок к понравившейся школьнику мелодии, сочинить музыку на определенный текст и т.д. До сих пор речь шла об общеобразовательной школе. Иная ситуация на занятиях с музыкально одаренными детьми в специальных музыкальных учебных заведениях (типа школ-десятилеток при музыкальных вузах). Обучающихся здесь обычно не приходится понуждать импровизировать, сочинять или подбирать музыку по слуху - они сами интуитивно стремятся к подобным видам деятельности. Природная одаренность подталкивает их выразить себя в спонтанных творческих действиях. Задания педагогов, связанные с разучиванием музыкальных произведений, технических экзерсисов или усвоением специальных знаний, запоминанием разного рода правил и т.д., ощущаются талантливыми детьми как нечто такое, что "надо сделать"; *сочинять музыку им хочется*. Такие дети с подсказки "внутреннего голоса" находят в процессе своих импровизаций те или иные приемы музыкальной выразительности - попевки, ритмические комбинации, своеобразные модуляции,

нестандартные сочетания звуков и т.п. А.П. Кантор, учительница Е. Кисина, признанного ныне одним из выдающихся пианистов современности, вспоминала о первоначальном этапе обучения своего питомца: "Как он импровизировал за клавиатурой! Об этом не рассказать, это надо было слышать... Помню до сих пор, как он свободно и непринужденно "гулял" по самым различным тональностям (и это не зная еще никакой теории, никаких правил!), а под конец непременно возвращался к тонике. Причем все выходило у него так стройно, логично, красиво! Рождалась же музыка в его голове и под пальцами всегда сиюминутно; на смену одному мотиву тут же приходил другой. Сколько я ни просила его повторить только что сыгранное, он отказывался: "А я уже не помню..." И сразу же начинал фантазировать что-то совсем новое". Зачастую учащиеся специальных музыкальных школ, равно как и способные ученики обычных детских музыкальных школ, пытаются сочинять музыку "в духе" полюбившихся им пьес из "Детского альбома" Чайковского или "Альбома для юношества" Шумана. Ничего противоестественного в этом нет: творчество нередко начинается с подражания; главное, чтобы у ребенка ощущалась потребность что-то создать, высказаться на языке музыки. Подражание это, по точному определению В.Л. Леви, "своего рода инстинкт, и наиболее полно развертывается он в детстве и юности".

В дальнейшем, по мере перехода в старшие классы, тяга к сочинению у многих будущих пианистов, скрипачей, виолончелистов и др. начинает ослабевать, а то и совсем уходит. Возрастающие требования к профессиональному мастерству, углубление в недра будущей специальности (как правило, в ее узком, локальном варианте), необходимость разучивать и публично исполнять значительное количество музыкальных произведений, участвовать в разного рода конкурсах, отборах и т.д. - все это не оставляет молодым музыкантам-исполнителям ни времени, ни душевной энергии для сочинительства. Остается лишь высказать сожаление по этому поводу, ибо, как уже отмечалось выше, импровизации и сочинение музыки - как наиболее полные и естественные формы творческого самовыражения музыканта - наилучшим образом инициируют художественную фантазию, дают живительные импульсы воображению, активизируют самостоятельную и независимую творческую мысль. Ничто не противостоит так эффективно ремесленничеству и узкофункциональной направленности обучения, как собственное творчество, созидание личного музыкального "продукта". Причем *важен в данном случае не столько результат сочинительской деятельности, сколько сам ее процесс.* Не случайно история музыкальной культуры пестрит примерами того, как известные концертирующие артисты, не говоря уже о теоретиках и музыковедах, сочиняли музыку, что называется, "для себя", не считая нужным демонстрировать ее широкому кругу слушателей (можно назвать в этой связи имена А. Шнабеля, В. Горовица и др.). Видный российский пианист Л. Оборин, увлекавшийся в молодости композицией, высказывал впоследствии убеждение, что для его профессионального и художественного роста это увлечение дало ничуть не меньше, чем разного рода технические экзерсисы и разучивание произведений других авторов. "Насколько же благотворны и полезны для меня были тогда эти попытки сочинять, - рассказывал Л. Оборин впоследствии. - Когда, отложив в сторону собственные рукописи, я брался за чужую музыку, за произведения других авторов, мне становились как-то значительно яснее форма и строение этих произведений, их внутренняя структура и сама организация звукового материала. Я замечал, что тогда стал гораздо сознательнее вникать в смысл сложных интонационно-гармонических преобразований, в логику развития мелодических идей и т.д. Иными словами, опыт композитора (пусть небольшой, но все же опыт), непосредственное знакомство с "тайниками" творческой лаборатории созидания музыки оказывали мне, исполнителю, неоценимые услуги"¹. К сказанному пианист добавлял - и здесь, возможно, заключается самое главное, - что "импровизации и сочинение музыки будят в исполнителе особые творческие силы, во всяком случае, в большой мере способствуют их пробуждению". Сочинение музыки помогает музыканту лучше понять закономерности и

принципы "устройства" музыкальных произведений, выводя тем самым его способность воспринимать музыку (любую музыку) на принципиально иной, более высокий уровень. Однако, на какой бы уровень ни выходило восприятие музыки, оно - как у профессионала, так и у любителя - первоисточником своим имеет интонацию. Это и дало основание ввести в научный оборот категорию интонационного слуха, о котором пойдет речь на дальнейших страницах.

Ассоциативный метод в преподавании музыки. Роль ассоциаций в интенсификации процессов восприятия музыки

Ранее говорилось о том, что для многих профессиональных музыкантов и любителей музыки, обладающих развитым художественно-образным мышлением, различные виды искусства *взаимодействуют, взаимопроникают друг в друга*; происходит нечто вроде "диффузии" литературы, живописи, театра в музыку и наоборот. Совершенно очевидно, что необходимая предпосылка и условие процессов такого рода - развитое ассоциативное мышление учащегося, о чем и следует помнить учителю музыки, на каком бы уровне он ни работал (школа, училище, вуз), с какой бы категорией обучающихся ни имел бы дела. Зачастую высказывается мнение, что художественное дарование - как, впрочем, и дарование ученого - выявляет себя прежде всего в *легкости, свободе, быстроте ассоциирования*. Говорят, что дарование в искусстве и в науке есть высокоразвитая способность устанавливать внутренние связи и отношения между разнородными и, казалось бы, бесконечно далеко отстоящими друг от друга явлениями, образами, представлениями и т.д. К. Паустовский, не пытаясь вывести строгую научную формулировку, констатировал, как писатель, что у человека одаренного "любая мысль, любая тема, случайный предмет вызывают неиссякаемый поток ассоциаций"¹. Он полагал это важнейшим условием плодотворной художественно-творческой работы и был прав, разумеется.

Небезынтересно в связи со сказанным свидетельство Ю. Башмета: "Для меня, как музыканта, всегда играли большую роль мои внутренние представления - образные видения, картины, художественные импульсы, не знаю, как точнее тут выразиться. Они оказывали заметное воздействие на мое общее душевное состояние и тем самым на мое исполнение.

Помню, еще в школе, когда я играл сюиту Баха, мне рисовался в воображении огромный орган; его гигантские трубы уходили куда-то высоко-высоко в бесконечность. Будто я стоял у подножья величественного монумента, подавляющего меня своими колоссальными размерами и мощью. Это внутреннее видение было настолько ярким, сильным, что я даже пытался отделаться от него, отвлечься на другое. Боялся, что это помешает мне играть, что я забуду текст. Ведь когда исполняешь музыкальное произведение, надо быть все-таки всецело сосредоточенным на своих действиях, на процессе игры"².

Конечно, ассоциативные способности не есть еще художественное (или научное) дарование в полном его объеме; второе не сводимо к первому. Но то, что одно тут немислимо вне другого, в отрыве от другого, - несомненно. И вот почему.

Прежде всего, благодаря ассоциациям психическая деятельность человека становится полнее, глубже, многокрасочнее; мышление, в частности художественно-образное мышление, делается богаче и многомернее. Жизнь начинает ощущаться в "сцепе" бесконечно разнообразных и, одновременно, взаимосвязанных элементов; сама картина мира видится при этом стереоскопически выпуклой, рельефной. Вряд ли надо доказывать, что это непосредственно воздействует

на процессы восприятия и переживания художественных (в том числе музыкальных) произведений, давая возможность музыканту, литератору, живописцу, актеру выйти за рамки привычных ему профессиональных категорий, возводит его над ремеслом. Именно

поэтому произведения подлинно талантливые (к какому бы виду искусства они ни принадлежали) и рождают ощущение "второго плана", духовного подтекста, резонируют множеством близких и далеких эмоциональных "обертонов". Критики писали в свое время, что знаменитая "Девушка с персиком" В. Серова "позволяет почувствовать всю неповторимую поэзию русских "дворянских гнезд"". С тем же основанием можно было бы утверждать, что Второй фортепианный концерт С. Рахманинова, его же прелюдии, этюды-картины позволяют почувствовать бескрайнюю ширь, раздолье и красоту русской природы; что "Поэма экстаза" или "Прометей" А. Скрябина переносят слушателя в предгрозовую атмосферу русской жизни начала XX в.; что музыка Д. Шостаковича - страшное в своей психологической достоверности отображение его времени: война, тоталитаризм, трагическое самоощущение личности.

Педагог-музыкант, если он ставит целью выйти за рамки узкотехнологической, "ремесленной" манеры преподавания, если видит свою задачу в том, чтобы углубить, интенсифицировать процессы музыкального восприятия у ученика, должен по логике вещей использовать ассоциации, работая над тем или иным музыкальным материалом, использовать в меру своих возможностей и потребностей, сообразуясь и с индивидуальностью ученика, и с той конкретной ситуацией, которая складывается на уроке. Великолепные образцы такого рода давала в свое время педагогика Г.Г. Нейгауза, умевшего находить такие сравнения, поэтические аналогии, что музыка сразу становилась ясной и понятной.

Разумеется, далеко не каждый педагог-музыкант способен, подобно Г.Г. Нейгаузу, использовать на "сто процентов" возможности ассоциативного метода. В то же время пользоваться при необходимости этим методическим "рычагом" в принципе должен уметь каждый.

Ассоциативные процессы напрямую связаны со сферой эмоций человека, служат, как правило, своего рода *катализатором самых различных чувств и переживаний*. Существует неисчислимо множество видов (подвидов, разновидностей) ассоциаций. Иногда они вполне конкретны, выступая как четкие, "предметные" образы, картины и представления. В других случаях, напротив, ассоциации туманны и расплывчаты, ощущаются скорее как зыбкие, неясные душевные движения, как смутные и далекие отзвуки чего-то ранее увиденного или услышанного, короче, как эмоциональные "нечто". Классифицируются ассоциации также "по смежности", "по сходству", "по контрасту", различаются по некоторым другим признакам. В любом случае - и это главное - они обладают свойством волновать, "беречь душу" (особенно если эти ассоциации имеют какой-то сугубо личностный смысл для человека, связаны с чем-то особо значимым для него), вызывают подчас сильные наплывы чувств, улучшая психологические условия восприятия тех или иных художественных явлений.

Особо следует остановиться на роли ассоциативного начала в деятельности тех, кто занимается музыкально-исполнительскими видами искусства.

Известны высказывания на эту тему выдающихся представителей театра - К. Станиславского, В. Немировича-Данченко, Е. Вахтангова, В. Мейерхольда, М. Чехова. Значительно реже отмечалось то, как вкрапливаются ассоциации в творческую практику музыкантов-исполнителей. А между тем это происходит подчас в формах весьма своеобразных. Великий русский пианист А. Рубинштейн говорил о некоторых музыкальных произведениях, что он мог бы "подписать в них слова под каждым тактом". Видный швейцарский артист и педагог Э. Фишер вспоминал, что, подняв однажды выпавшего из гнезда птенца и ощутив в своей руке легкое, трепетное биение его сердечка, он неожиданно понял, как нужно исполнять Моцарта, - его восприятие музыки этого автора заметно изменилось. В книге К. Кондрашина "Мир дирижера" приведены слова С. Рихтера, сказанные им о начальных тактах Первого фортепианного концерта Листа: "...Я здесь вижу роскошный портал и въезд римской квадриги в окружении ликующей толпы"¹.

Таким образом, и здесь, в мире музыкального исполнительства, подобно театру, в ходу разного рода поэтические сравнения, аналогии, ассоциации "по сходству"; и здесь, в этой сфере, воображение художника нередко подсказывает ему нечто вроде живописно-образных эквивалентов музыки, оживляя и "опредмечивая" ее восприятие. Как остроумно выразился один из известных педагогов-пианистов, - "лишь тот исполнитель, кто в нотной пустыне увидел мираж". И если композитору "миражи", рождаемые его фантазией, помогают создавать музыку, то исполнитель, вглядываясь в них и вдохновляясь ими, раскрывает содержание уже существующих произведений, проникает в наиболее сокровенные и труднодоступные их тайники, открывая для себя в процессе восприятия такие грани и стороны музыки, которые посредством логики и профессионального расчета он, возможно, и не открыл бы, не воспринял.

Надо сказать, что ассоциативный ряд - если таковой имеется - всегда ощущается в игре музыканта-исполнителя. И создает

совершенно особую психологическую ауру вокруг его игры. Мало того, происходят вещи еще более поразительные. Живописно-образные представления и аналогии, обитающие в сознании музыканта и являющиеся, казалось бы, сугубо личным, глубоко интимным его достоянием, иной раз угадываются слушательской аудиторией, во всяком случае, наиболее чуткой и проницательной ее частью. Угадываются и почти точно расшифровываются, несмотря на их крайний субъективизм. "Музыка, - замечал К. Кондрашин, - рождает образы, индивидуальные для каждого... Однако характерно, что чем ярче исполнитель, чем сильнее его гипнотический посыл, тем более схожи будут образы, возникающие у тысяч слушателей, тем конкретнее большинство из них могло бы охарактеризовать свое состояние, настроение, ощущение"¹.

Объяснить этот психологический феномен трудно. Но то, что он имеет место, - факт. И что он далеко не единичен - тоже факт, свидетельствующий о реальности того, что может показаться на первый взгляд совершенно нереальным.

К помощи ассоциаций обращаются нередко дирижеры, работающие с музыкальными коллективами, и педагоги, желающие "растолкать", "растормошить" мышление ученика, сделать его более гибким и пластичным, побудить к творческой активности, к непосредственности и живости музыкальных восприятий. "Без ассоциаций и параллелей иной раз не обойтись, когда хочешь рассказать о своем понимании музыки кому-то другому, - свидетельствует В. Спиваков. С помощью одних лишь специальных музыковедческих терминов многого ведь не передать: они действуют на весьма ограниченном "пространстве". Поэтому волей-неволей обращаешься к образным сравнениям и метафорам. Например, я могу сказать на репетиции своим коллегам-музыкантам, что данное место в музыкальном произведении нужно играть словно бы обожженными пальцами, - и они тотчас поймут меня, почувствуют тот особый звуковой колорит, который необходим"².

Используется метод ассоциаций и для того, чтобы увести учащихся-музыкантов от привычных, заштампованных приемов игры, от канонов технологизма. Примеров тому множество. Сам этот метод включает как бы тройную функцию: *способствует решению конкретных художественно-интерпретаторских задач; развивает и совершенствует собственно ассоциативные способности; усиливает, делает более эффективными действия механизмов восприятия музыки, ее внутреннего поэтического смысла.*

Музыкальная психотерапия

Музыка традиционно считается одним из мощнейших средств эмоциональной регуляции психической деятельности человека. Рост стрессогенных факторов в обществе, вызывающих психологическую нестабильность и дезорганизацию, ведет к невротизации как детей, так и взрослых. Следствием из этого становятся снижение иммунитета, рост

различного рода психосоматических заболеваний. Разработка приемов борьбы с этими негативными явлениями как среди детей, так и взрослых - важная задача как практических психологов, так и учителей общеобразовательной школы.

Обычно, когда говорят о музыкальной психотерапии, имеют ввиду прослушивание успокаивающей, мелодичной музыки, на фоне которой психотерапевт произносит различные формулы психотерапевтического внушения. Однако нам представляется, что в данном случае можно говорить лишь о внушении, совершаемом под музыкальное сопровождение. На самом деле возможности музыкальной терапии, направленные на психологическую коррекцию как ребенка, так и взрослого человека, могут быть гораздо шире. Приемы и способы музыкальной психотерапии широки и разнообразны и могут включать в себя:

- двигательные и ритмические упражнения, нацеленные на взаимодействие правого и левого полушария мозга, развитие координированных движений и умение соотносить свои действия с действиями членов малой группы;
- игра на различных музыкальных инструментах;
- различные виды дыхательных упражнений, среди которых особое внимание уделяется освоению навыкам брюшного /диафрагменного/ и межреберного типа дыханий как наиболее эффективных для снятия отрицательных эмоциональных состояний.
- пение вокализов наподобие индийских мантр, направленных на формирование и развитие навыков концентрации внимания и сосредоточения на своем внутреннем мире;
- разучивание и исполнение формул музыкального самовнушения, нацеленных на формирование у участников занятий уверенности в своих силах, высокой самооценки, внутреннего спокойствия, невозмутимости в трудной ситуации, гуманистического отношения к окружающим и позитивного отношения к окружающему миру как черты личности;
- пение песен соответствующего содержания, как успокаивающего, так и воодушевляющего характера;
- просмотр под музыку различных по тематике слайдов, нацеленных на обогащение зрительных и слуховых представлений участников занятий, активизации их эстетических переживаний средствами изобразительной искусства и художественной фотографии.
- оздоровительную медитацию, смысл которой заключается в достижении глубокого покоя, в котором включаются механизмы саморегуляции. На фоне измененного состояния сознания (ИСС) оказывается достижимым изменение негативных форм поведения в лучшую сторону, что проявляется в устранении вредных привычек, повышением самооценки и уверенности в своих силах.

Сюда же входит формирование собственного идеального образа на основе накопленных эстетических переживаний, наполнение сознания позитивными переживаниями - спокойствием, улыбкой, любовью, радостью/, высокой самооценкой.

В профилактической работе на занятиях по психологической коррекции средствами музыки попутно ведется работа по освоению участниками занятий навыков здорового образа жизни, включающих в себя широкий спектр вопросов - от методов очищения организма и рациональной диетотерапии до творческой самореализации в любимом деле. Современная музыкальная психотерапия /МП/ не может не учитывать те открытия и методы работы с клиентами, которые делаются или уже сделаны в рамках других психотерапевтических подходов. Творческое использование методов других психотерапевтических подходов способно обогатить МП новыми идеями.

Музыкальная психотерапия как мощный инструмент психо-эмоционального воздействия даёт психологу и психотерапевту огромные дополнительные возможности для преодоления различных невротических нарушений и обеспечения личностного роста клиентов. Выполнять роль музыкального терапевта лучше всего музыканту, владеющему каким-либо музыкальным инструментом /фортепиано или гитарой/ и получившему

дополнительное психологическое или медицинское образование по специальности "Психотерапия".

Ниже приводится опыт использования музыкальной терапии в группах личностного роста, различных по возрастному и социальному составу. Занятия проводились в психоневрологических больницах, геронтологических клубах, с учителями и воспитателями детских садов.

Принципы музыкальной терапии несколько отличаются от современных методов музыкального воспитания.

В традиционном музыкальном воспитании в общеобразовательной школе главное - освоение предметного содержания, связанного с музыкальной деятельностью. Сюда входит освоение навыков восприятия музыки и пения.

В парадигме музыкального воспитания, принятого сегодня в музыкальных школах, главным является освоение детьми навыков игры на конкретном музыкальном инструменте.

В музыкальной терапии акцент делается на изучении внутреннего мира слушателя /клиента/, и изменении этого мира при помощи музыки.

Пытаясь благотворно повлиять на своих воспитанников средствами искусства, большинство учителей музыки в общеобразовательных школах и музыкантов-педагогов в ДМШ не знают и не учитывают те достижения практической психологии и психотерапии, без которых их деятельность в этом направлении оказывается мало эффективной. Знание этих достижений может быть полезным для большей эффективности процесса музыкального воспитания.

Возможности применения музыкотерапии

Музыкотерапия способствует установлению коммуникации и альянса; освобождению психовегетативных реакций в процессе коммуникации; распознаванию и изменению моделей социального взаимодействия; намеренному развитию личности на основе преодоления возникших ранее болезненных проявлений психического дефицита; освоению действий, направленных на решение проблемы (Оберэгельсбахер Д., 2011). Музыкальная терапия показана в тех случаях, когда использование средств музыкального воздействия в лечении болезненных состояний и процессов, обусловленных заболеванием, задержкой и нарушением развития, либо кризовыми обострениями, дает наибольший эффект. Например, это могут быть: сильно ограниченная способность к коммуникации; повышенная потребность в катарсисе и регрессии; нарушенная или недостаточно развитая способность к пониманию речи; отсутствие способности к символизации; алекситимия; состояние тяжелой Я-дезинтеграции, работа с пациентами, находящимися в экстремальной экзистенциальной ситуации. С клинической точки зрения музыкальная терапия может быть эффективна в работе с разными категориями клиентов. В лечении детей и подростков (психиатрия и психотерапия, а также неонатология): работа с новорожденными и недоношенными детьми в области неонатологии, синдром «кричащего ребенка», все формы эмоциональных расстройств, отклонений в развитии и поведении, все заболевания, связанные с детской и юношеской психиатрией. психотерапия и психосоматика: невротические и соматоформные нарушения, нарушения вследствие чрезмерных нагрузок, расстройства личности, расстройства питания. В психиатрии музыкотерапия может быть использована при широком спектре расстройств: различные психотические заболевания, такие как шизофрения, шизотипные расстройства, аффективные расстройства, различные зависимости; возрастающее количество геронтопсихиатрических пациентов и больных с пограничными расстройствами. В реабилитации людей с ограниченными возможностями (вследствие психических, физических или множественных недостатков): **неврологическая** реабилитация (черепно-мозговые травмы, кома,

афазия); онкология, паллиативная медицина и хосписы (уход за умирающими пациентами); внутренняя медицина (неотложная помощь, длительная борьба с болезнью); гериатрия.

Литература:

- 1.Петрушин В.И.Музыкальная психотерапия / Музыкальная психология и психотерапия № 2, 2010
- 2.Психологическая газета. Электронный ресурс.<http://psy.su/feed/4177/>
- 3.Кирнарская Д.Л. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. М.: 2004.