

Теоретические проблемы музыкальной педагогики

П. Н. ЕВТИХИЕВ

Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт
им. С. В. Рахманинова

УДК
78.071.5: 376

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩЕГОСЯ
В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогика музыкального образования базируется, как известно, на гуманно-личностном подходе в обучении музыканта-исполнителя. В основе данного подхода (Г. М. Цыпин, А. Г. Казузова и многие др.) лежит стратегия развития личности музыканта в контексте учебной музыкально-исполнительской деятельности (УМИД), где особый акцент делается на когнитивном компоненте. Реализация этой стратегии в УМИД дает возможность сформировать комплекс способностей, позволяющих учащемуся через музыкальную интонацию осуществлять ряд когнитивных действий: 1) *познавать* действительность, свой внутренний мир и мир других людей [7, с. 39]; 2) творчески *преобразовывать* («получать новый образ» [8, с. 536]) себя и действительность.

Стратегия личностного развития музыканта согласуется также и со сложившимся в психологии подходом, где мышление рассматривается как процесс познания и как инструмент преобразования («мышление=творчество» по В. С. Библеру). Эти свойства мышления позволяют его носителю «самостоятельно искать и открывать существенно новое» [2, с. 39]. Разрешающие возможности мышления в познании и преобразовании раскрываются в психологии через понятия «активности» и «отношения» субъекта к деятельности. Эти понятия шире, чем понятие «деятельность». Учет их сущности при осмыслении гуманно-личностного подхода в УМИД позволяет найти оптимальные педагогические условия, гарантирующие функционирование когнитивной сферы учащегося-музыканта в максимально эффективном режиме. Положение о максимальном режиме функционирования когнитивной сферы учащегося-музыканта важно потому, что мышление всегда активно уровнево: например, нижняя степень его активности может характеризоваться как *вялая*, а высокая — как

«мощная стремительность действия» (В. Д. Небылицын). В этой связи возникает вопрос: при каких условиях возможна самая высокая когнитивная активность учащегося-музыканта? Ответ на этот вопрос зависит от выбора типа мышления, который должен целенаправленно формироваться в процессе овладения УМИД. Психология выделяет два типа мышления — *эмпирический* (в его основе лежат обобщения, реализующиеся через действие сравнения) и *теоретический* (в основе которого лежит «обобщение, осуществляемое путем выделения существенных внутренних связей, определяющих объект как целостную систему» [3, с. 339]). Теоретический тип мышления психология относит к профессиональному мышлению, которое одновременно «и творческое, и диалектическое» [1, с. 28]. Это возможно потому, что теоретическое мышление реализуется через *анализ, рефлексию и планирование* [4, с. 69]. Овладение действиями анализа позволяет учащемуся-музыканту понимать «внутреннее устройство» УМИД, то есть ее суть, «генетически исходную основу» [4, с. 69], — в нашем случае способы образования интонации. Действия рефлексии позволяют осознать «основания своих собственных мыслительных действий» [4, с. 69], что и корректирует их содержательную часть, то есть целенаправленно выстраивает свое отношение к УМИД. Успешность овладения деятельностью зависит не только от специального формирования мыслительных действий, обеспечивающих учащемуся адекватное понимание различных ее аспектов, но и тех, которые способствуют сохранению и развитию *активного положительно-го отношения* к ней. Остановимся на данном аспекте подробнее.

Отношение учащегося-музыканта к УМИД может характеризоваться как *положительное/отрицательное*. Отношение в психологии

переживания определяется как ядро личности, основу которого составляет система специфического для УМИД «знания-чувства» (Н. В. Сулова). Это знание формируется только на уровне чувства, что требует учета положения о *сознательности учения* как условия для формирования устойчивого интереса к УМИД. «Потребностное отношение» [3, с. 206] должно обязательно быть по направленности *положительным и активным*. В этой связи особое значение приобретает вопрос об имманентных особенностях УМИД, которые одновременно могут способствовать как положительному, так и отрицательному формированию отношения учащегося-музыканта к УМИД. Эти отношения могут возникнуть на разных участках УМИД, например, на разных этапах работы над музыкальным произведением. Важно, что они могут *переноситься* с одного сегмента УМИД на всю деятельность. Включение механизма переноса отношений может либо *ускорить* освоение УМИД (если перенос носит характер проактивного облегчения), либо *замедлить* овладение УМИД (если перенос носит характер торможения) вплоть до появления категорического нежелания заниматься ею. Действие механизма переноса мало исследован теорией инструментального обучения (О. А. Мануйлов, Г. П. Стулова), хотя «включение» этого механизма способно либо существенно помочь, либо помешать реализации основной цели музыкального образования.

В этой связи возникают два вопроса: 1) *где*, в каком «наиболее уязвимом месте» УМИД часто появляются коллизии, которые объективно создают условия для формирования негативного отношения учащегося к УМИД в целом; 2) *что* требуется для того, чтобы объективно локально возникшее негативное отношение к УМИД не распространилось учащимся-музыкантом на всю УМИД.

Научный подход к осмыслению процесса личностного развития музыканта в условиях УМИД базируется на аксиоме: УМИД изначально создает благоприятные условия для личностного развития музыканта. А. Г. Каузова полагает, что «комфортные» условия формирования ядра личности музыканта создаются в УМИД по трем основаниям. Во-первых, музыкант формирует индивидуальную систему отношений путем особого — эмоционального познания, результатом которого являются знания-чувства, получаемые в процессе *воссозда-*

ния музыкального произведения; во-вторых, учебный репертуар позволяет эффективно формировать эмоциональную и когнитивную сферы; и, наконец, индивидуальные занятия являются одной из самых эффективных форм обучения [6, с. 33].

Форма «собственноручного» (С. И. Савшинский) воссоздания музыкального произведения, бесспорно, одна из уникальных возможностей многоаспектного эмоционального и интеллектуального развития учащегося-музыканта. Важно и то, что в процессе воссоздания учащийся должен не только освоить художественные ценности и нормы (стилевые, жанровые) — основы смыслового слоя музыкального текста, но также средства воссоздающей деятельности, то есть музыкально-исполнительской техники. Однако данный раздел в теории и практике обучения музыкальному исполнительству является одним из проблемных. Именно этот аспект УМИД традиционно становится «слабым звеном»: в нём происходят метаморфозы, связанные с возникновением локальных негативных отношений учащегося-музыканта, которые затем переносятся им на всю УМИД. Данное утверждение может быть обосновано разными теориями: развития личности, действия (А. Запорожец), двигательного развития человека (Б. Коссов), «наименьшего взаимодействия» (И. Гельфанд, В. Гурфинкель, М. Цетлин) и др. В данной статье положение о «слабом звене» мы обосновываем, опираясь на теорию развития личности и теорию действия.

Теория развития личности выделяет три универсальных этапа развития личности: *адаптации, индивидуализации, интеграции*. В контексте УМИД реализация этих этапов имеет свою специфику.

На первом этапе — *адаптации* — учащийся-музыкант должен: а) усвоить актуальные художественные ценности и нормы, принятые в УМИД; б) овладеть соответствующими формами и средствами деятельности, в качестве которых выступает профессиональная исполнительская техника.

Отметим важную деталь. Овладение, к примеру, стилевыми нормами исполнения музыкальных сочинений какого-либо композитора не может ограничиваться лишь «понятийным» знанием, обеспечивающим возможность акустического узнавания и идентифицирования того или иного стиля. В основе подобного «понятийного» знания учащегося-музыканта обязательно

должны лежать еще и «знания-чувства», которые формируются только в процессе воссоздания им музыкальных текстов с помощью профессиональной исполнительской техники. Профессиональная техника может стать лишь тогда, когда она формируется на основе сложившихся норм, зафиксированных в «понятийном знании» или «всеобщих эталонах» (В. В. Давыдов), то есть элементах конвергентной гносеологической системы, которые разрабатывались многими поколениями педагогов-музыкантов разных стран.

В данных рассуждениях подчеркнем мысль: усвоение актуальных художественных ценностей и норм (стилевых, жанровых и др.) в контексте УМИД довольно жестко детерминировано средствами воссоздающей деятельности, то есть исполнительской техникой: «как» определяет «что» (Г. Г. Нейгауз). Если подобная техника формируется не на основе сложившихся конвергентных норм, то художественные ценности и воссоздающие средства УМИД вступают между собой в противоречие. Суть данного противоречия заключается в том, что ценностные нормы, в основании которых лежат знания-чувства, не могут быть адекватно усвоены учащимся-музыкантом, если его исполнительская техника не соответствует нормам «понятийного знания», принятым в качестве обязательных в средствах исполнительской (воссоздающей) деятельности. Исполнительская профессиональная техника — это не столько результат индивидуального приспособления учащегося к инструменту, сколько (и прежде всего) его развитая когнитивная способность адекватно присваивать *понятийное знание*, в котором аккумулирован общественно-исторический опыт успешного освоения исполнительской деятельностью. Возможность эффективного (в нашем случае — активного) раскрытия содержания этого знания и позволяет учащемуся-музыканту через музыкальную интонацию самостоятельно познавать и преобразовывать различные аспекты действительности и себя, включаясь тем самым в процесс личностного развития.

Если на первом этапе личностного развития учащегося-музыканта его когнитивные действия, позволяющие самостоятельно раскрывать содержание «понятийного» знания как отражающего нормы профессиональной исполнительской техники, не сформированы, то он не может самостоятельно приобрести и знание-чувство, соответствующее ценностным нормам, культивируе-

мым в УМИД. В данной ситуации приобретение подобного знания возможно лишь путем «педагогической подсказки». Этот педагогический прием, постепенно становясь доминирующим, формирует у учащегося-музыканта качества зависимости, робости, неуверенности. Развиваясь, они образуют основу для формирования негативного отношения, которое возникает путем постепенного осознания учащимся своей неспособности гарантированно достигать художественной цели наличными (непрофессиональными) средствами воссоздания.

На втором этапе — *индивидуализации* — музыкант должен реализовать свое стремление к *персонализации* («не быть как все»). Однако качество *конформности*, возникающее вследствие профессиональной (воссоздающей) несостоятельности, мешает ему реализовать данное стремление, что способствует формированию чувства «негативизма, агрессии» [3, с. 265]. Применительно к УМИД это означает, что непрофессиональное владение музыкальной речью (то есть средствами воссоздания — исполнительской техникой) начинает осознаваться учащимся-музыкантом как невозможность перспективы осуществления эффективного самообеспечения личностного роста. Именно на этой стадии включается механизм переноса локально возникшего негативного отношения на всю УМИД, что часто приводит учащегося-музыканта к осознанию необходимости смены вида профессиональной деятельности. Подобный «уход из специальности» делает для учащегося-музыканта невозможным переход на третий этап — этап *интеграции*, на котором реализуются «стремления индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности» [3, с. 265], а также на культивирование лишь тех его особенностей, которые способствуют развитию (принятых самим индивидом и одобренных общностью) свойств его личности.

Из наших рассуждений следует, что основной конфликт, приводящий к локальному формированию негативного отношения учащегося-музыканта, происходит на первом этапе личностного развития и чаще — в разделе работы над исполнительской техникой. Чтобы обосновать подобное утверждение, обратимся к теории действий А. В. Запорожца.

В теории исполнительства сложилось представление, что субстратом исполнительской техники выступает слухомоторный комплекс.

Рассогласование компонентов этого комплекса всегда ведет к формированию *нерациональной моторики* «двигательно-фронтального типа» (О. В. Протопопова). Этот двигательный тип поведения эксплицируется через неустойчивый макро- и микро-«ассортимент движений и поз», которые проявляются через общую скованность, прижатые к туловищу локти, тусклый звук, поднятые плечи и т. п. Такое осмысление понятия «нерациональной моторики» широко распространено, поэтому не требует комментария. Явление нерациональной моторики часто возникает на первом этапе развития личности. Причины возникновения явления двоякие. С одной стороны, учащемуся-музыканту не хватает индивидуальных *интуитивных* возможностей, позволяющих ему самостоятельно и успешно приспособляться к инструменту и решать различные двигательные-технические трудности. С другой, сказывается несформированность когнитивных способов распределения «понятийного» знания, в котором фиксируются нормы и способы овладения профессиональной техникой.

Каков же универсальный механизм формирования негативного отношения учащегося-музыканта — носителя нерациональной моторики? А. В. Запорожец, анализируя проблему «моторика и личность» полагает, что нерациональная моторика всегда формируется при рассогласовании смыслового (целенаправленного) и предметно-технического (операционального, целесообразного) компонентов человеческого движения. При этом субъект всегда становится носителем «дефектных отношений», которые он активно проявляет к осваиваемой (или осуществляемой) деятельности. Двигательная система, по Запорожцу, состоит из двух компонентов: «позиционно-тонического и предметно-технического». Свое отношение к окружающему субъект реализует через позиционно-тонический (смысловой) компонент. Дефектные отношения, возникающие при рассогласовании между предметным и смысловым компонентами двигательной системы, выражаются в том, что субъект, включенный в деятельность, вынужден обстоятельствами действовать, но его самого эти действия *не привлекают*. Неприятие процесса и результата психомоторной активности создает «*негативную установку*, влияющую на общую стратегию и направление двигательного поведения [курсив мой. — П. Е.]» [5, с. 517].

Непривлекательность УМИД (в нашем случае — локально возникшее негативное отноше-

ние к УМИД) может осмысливаться учащимся-музыкантом так: «Мне почти всегда неудобно, дискомфортно играть». Неприятие УМИД (то есть распространение локально возникшего негативного отношения на всю УМИД), понимаемое как активное нежелание участвовать в исполнительском процессе, учащийся-музыкант осмысливает как свою личную, профессиональную беспомощность в нахождении нужных интонаций и выстраивании содержательного и интересного музыкального образа. Использование учащимся-музыкантом наличной исполнительской техники практически всегда ведет к искажению интонационного строя изучаемого произведения, что не позволяет ему максимально активно включаться в творческий процесс самостоятельного преобразования (интерпретации) музыкального произведения. Несовершенство исполнительской техники, кроме этого, всегда делает результаты музыкального познания ложными, то есть провоцирует парадоксальную ситуацию: учащийся-музыкант в процессе активного познания музыкального произведения путем его воссоздания должен включаться и в процесс своего личностного развития. Однако вследствие несовершенства исполнительской техники он в этом процессе максимально активно участвовать не может, так как нерациональная моторика «перестает участвовать в создании полноценных художественных представлений» [9, с. 113]. Это осознается учащимся как неспособность самостоятельно и активно продуцировать художественную цель и достигать ее наличными средствами воссоздания.

Через нерациональную моторику исполнитель не только эксплицитно, но и имплицитно выражает негативное отношение как к собственному двигательному (исполнительскому) поведению, так и ко всей УМИД. Это выражается в малоактивной психо-эмоциональной заинтересованности, которую обычно демонстрирует «средний» ученик в работе над художественно-содержательным (смысловым) аспектом музыкального текста. Речь идет о познании разных смысловых (исторических, теоретических и др.) пластов музыкального произведения и сознательном поиске концепций его преобразования путем построения «художественной гипотезы» (Г. М. Коган), исполнительского плана и т. п. Подобной же пассивностью характеризуется и заинтересованность учащегося-музыканта в поиске (познании) целесообразных технических

средств, с помощью которых найденные концепции будут воссоздаваться.

Нерациональная моторика, по Запорожцу, всегда требует коррекции, то есть «разрушения моторных форм, в которых реализовались прежние дефектные отношения, и выработка новых, в которых могут воплотиться *новые отношения к окружающему* [курсив мой. — П. Е.]» [5, с. 516].

Как можно «исправить» нерациональную моторику, создав тем самым условия для изменения отношения учащегося-музыканта к УМИД? Если учесть, что музыкально-исполнительская деятельность в процессуальном отношении реа-

лизуется через исполнительское действие (движение), то утверждение, что «исполнитель мыслит через технику, вовлекая физические действия в интеллектуальный процесс» [10, с. 34] не вызывает сомнений. В этом контексте ответ на поставленный вопрос следует искать в изменениях, которые должны произойти в когнитивной сфере музыканта-исполнителя. В этой связи возникает потребность в анализе содержания понятий «музыкальное мышление» и «теоретическое мышление» музыканта-исполнителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронов В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления. — Саранск, 1991.
2. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. — М.: Мысль, 1970.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996.
5. Запорожец А. В. Психология действия. — М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000.
6. Каузова А. Г. Гуманно-личностный подход и развивающие тенденции в фортепианно-исполнительском обучении // Преподаватель. — 1999. — № 4. — С. 33—36.
7. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие / под ред. Э. Б. Абдуллина. — М.: Академия, 2002.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М.: Сов. энциклопедия, 1972.
9. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. — Л.: Музыка, 1986.
10. Шульпяков О. Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя. — СПб.: Композитор, 2005.

Евтихий Петр Николаевич — кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой музыкального образования Тамбовского государственного музыкально-педагогического института им. С. В. Рахманинова

