Л. Ивонина

Птица Превера

Детское творчество: школа выживания

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом ПГИИК. Протокол № 1 от 14.02.2003 г.

Ивонина, Л.Ф. Птица Превера. Детское творчество: школа выживания: Педагогические очерки / Л.Ф. Ивонина. – 2-е изд. - Пермь, 2003. – 120 с.

На обложке – рисунок М. Ивониной

© Пермский государственный институт искусства и культуры, 2003
© Л.Ф. Ивонина, 2003

Моим единственным детям Марине и Роману,
моим дорогим родителям,
моим любимым ученикам,
моим непревзойдённым учителям
и всем близким мне людям
с неизменной и неизмеримой благодарностью.

Л.Ивонина

Птица Превера

Когда преподаватель французского языка предложила детям на уроке рассказать, что, по их мнению, символизирует птица Жака Превера, то лишь немногие трактовали его так, как предложено автором этих очерков. Именно поэтому под избранным названием хочется написать:

на правах свободной интерпретации...

Л.Ивонина

Птица Превера

Детское творчество: школа выживания

Педагогические очерки

Птица Превера. Педагогические очерки.

© Л..Ф.Ивонина. Пермь, 2002.

На титульном листе - рисунок М.Ивониной

Моим единственным детям Марине и Роману,
моим дорогим родителям,
моим любимым ученикам,
моим непревзойдённым учителям
и всем близким мне людям
с неизменной и неизмеримой благодарностью.

Л.Ивонина

Птица Превера

Когда преподаватель французского языка предложила детям на уроке рассказать, что, по их мнению, символизирует птица Жака Превера, то лишь немногие трактовали его так, как предложено автором этих очерков. Именно поэтому под избранным названием хочется написать:

на правах свободной интерпретации...

Пермь, 2002 г.

«Высшие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, но в каждодневной окружающей нас жизни ***творчество есть необходимое условие существования****, и всё, что выходит за пределы рутины и в чём заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека.*

Если так понимать творчество, то легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей силе уже в самом раннем детстве. Один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики – это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребёнка».[1]

Л.С.Выготский

Среди множества проблем современной жизни проблемы творческого воспитания, в том числе музыкального, вполне справедливо можно было бы отвести на второй план. Справедливо - потому, что существуют терроризм и наркомания, катастрофы и стихийные бедствия, экология и социальное неравенство, а также, к сожалению, многое другое.

В то же время педагогам-музыкантам, занимающимся с детьми индивидуально, общающимися с детьми «глаза в глаза», быть может, скорее, чем кому-либо другому, становится ясно, что причиной неудач в музыкальном обучении являются совсем не музыкальные проблемы. Музыкальное воспитание не только обогащает, развивает ребёнка и дополняет его общее образование, но и определённым образом обнажает противоречия всего воспитательного процесса.

Казалось бы, победное шествие теории развивающего обучения должно уже принести свои плоды. И всё-таки происходит многое, чего хотелось бы избежать, но, по объективным причинам, трудно предотвратить. Современная школа находится в состоянии непрерывного поиска, подтверждающего жизненность афоризма о том, что истина находится между крайностями. И необходимо признать, что в этот период преобразования учебных программ, формирования новых методов проверки знаний, появления иных форм итоговых аттестаций, пересмотра объёма требований, - в это самое время в школах учится целое поколение детей, на которых не может не отразиться неустойчивость этого «переходного» периода.

Можно привести много примеров лишних сложностей, с которыми сталкиваются сегодня наши дети и их педагоги. Это появление большого числа учебников, как высокого, так и сомнительного качества, по одному

[1] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997

и тому же предмету. (Часто купленный родителями в период летних каникул учебник, порекомендованный одним преподавателем, начисто отвергается другим.) Это участившиеся проверки и аттестации, нервирующие всех и парализующие нормальный учебный процесс. Это усугубляющие стрессовую ситуацию экзаменов тестирования, являющиеся, по мнению многих, всё же спорным методом проверки знаний. Это стремление каждого «предметника» представить свою дисциплину наиболее весомой главой в общей книге знаний. В конце концов, это частая смена педагогов, а порой - просто их отсутствие.

Что можно предложить в качестве выхода из этой непростой, и, самое главное, закономерно возникшей ситуации? Быть может, попробовать переключиться с увлечения совершенствованием системы образования на повышение **эффективности** преподавания и обучения? Иными словами, почаще задавать самим себе вопросы: почему тот или иной метод не приносит должных результатов? Почему мы не можем заменить его другим? Почему не срабатывают те или иные правила, и школьники всё равно пишут (считают) неверно? Почему учащиеся, сдавшие экзамены на хорошо и отлично, порой не могут ответить на весьма несложные вопросы? И самое главное – почему, получая солидный «пакет» знаний, наши дети, за редким исключением, совершенно **не могут мыслить самостоятельно**?

Если бы мы знали сегодня ответы на эти вопросы, мы бы уже, наверное, жили в качественно ином мире, в котором школа являлась бы «местом интеллектуальной, художественной, творческой и атлетической **деятельности**, где каждый ребёнок получит то, что он хочет, и в таком объёме, в каком пожелает[2]». Именно «**местом деятельности**», а не учреждением по постоянной проверке знаний с негаснущим маяком переводных экзаменов.

Музыкальная школа, идущая сегодня рядом с общеобразовательной, не может восполнить пробелов личностного воспитания хотя бы потому, что сложившиеся методы общего школьного воспитания приводят к совершенно неожиданному результату: **подавлению творческой самостоятельности ученика**. Да и сами музыкальные школы не всегда соответствуют своей основной задаче – обучению творческому самовыражению. Причина здесь в том, что иногда даже самые благородные намерения могут дать отрицательный результат при отсутствии достаточной гибкости всей системы школьного обучения.

Нет никакого сомнения в том, что педагоги и родители знают: «**творчество** является уделом всех в большей или меньшей степени, оно

[2] Холт Д. Причины детских неудач. / Пер. с англ. – СПб: «Кристалл», «Дельта», 1996, с. 441.

же является нормальным и постоянным **спутником детского развития**»,[3] и подавляющее большинство взрослых готово многим пожертвовать во имя создания прекрасных условий для развития и обучения наших детей. И всё же нельзя не признать, что слова известного американского психолога Джона Холта совершенно справедливы в отношении положения дел в наших сегодняшних школах: «Мы любим повторять, что посылаем детей в школу, чтобы они научились мыслить. Но слишком часто получается наоборот: мы учим детей мыслить неэффективно, заставляем их отказываться от естественного и эффективного способа мышления в пользу метода, который им совсем не подходит и которым сами редко пользуемся[4]».

Музыкальная и общеобразовательная школы решают общую задачу воспитания наших детей. Им, сегодняшним школьникам, предстоит решать те глобальные проблемы, о которых речь шла выше и от решения которых зависит также и наша жизнь, жизнь взрослых, состоявшихся людей. Именно поэтому развитие творческого мышления наших детей, непосредственно касающегося формирования личности, должно быть объектом повышенного внимания.

Нередко в школе возникают обстоятельства, в которых ученик вынужден подавлять в себе своё творческое начало или болезненно и надолго разочаровываться в своих способностях. Как изменить эти обстоятельства, как **учить творческому мышлению** и как **не мешать** ему свободно **развиваться** - эти вопросы продолжают быть актуальными в современной педагогике.

[3] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 31.

[4] Холт Д. Залог детских успехов. / Пер. с англ. – СПб: «Кристалл», «Дельта», 1996, стр. 6.

В качестве лирического отступления

Чистый лист бумаги – настоящий повод для размышления. Что появится на этом листе? Быть может, детский рисунок – и это целый рассказ о душе ребёнка. А может – набросок архитектурного проекта, модель платья, дружеский шарж или письмо...

Всё, что возникнет в будущем на чистом листе, в определённый момент находится лишь в мыслях человека, склонившегося над ним (или, наоборот, отложившего его в сторону). Бывает и так, что чистый лист, приготовленный для чего-то, долго остаётся нетронутым, как утренний снежный покров, запорошивший все тропинки. Везде одинаково бело и удивительно цельно и целостно. Страшно ступить, словно своими следами разрушишь воссозданную природой гармонию. Но идти надо, и вот появились чьи-то первые следы. По ним протоптана тропинка, и вот уже они оказались затоптаны в суете разнообразных устремлений...

Нет смысла горевать о первопроходцах – они идут к поставленной цели, а значит, в чём-то счастливы. Но вот момент созерцания первозданной целины, разрушение её – во имя чего? – эти переживания заслуживают, на наш взгляд, пристального внимания.

Легко отмахнуться от всего этого, сказав себе: эти переживания для романтиков, а у нас тут вокруг сплошная проза жизни! Так уж повелось, что поэзия – это олицетворение всего возвышенного, а проза – обыденного. А вот Борис Пастернак считал свою поэзию всего лишь своеобразной подготовкой к прозе. «Стихи значат гораздо меньше для меня, чем Вы, по-видимому, думаете, – писал он в одном из писем.[5] - Они должны уравновешиваться и идти рядом с большой прозой...». Быть может, Пастернак писал стихи и мечтал о большой и значительной, как сама жизнь, книге, уподобляясь своему доктору Живаго: «Для такой книги он был ещё слишком молод, и вот он отделывался вместо неё писанием стихов, как писал бы живописец всю жизнь этюды к большой задуманной картине»[6].

[5] Примечания к роману «Доктор Живаго». В кн.: Пастернак Б.Л. Доктор Живаго: Роман. – Пермь: Кн. изд-во, 1990, стр.566.

[6] Пастернак Б.Л. Доктор Живаго: Роман. – Пермь: Кн. изд-во, 1990, стр.64.

Итак, «Свеча горела на столе, свеча горела...»[7] - только этюд к большой книге. Но называть его так - привилегированное право лишь самого автора. Так, например, Равель называл своё «Болеро» «этюдом по инструментовке»...

Возвращаясь к поэзии и прозе, не претендуя на оригинальность, заметим, что отнюдь не всегда они обязательно противопоставлены друг другу. И тем более не всеми одинаково воспринимаются. Достаточно банального примера о том, как на звёздное небо смотрят астроном и поэт. Вполне достаточно для того, чтобы закрыть эту тему и вернуться к чистому листу бумаги. Является ли творцом человек, обратившийся к завораживающей его чистоте? Что заставляет его выражать свои мысли и чувства на бумаге и, самое главное, - для чего?

За окном XXI век, о котором некогда мечтали писатели-фантасты. Но может ли сегодня наука ответить на этот вопрос? Непостижимость творческого процесса настолько плодородна, что каждое открытие оборачивается множеством новых вопросов. Так возникают утверждения о том, что «творчество базируется на феномене рассогласования цели и результата», в отличие от деятельности, которая изначально целенаправленна.[8] «Следовательно, творчество нельзя понять функционально (теологически): можно узнать, почему создано произведение, но нельзя узнать – для чего».[9]

Есть ли смысл изучать то, что «нельзя понять»? Ответом может служить беспрецедентный информационный поток, обрушившийся в наше время на больших и малых исследователей тайн художественного творчества, жаждущих объять необъятное и постичь непостижимое. Эту попытку может оправдать только одна цель: стремление **сохранить** «в безумии непрерывного прогресса» **способность и право** человека **творчески мыслить.**

[7] Пастернак Б.Л. Доктор Живаго, роман, часть семнадцатая: «Стихотворения Юрия Живаго». – Пермь: Кн. изд-во, 1990, стр. 505.

[8] Пономарёв Я.А. (Психология творчества. // Тенденция развития психологической науки. М., Наука, 1989, с. 21 – 35).

[9] Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М..: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН – М, 2001. – 224 с.

Жак Превер

Чтобы нарисовать портрет птицы

Вначале нарисовать клетку
с открытой дверцей
затем изобразить
что-нибудь милое
что-нибудь простое
что-нибудь красивое
что-нибудь полезное
для птицы
потом повесить холст на дерево
в саду
в роще
или в лесу
спрятаться за дерево
не говоря ни слова
не двигаясь...
Иногда птица прилетает быстро
но она может также
потратить долгие годы
перед тем, как решиться
Ни за что не терять надежду!
ждать
ждать если нужно долгие годы
то насколько скоро птица прилетит
не имеет никакого отношения
к тому получится ли картина
Когда птица прилетит
если она прилетит
соблюдать глубочайшую тишину
ждать когда птица влетит в клетку
и когда она влетит

тихонько закрыть дверцу кисточкой
потом
стереть один за другим все прутья
стараясь не задеть ни пёрышка
Нарисовать после этого дерево
выбрав самую красивую из его ветвей
для птицы
нарисовать также зелёную листву и свежесть ветра
пыль солнца
шелест зверей в траве посреди тёплого лета
а потом ждать когда птица начнёт петь
Если птица не запоёт
это недобрый знак
это значит что картина никуда не годится
но если она запоёт это хороший знак
значит вы можете подписаться
тогда вы тихонько выдернете
одно из перьев птицы
и поставите ваше имя в уголке холста.

Перевод с французского
Марины Ивониной*

* В переводе сохранены стиль и пунктуация автора.

«Уважайте трудную работу роста...»

«Если разделить человечество на взрослых и детей, а жизнь – на детство и взрослость, то окажется, что дети и детство – это очень большая часть человечества и жизни. Только, занятые своими заботами, своей борьбой, мы не замечаем его...»

Януш Корчак

Стоит только показать ребёнку скрипку, как тотчас же он требовательно протянет к ней руки. Но взрослые непременно остановят его порыв: скрипка – не игрушка, с ней нужно обращаться осторожно. Не уронить, не стукнуть, не крутить лишнего, а то она расстроится... Сразу – запреты. И здесь не всегда можно надеяться на то, что запретный плод будет сладок. Может быть реакция: ну нельзя – так нельзя. И пропадает интерес.

Проанализируем ошибку. Начнём сначала.

Для того, чтобы избежать лишних запретов, к знакомству ребёнка с инструментом нужно подготовить. Привычным способом: чтением с рассматриванием картинок, сказкой на ночь или просто разговором о музыке. Тогда все запреты сложатся в сознании ребёнка сами собой, ведь он выслушал рассказ о том, как много нужно потрудиться, чтобы создать такой инструмент, как много занимаются на нём музыканты, чтобы он красиво звучал, и как интересно учить скрипку играть, ведь сейчас, в твоих руках, она пока знает только четыре ноты – четыре струны поют сами, стоит только их щипнуть пальчиком.

А вот здесь самое время провести небольшой тест. Предложим ребёнку сочинить из этих четырёх звуков песенку – и мы получим достаточно много информации к размышлению. Конечно, хочется верить, каждый ребёнок сделает это без труда. Случается, простор фантазии приходится ограничивать: у песенки никак не наступает кода. Но бывает и наоборот: ребёнок стоит, молчит, струн не трогает, а если трогает, то строго по порядку – соль, ре, ля, ми...

Каждый педагог знает или придумает методы, как выйти из этой ситуации. Сейчас хочется поговорить о другом. Отчего возникает подобная робость перед элементарным сочинительством, каковы

причины возникновения этого, пусть незначительного, барьера? Ответов может быть тысяча, а ещё вернее – у каждого ребёнка свой. И здесь придётся заглянуть в прошлое, предположить, как складывалось воспитание ребёнка до того, как он пришёл в музыкальный (скрипичный) класс.

Если внимательно наблюдать за маленьким ребёнком, то приходится согласиться с тем, что он почти никогда не делает то, что мы от него ожидаем. Например, не радуется той игрушке, которую мы считаем превосходной, и требует как раз то, что нам меньше всего хочется ему дать. В разумных пределах с этим приходится считаться.

Многие родители знают, что различная кухонная утварь вроде блестящей поварёшки (за исключением опасных вещей) достойно пополняет комплект погремушек. Стремление ребёнка самому выбирать, во что и как ему играть, может стать не только одним из проявлений его характера, но и первым проявлением оригинальности мышления. Хотя вряд ли нужно спешить делать из этого прогнозы будущей гениальности.

Часто бывает, что ребёнок шахматными фигурами не играет в шахматы, а шашками - в шашки, не потому, что не умеет, а потому, что ему интереснее использовать их в другом качестве. Нередко из двух или нескольких весьма интересных игр он создаёт одну, ничуть не заботясь о первоначальном их назначении, и, укладываясь спать, совсем не собирается разложить всё по коробкам, проверив при этом правильность комплектации.

Вышесказанное не является поводом для заключения, что в семье растёт особенный ребёнок, нужно лишь отметить, что, комбинируя игрушки, он совершает первые творческие шаги, ибо «творчество является **нормальным и постоянным спутником детского развития**».[10]

Было бы ошибкой искать пути в буквальном истолковании творческого мышления как комбинирующего. Соединение различных игр в одну с целью поиска новых их свойств и качеств – важная, но не единственная область раннего творческого развития. Немало качеств характера, которые закладываются с первых месяцев жизни, могут стать подспорьем в формировании творческого мышления.

Ребёнок, рождаясь, вынужден бороться за свои права. Прежде всего, за право есть не тогда, когда предписано режимом, а когда он хочет! Он пытается нам сообщить об этом своим настроением, выражением лица, движениями, наконец, криком. Он не просто капризничает. В нём говорит инстинкт самосохранения едой. Но мы... Что делаем мы? Смотрим на часы: не пора ли кормить. И если не пора, то продолжаем настаивать на своём. Ребёнок смирился и уснул, быть может, получив первую обиду непонимания.

Став старше, ребёнок уже приучился вовремя требовать еду. Он научился ждать: он успокаивается, если видит, что его поняли и уже готовят детскую посуду. Теперь он всё больше чувствует потребность в общении и игре. Иногда он просыпается среди ночи и приглашает пообщаться, ибо каким-то чудом он выспался (а может быть, это взрослые дали ему поспать лишний часок днём, обрадовавшись неожиданно наступившей тишине). Ребёнок просит дать ему игрушку. Но мы опять смотрим на часы...

[10] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 31.

Конечно, к творчеству всё это прямого отношения не имеет, однако здесь имеет место подавление желаний. Зависимость ребёнка от мнения взрослых иногда принимает неожиданные формы. Спрашиваешь у школьника, какой из подарков ему больше нравится, вместо ответа он смотрит на маму. Он уже не делает выбор самостоятельно, не спрашивает себя, не прислушивается к своему желанию – за него это лучше знает мама.

Эти примеры нельзя ни в коем случае считать отрицательными. В любом случае всё решает конкретная ситуация. Весы могут перевесить как в ту, так и в другую сторону. Наша задача - **наблюдать.**

Зиновий Гердт, актёр театра и кино, известен рассказами о детях. Один, запомнившийся мне, характеризовал поведение детей на прогулке во дворе. «Все дети, в комбинезончиках, с лопатками и вёдрами, многочисленными «формочками» для «пирожных и кексов» стоят в песочнице. Экипированы завидно, в сравнении с нашим собственным детством. И что вы думаете? Ведь никто не копает! Все смотрят, у кого что есть!»

Действительно, для ребёнка важно не обладание вещью, а то, что она ему придаёт в своих и чужих глазах. У Я. Корчака читаем: «собственность вызывает уважение, увеличивает собственную значимость, даёт власть. Без мяча он, незамеченный, стоял бы в тени, с мячом он может независимо от собственных достоинств занять ведущее место в игре...»[11]

Высвечивается параллель: всегда ли, уступая просьбе малыша дать ему в руки музыкальный инструмент, мы должны видеть в этом жажду творчества? В большинстве случаев ребёнок никоим образом не представляет себе, что именно даёт человеку общение с инструментом. Пока он это почувствует, с ним нужно пройти длинный и нелёгкий путь.

А пока постараемся **не мешать** ребёнку развивать качества характера, необходимые для будущей творческой деятельности. Это самостоятельность, упорство в достижении цели, воля (иногда даже в сопротивлении), вкус («не хочу зелёное, хочу розовое!»), стремление к свободе выбора.

Пытаясь привить уважение к правилам поведения, что совершенно справедливо ориентирует на принцип «добивайся своего, не ущемляя при этом интересов других людей», мы иногда упускаем из виду, что в области художественного творчества для того, чтобы сказать что-то новое, правила нужно будет нарушать. Послушный ребёнок как раз и спасует перед барьером противоречия закону, будет ждать нашего позволения и уж совсем не будет знать, что ему делать с той свободой, которую ему «разрешат».

Подавляя сопротивление ребёнка нашей, иногда излишней, опеке, мы учим его воспринимать слово взрослого как незыблемый постулат. Конечно, при этом мы не забываем предупредить о правилах поведения с чужими взрослыми, особенно на улице. Но с теми взрослыми, которые воспринимаются детьми как носители вечных истин, как быть в этом случае с тем тоненьким внутренним голосом, который настойчиво заявляет о своём, пусть недостаточно аргументированном, несогласии?

[11] Корчак Я. Как любить ребёнка. М., 1991, стр. 46.

Рисунок Марины Ивониной (7 лет)

Давайте вспомним, как часто, стоя на страже здоровья ребёнка, мы заставляли его против воли садиться есть и ложиться спать, одеваться тепло, но неудобно! Кстати, приспособление к неудобствам имеет две стороны одной медали. Приятно иметь дело с человеком, который спокойно может переносить любые (временные!) неудобства. Но сложно привить навык естественных и рациональных движений в игре на скрипке, если ребёнок стойко научен всегда терпеть то, что ему неудобно.

«Заставлять детей спать, когда им не хочется, - преступление», – пишет Я.Корчак[12]. Его советы нельзя считать несовременными до тех пор, пока родители не перестанут бороться с упрямо не засыпающими (по разным причинам!) детьми. «...Что делать? Укладывать спать позже. Даже, о ужас, в одиннадцать. Разрешать играть в постели. Трудно представить себе более деспотичный, граничащий с пыткой приказ, чем:

- Спи!»

Корчак призывает нас не путать понятие «хороший» с «удобным»: «Современное воспитание требует, чтобы ребёнок был удобен. Шаг за шагом оно ведёт к тому, чтобы его нейтрализовать, задавить, уничтожить всё, что есть воля и свобода ребёнка, закалка его духа, сила его требований и стремлений».[13] По его мнению, «протестуя против пеленания рук, младенец борется за них как за «мои», а не как за часть своего «я». Отбирая у него ложку, которой он бьёт по столу, ты лишаешь его не собственности, а свойства, с помощью которого рука разряжает свою энергию, самовыражается новым способом, посредством звука»[14].

Быть может именно в этом месте необходимо сказать, что мы, педагоги-музыканты, должны согласиться с Корчаком в том, что в нескольких десятках строк, как и во всех затронутых в его книге проблемах, невозможно развить тему, которая требует специальной книги. Наша общая цель – только привлечь внимание...

С первых дней жизни ребёнок не просто растёт, он что-то познаёт, чего-то добивается, а не пассивно существует. Из глубины предвоенной эпохи начала XX века невероятно актуально звучат мягкие слова Корчака, врача и педагога, призывающего **уважать** всякую деятельность ребёнка:

«Видели ли вы, как младенец долго, терпеливо, с неподвижным лицом, сжатыми губами и вниманием в глазах снимает и надевает чулки и туфельку?

Это не игра, не подражание, не бессмысленное времяпрепровождение.

Это – работа»[15].

У нас, родителей и педагогов, - тоже своя работа: **направлять.**

[12] Корчак Я. Как любить ребёнка. М., 1991, стр. 63.
[13] Корчак Я. Как любить ребёнка. М., 1991, стр. 10.
[14] Корчак Я. Как любить ребёнка. М., 1991, стр.46.
[15] Корчак Я. Как любить ребёнка. М., 1991, стр.44.

Примерно в возрасте 3 - 4 лет быстрое развитие ребёнка начинает ставить перед родителями вопрос: достаточно ли ему домашнего (детсадовского) воспитания. Мы настойчиво пытаемся определить, к чему больше тянется наш малыш, для чего начинаем расширять его поле деятельности. Кружок лепки, рисования, бальные танцы, фигурное катание, иностранные языки, музыкальная школа – вот неполный круг самых разнообразных возможностей. Но, определяя для ребёнка ту или иную область творчества, мы страшно мучаемся от взятой на себя ответственности. Диагностика способностей – большой и отдельный вопрос, отложим его пока в сторону, вернувшись к общим проблемам детского творчества.

Определив для ребёнка путь начального художественного развития, мы начинаем обнаруживать для себя многочисленные его несовершенства: он не запоминает, не усваивает, не выполняет, не трудится, не прислушивается, не слушает, НЕ ХОЧЕТ. И продукты его творчества не оправдывают наших ожиданий.

Для того, чтобы правильно оценивать данную ситуацию, совершенно необходимо опираться на основной вывод Л.С.Выготского, заключающийся в том, что ***значение детского творчества важно скорее для самого ребёнка***, чем для искусства. Оно «может стимулироваться и должно ***оцениваться с точки зрения того объективного значения, которое оно имеет для развития и воспитания ребёнка***»[16].

В качестве примера. Нет ничего страшного в том, что в начале обучения ребёнок «не слышит», не чувствует музыкальной фразы. Из этого ещё нельзя сделать вывод о том, что музыкальные возможности данного ребёнка ограничены. Скорее всего, и слышит, и чувствует, но не демонстрирует, не передаёт. Музыкальная фразировка, агогика, выразительность, интонирование – всё это средства музыкальной коммуникации, передачи чувств и мыслей от играющего (исполнителя) слушателю. Не то, чтобы это было слишком сложно для ребёнка, просто данная цель не всегда соответствует эгоистичным его устремлениям. (Из этого нельзя делать вывод о том, что требовать выразительности не нужно). Инструментальное исполнение его пока направлено на себя, на удовлетворение собственного удовольствия. Если он с ошибками и неточностями неловко вытягивает Мелодию Глюка, стоя у своего пульта, узнавая знакомую музыку, то он меньше всего думает о слушателе и о том, как он исполняет. Главное для него самому (!) сыграть понравившийся эпизод.

[16] Выготский Л.С. Литературное творчество в школьном возрасте, стр. 56.

Рисунок Марины Ивониной (6 лет)

Дети в любом возрасте часто рисуют инструмент, на котором играют. Рисуют совсем не по заказу, а когда хочется. При этом детализация рисунка почти всегда соответствует уровню знаний о собственном инструменте.

В этом смысле музыкальное творчество можно сравнить с выразительным чтением. В большинстве случаев дети стесняются читать стихи с выражением. Требования и уговоры добавить определённую интонацию наталкиваются на упрямое нежелание прислушаться. Монотонность, часто спешка, проглатывание слов – вот качества, присущие детской декламации. Нет смысла говорить о том, что в данном случае оказывать давление непедагогично. Правильная мотивация и убеждение – единственный метод, с помощью которого можно «вытащить» ребёнка на сцену. Склонность «ходить перед людьми» (используемое Г.Нейгаузом выражение В.Соловьёва[17]) является скорее редкой, чем постоянной составляющей комплекса способностей ребёнка.

Успеха в творческом воспитании можно ожидать при безусловном понимании того, что каждому периоду детства свойственна своя форма творчества. В раннем возрасте преимущественный вид детского творчества составляет рисование. С ним может соперничать разве что танец. И в том и другом случае от ребёнка не требуется специального умения, вырабатывания навыков. Он может свободно выражать свои чувства в танце – движением, в рисунке – с помощью карандаша и бумаги.

Почти невероятно, что кому-нибудь из взрослых придёт в голову критиковать данные виды деятельности маленького ребёнка. В то же время не будет лишним напомнить о том, что оценка взрослыми и того, и другого требует фантастического такта. Например, если кто-нибудь просто из желания пообщаться с ребёнком, начнёт расспрашивать: а что это? а почему так? а разве похоже? а по-моему нет..., а тебе не хочется тут вот подправить? Какая же это лошадь – это просто чудище какое-то! И т. д... Интерес к рисованию может и не пропасть, а вот желание общаться с нами...

- Дети, кто это нарисовал Бабу-Ягу?
- Это не Баба Яга, это наша мама.

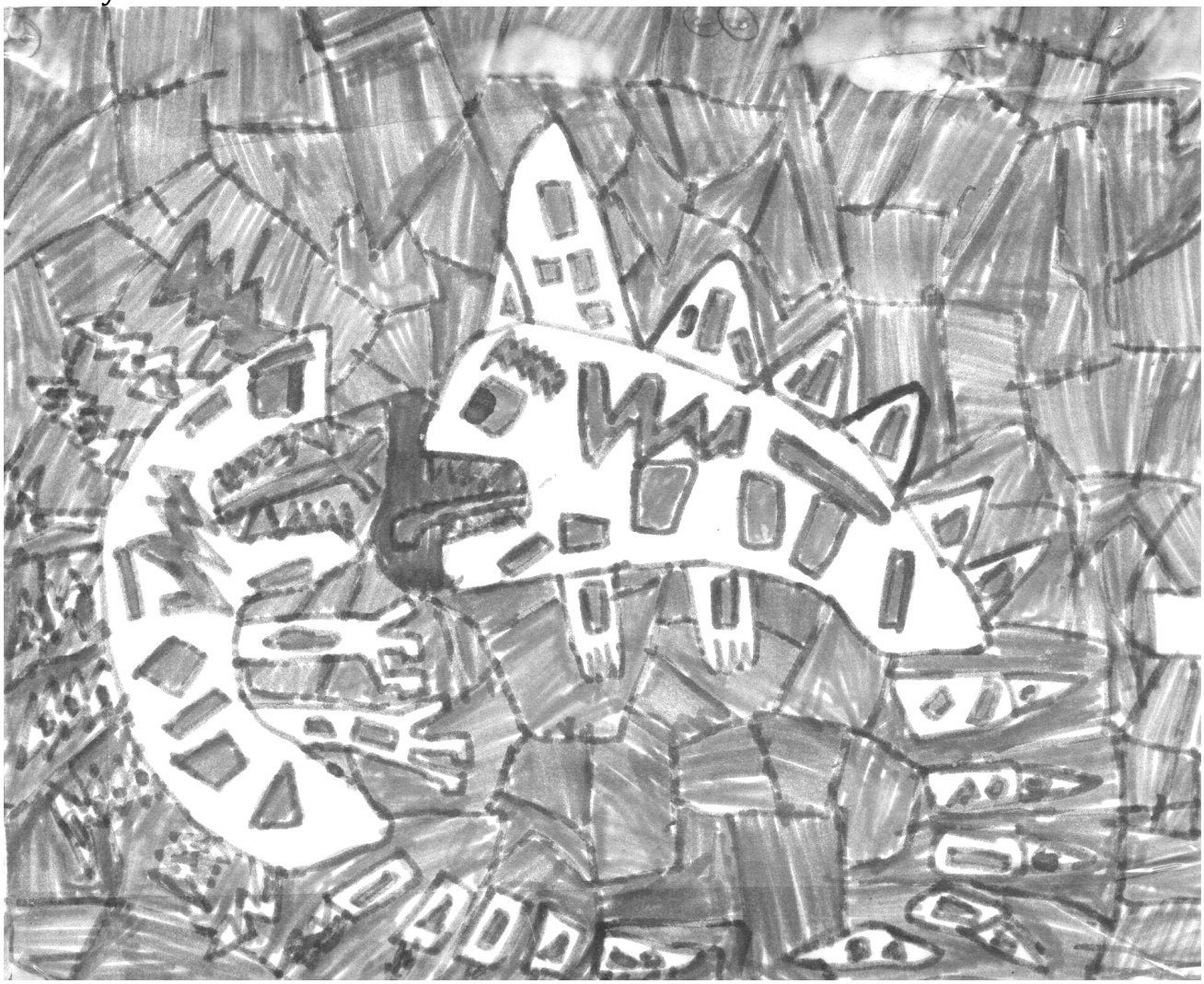
Подобный случай может увековечиться на правах хорошего семейного анекдота. И всё-таки нужно соблюдать некоторую осторожность.

В детском рисунке нас, взрослых, должно интересовать не качество, а содержание. Быть может, именно о нём и необходимо поговорить с ребёнком, если он с охотой откликнется на ваше предложение. Но бывает, что рисунки бдительно прячутся их автором в ящик стола от любопытных. Это не так важно, важен сам факт существования творчества.

[17] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 44.

Джон Дилео, посвятивший свою работу анализу естественного хода развития рисования, пришёл к выводу, что «в силу своей удивительной универсальности этапы этого развития служат подтверждением психобиологического единства человечества. По-прежнему сопротивляясь влиянию культуры, которое приводит к искажению этого базового единства, современный ребёнок, где бы он ни жил, подобно своим ближайшим и давним предкам, выражает посредством рисунка своё раннее восприятие окружающих его людей и предметов».[18]

Немного грустно оттого, что рисование, выполнив свою функцию, постепенно уходит из детского творчества. По мнению Л.С.Выготского, это происходит в начальном школьном возрасте, около 9 – 10 лет. Рисование позволяет ребёнку наиболее легко (и понятно нам, взрослым) выразить свои чувства.



Максим Якушин. Выяснение отношений

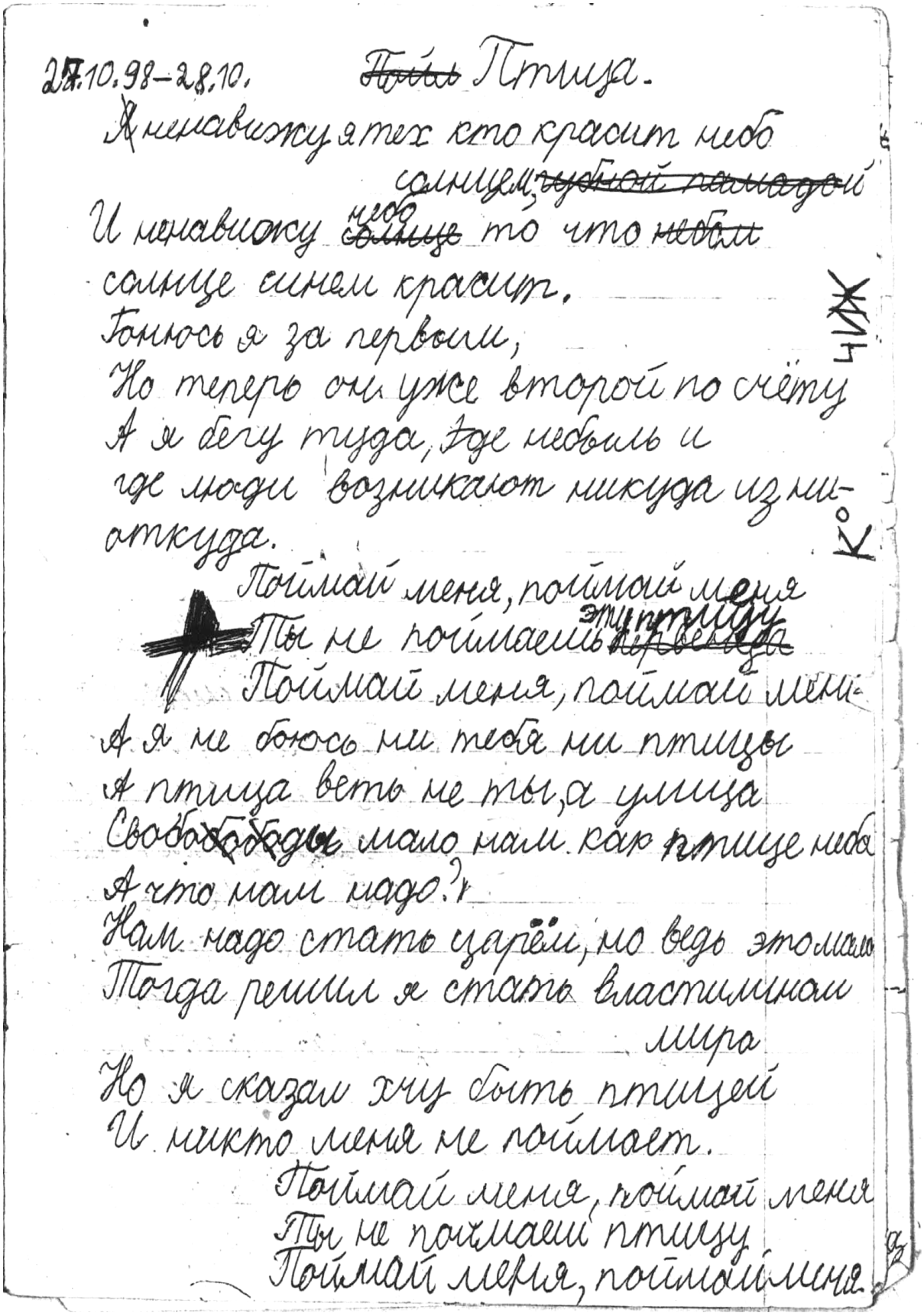
[18] Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 272 с., илл. (Серия «Психологический практикум: тесты»).

«Ребёнок рисует по памяти, а не с натуры, – пишет Выготский. - Он рисует то, что он знает о вещи, то, что ему кажется в вещи наиболее существенным, а вовсе не то, что он видит или что он, следовательно, представляет себе в вещи»[19].

Привязанность к рисованию сохраняется только у детей, наиболее одарённых в художественном отношении, а также в тех случаях, где интерес к рисованию настойчиво стимулируется родителями. "Это новый подъём изобразительного творчества, - пишет Выготский, - и его переживают только дети, обладающие повышенной одарённостью в художественном отношении. Большинство детей застывает уже на всю жизнь на той стадии, в которой застаёт их этот перелом, и рисунки взрослого человека, никогда не рисовавшего, в этом смысле очень мало отличаются от рисунка 8 – 9 летнего ребёнка, заканчивающего свой цикл увлечения рисованием".[20]

На смену увлечению рисованием приходит литературное творчество. Оно как нельзя более соответствует школьному возрасту. Так же, как и рисование, оно далеко от совершенства, но оно свидетельствует об усложнении внутреннего мира, о переходе в новую возрастную стадию. Как будто всё в это период усложняется одновременно. Прежде всего, наступает период переходного возраста. Возраста, в котором, по мнению Выготского, даже наиболее способные как бы заражаются друг у друга утверждением: «по-настоящему не умеем, а так, как умеем, не стоит».[21] Действительно, критичность и самокритичность в этом возрасте являются особенностью детского мироощущения.

[19] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр.67.
[20] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр.66.
[21] Выготский Л.С. Литературное творчество в школьном возрасте, стр. 76.



27.10.98–28.10. ~~Побы~~ Птица.

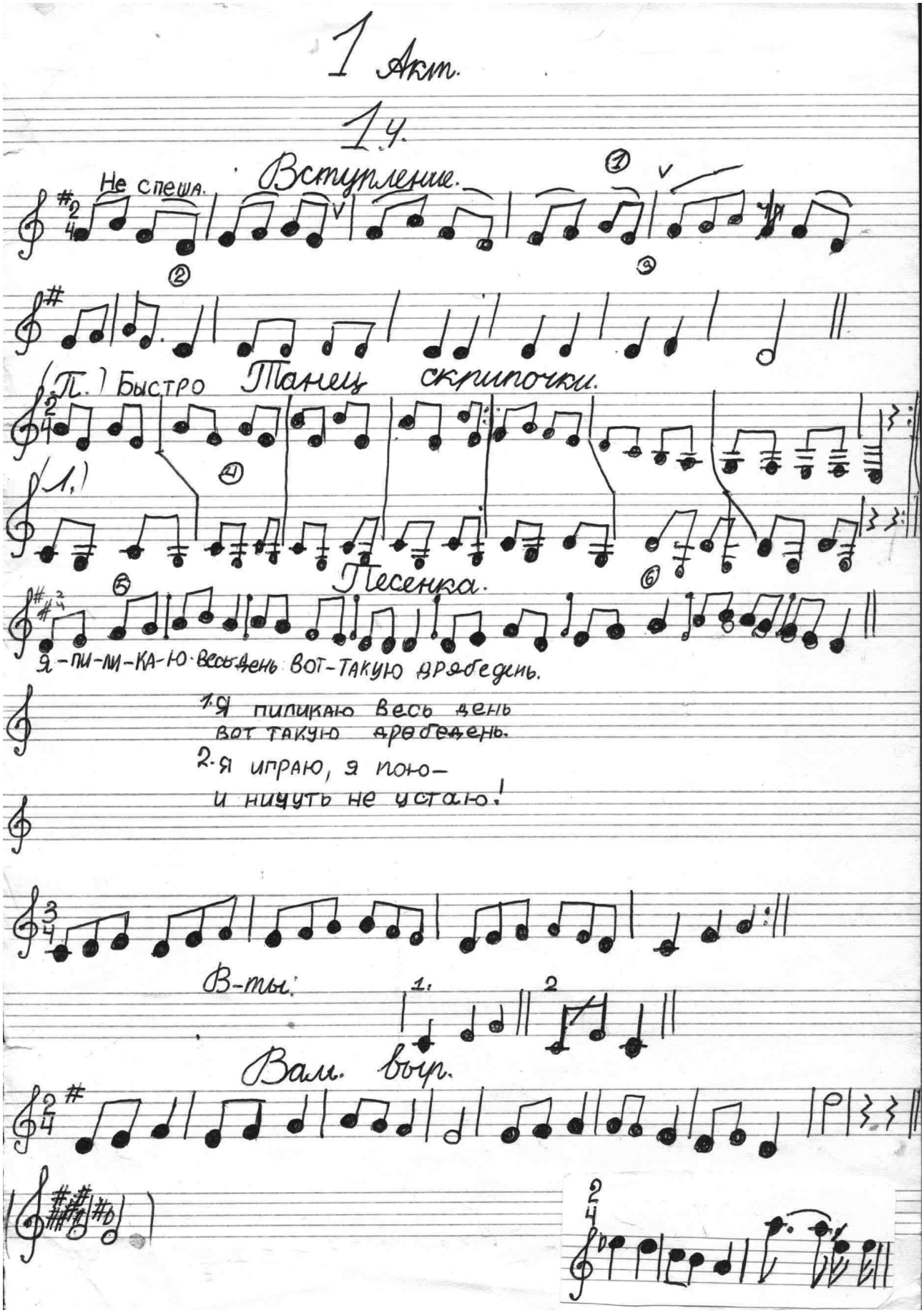
Я ненавижу тех кто красит небо
солнцем, ~~зубной пастой~~
И ненавижу ~~солнце~~ небо то что ~~небо~~
солнце синем красит.
Гонюсь я за первой,
Но теперь она уже второй по счёту
А я бегу туда, ~~где~~ где небыль и
где люди возникают никуда из ни-
откуда.
Поймай меня, поймай меня
Ты не поймаешь ~~первую~~ эту птицу
Поймай меня, поймай меня
А я не боюсь ни тебя ни птицы
А птица вить не ты, а улица
Свобода мало нам. как ~~птице~~ небо
А что нам надо?
Нам надо стать царём, но ведь это мало
Тогда решил я стать властителем
мира
Но я сказал хочу быть птицей
И никто меня не поймает.
Поймай меня, поймай меня
Ты не поймаешь птицу
Поймай меня, поймай меня.

Стихи Максима Якушина

Литературное творчество, по словам Выготского, становится доступным для ребёнка «только на очень высокой ступени накопления опыта, только на очень высокой ступени овладения речью, только на очень высокой ступени развития личного внутреннего мира». Понятно поэтому то, что ребёнок мало афиширует свой литературный опыт, справедливо опасаясь критики. Да и самому себе юный автор часто не доверяет, улавливая несамостоятельность своего творчества, написанного под впечатлением от какого-либо шедевра.

Особенностью нашего времени, на мой взгляд, является необходимость выделить два вида детского творчества: школьный и внешкольный. Второй вид, являясь творчеством «на свободную тему», более близок к раннему этапу рисования. Тот факт, что внешкольное творчество не оценивается профессионалами, в отличие от работ по литературе, более того – пишется не по заказу, делает творческие попытки более смелыми, раскованными, откровенными, оригинальными, независимыми. Но, по сравнению с рисованием, литературное творчество более точно позволяет передать и конкретизировать содержание, что соответствует периоду взросления.

Музыкальное детское творчество, в отличие от литературного и изобразительного, «растягивается» на все периоды детства. Начинаясь в раннем возрасте в виде танцевального, оно постепенно может перейти в увлечение игрой на каком-либо инструменте и композицию. Но, находясь в прямой зависимости от специальных навыков и способностей, оно может не быть постоянным средством самовыражения. Игра на инструменте, связанная с обязательными этапами выучивания произведений, регулярных занятий, является менее доступным видом творчества. Музицирование практически означает уход в себя, в свой внутренний мир, поэтому часто оно перестаёт соответствовать интересам детей школьного возраста, когда ведущим видом деятельности является общение. На этом этапе активным музыкальным творчеством продолжают заниматься дети с ярко выраженными музыкально-художественными интересами, у остальных увлечение музыкой переходит в другую форму - слушания.


1 Акт.
1 ч.
Не спеша.
Вступление.
(П.) Быстро
Танец скрипочки.
(1,)
Песенка.
Я-ПИ-ЛИ-КА-Ю ВЕСЬ ДЕНЬ ВОТ-ТАКУЮ ДРЯГЕДЕНЬ.
1. Я пиликаю весь день
вот такую дрягедень.
2. Я играю, я пою—
и ничуть не устаю!
В-ты:
1.
2
Вал. выр.

Являясь пассивной формой художественной деятельности по сравнению с сочинительством и музицированием, слушание музыки является, тем не менее, активнейшим фактором в развитии творческих интересов детей любого возраста. Музыкальные впечатления остаются непревзойдённым стимулом для возникновения жажды творчества, поисков путей для самовыражения.

Каким бы ни было творческое увлечение наших детей, оно нуждается в нашем понимании и объективности. И то и другое крайне сложно. Мы любим своих детей, и поэтому мы почти всегда пристрастны. Иногда мы любим в них самих себя (как, например, в своих учениках нам нравится то, что они от нас восприняли), иногда мы находимся в состоянии непреходящего восхищения свободой детской мысли, иногда нас обезоруживает неразделённая искренность.

«Человек родится совершенным, - есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, как камень, останется твёрдым и истинным. – Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра»[22].

При всей неоспоримости сказанного необходимо заметить, что детям нужна не наша эйфория от их успехов, а каждодневная поддержка, оценка, совет, помощь и даже критика. Наша обязанность - подготовить детей к жизни во взрослом мире, а не сдерживать их желание стать «уже большим».

«В каждый период детского развития, - пишет Л.С.Выготский,[23] *- творческое воображение работает особенным образом, свойственным именно данной ступени развития, на которой стоит ребёнок. Мы видели, что воображение зависит от опыта, а опыт ребёнка складывается и растёт постепенно, он отличается глубоким своеобразием по сравнению с опытом взрослого.*

Дети могут из всего сделать всё, говорил Гёте, и эта нетребовательность, неприхотливость детской фантазии, которая уже несвободна у взрослого человека, принималась часто за свободу или богатство детского воображения.

[22] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр.43.
[23] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр.26.

Однако взгляд этот не находит себе подтверждения при научном рассмотрении этого вопроса. Мы знаем, что опыт ребёнка гораздо беднее, чем опыт взрослого человека. Мы знаем, далее, что интересы его проще, элементарнее, беднее; наконец, отношения его со средой также не имеют той сложности, тонкости и многообразия, которые отличают поведение взрослого человека, а ведь это всё важнейшие факторы, которые определяют работу воображения. Воображение у ребёнка, как ясно уже из этого, не богаче, но беднее, чем воображение взрослого человека; в процессе развития ребёнка развивается и воображение, достигая своей зрелости только у взрослого человека.

Вот почему продукты настоящего творческого воображения во всех областях творческой деятельности принадлежат только уже созревшей фантазии».

Основной вывод, который мы можем сделать из вышесказанного, в том чтобы, восхищаясь самостоятельным творчеством ребёнка, **не преувеличивать** уровня одарённости своего ребёнка, не создавать почву для больших разочарований.

Усвоив пять глаголов творческой педагогики - педагогики творчества –

- ***наблюдать,***
- ***не мешать,***
- ***уважать,***
- ***направлять,***
- ***не преувеличивать,***

мы можем приступить к выполнению своей основной задачи, своего прямого родительского и педагогического долга: ежедневно **создавать условия** для наилучшего развития творческих задатков и способностей наших детей, ибо «наилучшим стимулом детского творчества является такая ***организация жизни и среды детей***, которая создаёт ***потребности и возможности*** детского творчества».[24]

[24] Выготский Л.С. Литературное творчество в школьном возрасте, стр. 56.

Единорог. Рисунок Марины Ивониной

Заинтересовавшись, почему дочь обратилась к образу единорога, открываю мифологический словарь и обдумываю в нём написанное:

Единорог – мифическое животное, именуемое по наиболее характерному признаку – наличию одного длинного прямого рога на лбу.

Символика единорога играет существенную роль в средневековых христианских сочинениях, рассматривается как символ чистоты и девственности. Согласно их содержанию, единорога может приручить только чистая дева; отсюда – более поздняя христианская традиция, связывающая единорога с девой Марией и Иисусом Христом.

В русских «азбуковниках» 16 – 17 вв. единорог описывается как непобедимый зверь, подобный коню, вся сила которого заключена в его роге.

Именем единорога названо экваториальное созвездие.

По фольклорным представлениям, единорог своим рогом очищает воду, отравленную змеем.

«Если звёзды зажигают…»
(Второе лирическое отступление)

« Если звёзды зажигают, значит это кому-нибудь нужно,
Значит, кто-то хочет, чтоб они были…».

Как и все школьники, мы увлекались поэзией. Любили Маяковского, конечно, не его «советские стихи» – те надо было знать «по долгу», а отыскивали другие, созвучные общей мелодике, как например «Разговор с Пушкиным…»: «Я даже ямбом подсюсюкнул, чтоб только быть приятней вам…» Как и все – потому что мы не были «как все». Наша школа была специальной музыкальной, существовала при консерватории, учились там целых 11 лет, хоть и называлась она десятилеткой. И, наверное, кто-то смотрел с жалостью на детей, открывавших тяжёлую дверь старинного здания, спеша протолкнуть туда скрипичный футляр вместе с увесистым портфелем, а то и большую виолончель. Со стороны мы, наверное, казались «детьми, лишёнными детства». И в самом деле: с утра до вечера из этих окон музыка и музыка, как в оперном театре перед началом действия тянется смешанный гул инструментальных рулад.

Но давайте вместе со мной откроем эту дверь моего детства, что же там происходит? Если это утренний час, то, конечно, в вестибюле копошатся дети: кто- то переобувает сапожки, кому-то мама заплетает растрёпанную косичку, а кто-то в панике причитает: «Мам, ну опять ты пенал не положила, что я Галине Ивановне скажу!» Но вот звонок – и всех как волной смыло. И мамы уже на работу убежали. Кое-где оставлены то варежка, то шарф – они будут дожидаться своих хозяев в школьной «раздевалке», заботливо собранные гардеробщицей Анной Ивановной.

Кстати, с вешалки начинается не только театр, с вешалки начинается и школа. И всё в этой небольшой комнатке продумано до мелочей: у каждого школьника «свой» крючок для верхней одежды. Здесь можно оставить вторую обувь, спортивную форму, чтобы меньше «багажа» было в дороге домой и в школу. И так у школьника обе руки всегда заняты: портфель, ноты, инструмент… В течение учебного дня инструменты можно хранить на специальных столиках рядом с ширмочкой (там переодеваются девочки). У дежурной можно взять ключи от свободного класса и узнать расписание работы педагогов по специальности. А Анна Ивановна ну просто универсал! Она и за одеждой присмотрит, и тишину установит, и порядок наведёт. Надо ещё вовремя звонок дать, и записки

адресатам вручить, а то и на словах кое-что передать. Зачастую принесут девчонки Анне Ивановне клубок шерсти, а к вечеру уж готовы им или шарфик, или шапочка…

А вот и, кажется, опоздавшие? Нет, не спешат. Раздеваются аккуратно, надевают праздничные туфли, и вид тоже не будничный – у них сегодня академический концерт. В такие дни общие занятия разрешается пропускать, любое выступление требует иного режима дня: нужно выспаться, разыграться, сосредоточиться, настроиться на серьёзную работу, ведь выступление на сцене требует большой концентрации внимания и затраты энергии. А уроки можно потом спросить у одноклассников, - завтра обычный учебный день. Сегодняшние концертанты поднимаются на второй этаж, там, в большом зале будет проходить академический концерт – это такая форма сдачи выученных произведений перед строгой педагогической комиссией (вроде контрольной в обычной школе, только вместо задачек - пьесы, части концертов, виртуозные этюды). А может, придёт профессор из консерватории, тогда надо постараться вдвойне, чтобы не подвести своего педагога.

Рядом с залом обычные двери классов, правда, все они двойные, чтобы в соседнем классе было можно играть, не мешая другим. За одними дверями играет скрипка, за другими - два рояля, а следующие пропускают звуки флейты, ведь школе нужно обеспечивать свой симфонический оркестр… А вот здесь – тихо: идёт урок литературы, и ребята пишут сочинение. Вот, оказывается в чём преимущество специализированной школы - весь комплекс общеобразовательных и специальных знаний музыкально одарённые дети могут получить в одном здании! Нужно детям шестичасовой учебный день – пожалуйста: сегодня, скажем, в 5-м «А» по расписанию: алгебра, биология, сольфеджио, музлитература, русский язык и физкультура. А индивидуальные занятия – в утренние часы, когда голова свежая, настроение бодрое. В перерыв между утренним уроком по специальности и началом второй смены можно назначить ансамбль или общее фортепиано, а можно оставить на это время подготовку уроков или сходить в библиотеку, расположенную в уютном месте школы – там всегда тихо, и можно тихонько поболтать с библиотекарем Надеждой Васильевной.

Библиотека – настоящая кладовая. Её хозяйка всех учащихся знает в лицо: учеников в школе немного, классы маленькие, все малыши растут у неё «на глазах», превращаясь в близких знакомых, почти племяшек. Она не спрашивает фамилию, сразу находит формуляр. «Надежда Васильна! Что бы почитать?» - и Надежда Васильевна непременно найдёт нужную книгу. С нотами тоже нет проблем. Педагогу по специальности разрешается заходить «внутрь», за ряды стеллажей. Там можно не спеша подобрать

нужные нотные издания – новую программу для ученика. Потом отложенную стопочку нот Надежда Васильевна выдаст, кому нужно: «Тут для тебя педагог ноты отложил, я на тебя запишу, а ты принеси все, которые теперь уже не нужны».

Конечно, когда ребёнок целый день в школе, он должен не только читать и учиться, но ещё и питаться, это вопрос не второстепенный. И тут вроде бы нет проблем: небольшая столовая обеспечит почти домашним обедом, отдельные столы для преподавателей, а малышам буфетчица Ольга Ивановна прямо в класс на подносе завтраки относит: помещение маленькое, того и гляди друг друга чаем зальют, а там, в родном классе, на салфеточках, расстеленных прямо на парте, под присмотром учительницы каждый будет накормлен в чистоте и порядке…

В каждом классе детей немного: 18-20 человек. (Обычные школы об этом могут только мечтать). А по специальным предметам «народу» ещё меньше: инструменталисты и теоретики (будущие музыковеды, композиторы, специалисты по гармонии и сольфеджио) обучаются в разных группах. Педагогам облегчение – можно посадить каждого за отдельную парту, чтобы «жили своим умом».

Писать диктант по сольфеджио непросто. Не изложение и не словарный диктант, а какое-то уравнение со всеми неизвестными. Первое проигрывание – ознакомительное, нужно определить тональность, размер, форму. Затем уже пишется сам текст, количество проигрываний ограничено. Не успел – значит, не справился, придётся потом «работать индивидуально». Евгения Титовна, любимая и строгая, клавиатуру рукой загораживает, чтоб не подглядывали. И «строчить» ноты во время проигрывания нельзя – многие из ребят слышат мелодию прямо с названием звуков – нужно сначала послушать, запомнить, а потом уж записать со всеми тонкостями. А ещё почище – сыграет педагог, как бы случайно, в начале урока какой-нибудь аккордик, а потом в конце: «Ну-ка, девочки-мальчики, какую тональность я там в самом начале урока сыграла?» И ведь находились слухачи – запоминали.

А вот урок истории для многих трудный. Читать параграф и некогда, и лень (к всеобщему удовольствию оказывается, что лень выполняет защитную функцию организма), и вот – subito (внезапно) – контрольная по пройденному материалу! Учебник в портфеле, спасенья нет! Но вот – вопросы получены, и обаятельная Иза Андреевна «срочно» должна отлучиться к директору. О, боги! Вы нас услышали! Учебники выпускаются на волю. Оказывается, сколько можно прочесть за 15-20 минут, всю тему можно выучить вдоль и поперёк! А если ещё на эту тему вспомнить какой-нибудь исторический роман – пятёрка в кармане. Проверив работы, Иза Андреевна скажет: « Вот я всё думаю: кто это вас так замечательно научил работать с параграфом?!»

Непедагогично? Может быть – да. А может быть - получение знаний любыми доступными средствами? Ведь двойки ещё никому учебник не заменяли…

«Первобытное общество»
Рисунок Максима Якушина

Бывали случаи ещё «получше». Экзамен… Знакомый холодок в груди. Белые билеты на столе веером. Часть одноклассников уже готовятся – глаза в пустоту, потом ручки над бумагой плывут как лебеди на пуантах… Пока никто не готов - комиссия решила «прогуляться» в вестибюль. Вихрь мальчишек ворвался в класс: эврика! Нужно поставить на каком-нибудь билете маленькую, ну совсем незаметную точку, чтобы в коридоре в ожидании своей очереди досконально его подготовить. Вот, готово! Теперь как ни в чём не бывало за дверь, с безмятежным видом скучать! Оставленная надзирателем милая!!!, добрая!!!, самая преданная!!! – Надежда Васильевна ничего не скажет. Она не педагог, она библиотекарь, она может свято солгать… И ещё вызвать удар на себя: «Я немножко поинтересовалась билетами, поэтому они в некотором беспорядке…»

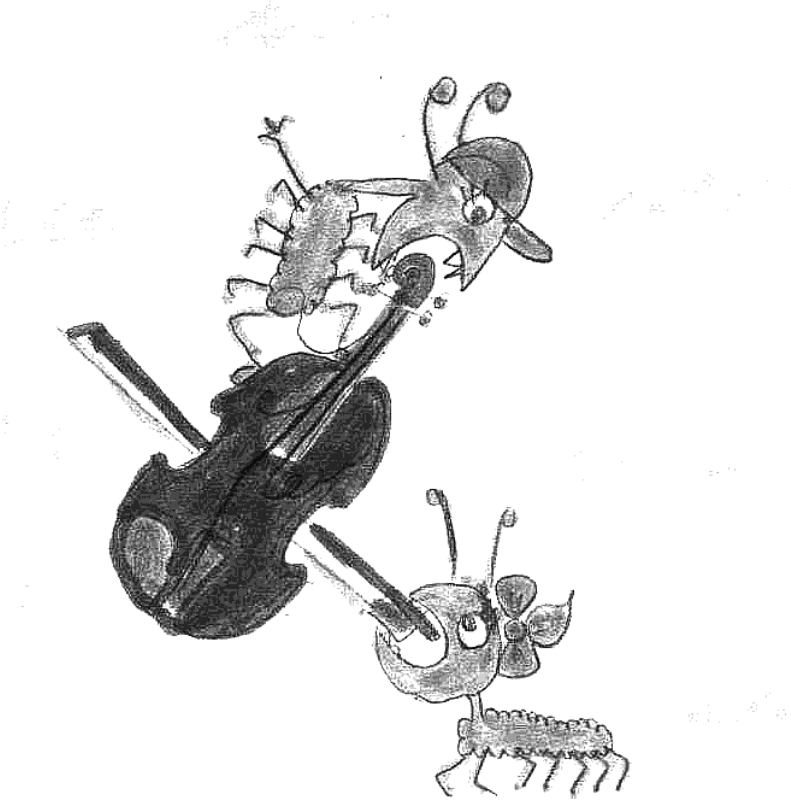


Рисунок Марины Ивониной

После экзаменов не сразу получится отдохнуть. Положенные двухнедельные каникулы, данные на подготовку к «специальности», оборачиваются удлинением учебного года, и в июне нужно ещё учиться, выполнять учебную программу. Зато можно немного отдохнуть от скрипки, разбор летней программы может немного подождать. А потом снова: «Ребята! Ну вот вы и стали на год старше…» И опять звонки, перемены, концерты…

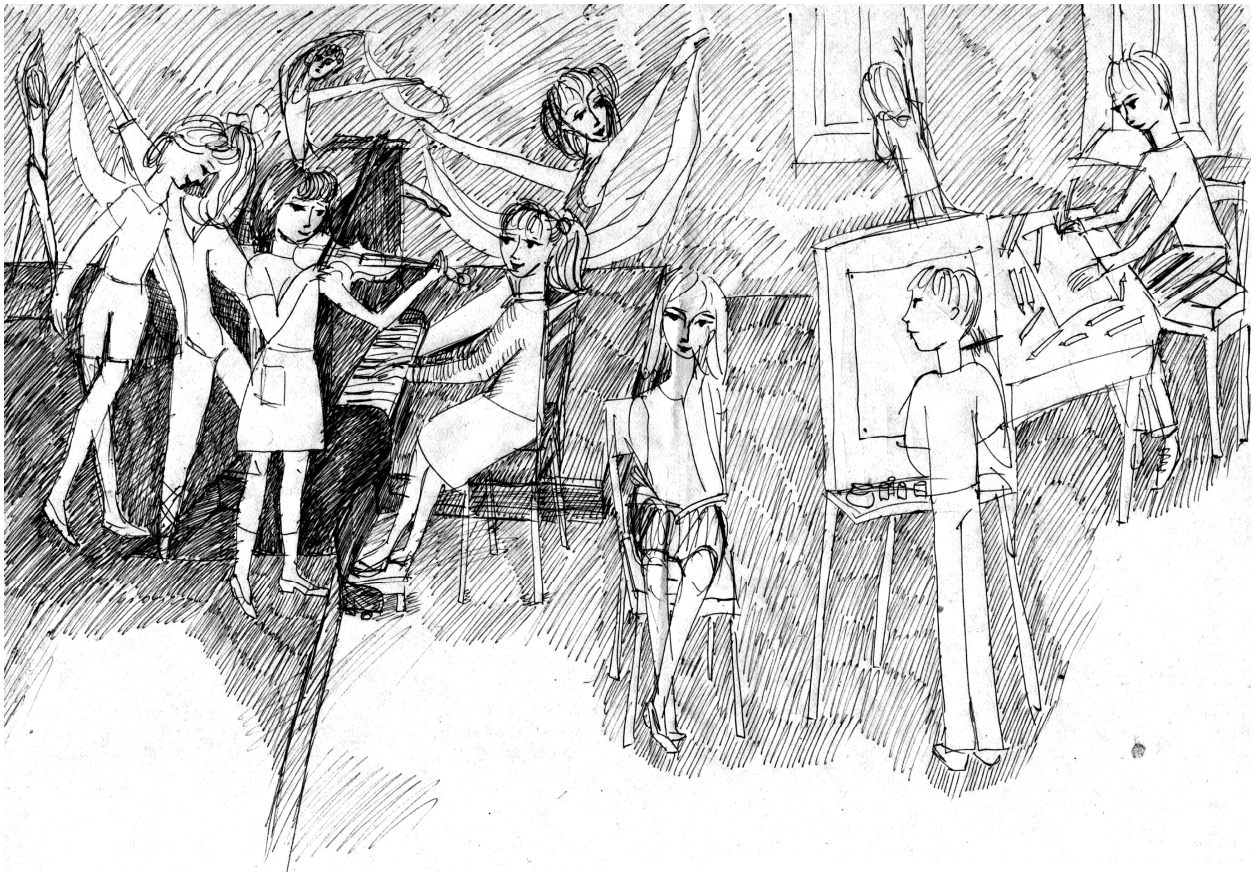


Рисунок Маши Курушиной

Ребёнок, одарённый музыкально, как правило, одарён комплексно. Он много читает, легко усваивает языки, интересуется искусством, иногда рисует. Такому ребёнку нужно обеспечить доступ к полной программе знаний, да ещё и чтобы предмет давался не как-нибудь, а педагогом по призванию. А занятия на инструменте? Минимальный режим – 2 часа самостоятельных занятий, а если хочешь уметь играть, то чем больше – тем лучше! Короче говоря, день «забит от – и до». Быть может, в самом деле дети лишены детства?

Вместо ответа... Шумный спортивный зал, мальчишки носятся, не щадя своих музыкальных рук, они здесь и на уроке «физры», и в перемену! В особо отведённое время малыши в этом зале занимаются самой настоящей ритмикой: хлопают ритм, дирижируют, танцуют. Не случайно даже тут, в физкультурном зале, в углу стоит пианино. А девчонки (честное слово!) могут выполнить нехитрую комбинацию на разновысоких брусьях, и ещё на перекладине, и ползать по-пластунски, и в теннис… Трудно, конечно, после такой 45-минутной «разминки» снова сесть за тетрадки, но ничего, сейчас урок по Пушкину, а там можно заняться интереснейшим исследованием: например, почему именно Данзас был секундантом, почему по дороге на Чёрную речку поэт не

заметил проезжавшую навстречу Наталью Николаевну; что изменила бы эта встреча, если бы состоялась?

Предметное обучение в нашей «спецмузшколе», конечно, было не современное – с хождением по классам. Наши классные комнаты, напротив, закреплялись за каждым классом-коллективом. В «своём» классе всё было дорого: за этой партой сидел, из этого окна весной в переменку прыгали прямо во двор, а это пианино выдерживало 4-ручный джаз после уроков. Да, классов со специальным оборудованием не было, зато как приятно было сбегать по просьбе учителя за географической картой или глобусом! Да и тетради с сочинениями отнести в учительскую – тоже развлечение. Был, конечно, специальный кабинет физики (он же химии и биологии), так это вообще увлекательное переселение: в маленькой каморке (как в кладовке) хранились материалы для опытов и лабораторных, фильмы, которые можно было посмотреть на уроке, например, о жизни академика Ландау…

Математика, хор, гармония, иностранный язык – как это всё было не утомительно, да и в большую переменку, набросив шубу, прямо в туфлях, можно было сбегать в кафетерий и всей компанией попить кофе со «слойкой». Главное – не попасть на глаза завучу: «Опять нагишом бегаете, да ещё через дорогу!» А ещё хуже – позвонит маме: «после болезни едва одета, без шапки!»

Завуч Мария Савельевна («Марсава»), колоритная женщина с манерами атаманши, конечно, источник проблем. Здесь за всем следи: вдруг не по форме одета, не так причёсана, не та длина юбки. Перед кабинетом директора-завуча-учительской надо ходить тихо, чтоб не попасть на глаза, ведь обязательно есть правила, которые хочется нарушить… Да и её можно понять: то мальчишки курят во дворе, то девчонки не в меру накрасились, то парочек очень много развелось – не вышло бы какой беды!

Совершенно особенный день – среда. В этот так называемый профессиональный день уроков у старших школьников нет, но зато есть занятие оркестра. Это вхождение в профессиональный мир, это общение со старшими, это школа на всю будущую жизнь. Руководитель оркестра - Вольф Львович – солист-концертмейстер оперного театра в прошлом, большой музыкант, избравший работу на дирижёрском и педагогическом поприще, которого вспоминаешь и боготворишь всю жизнь. Только теперь, работая в оркестре оперного театра, я понимаю, когда и где были заложены основы профессии.

Вообще, любовь к предмету напрямую зависит от отношения к педагогу. У нас были, на мой взгляд, выдающиеся педагоги. Недавно обнаружила, что всё ещё могу решать задачки по геометрии, а ведь для этого нужно помнить как минимум несколько теорем. Преподавал

математику любимый Леонид Устинович. Ходил на протезах (не было обеих ног), учил нас не только делать аккуратные и точные вычисления, но и рационально тратить своё время, сокращённо писать, не стремиться быть первыми. Те, кто пытался быстрее всех сдать работу, немедленно получали добавочную задачку, те же, кто опасался лишней нагрузки, тотчас уличались в стремлении потянуть время. Казалось, он всё время шутил, «для особо одарённых повторял по три раза», а на поверку - у всех были прочные знания. Программа по математике, конечно, была адаптированной для детей, которые вряд ли будут двигать вперёд математические науки, но и не ослабленной, так что некоторые «случайные люди» поступали даже в политехнический. И в медицинский поступали тоже. Не было панического настроения, что, кроме музыки, из такой школы больше никуда…

Очень важно, чтоб у человека был выбор. Помню, плохо шли дела по специальности (скрипке). Панически боялась сцены, плохо занималась, не понимала, как это нужно делать, плохо двигалась технически. Настроилась поступать в университет на журналистику, успокоилась, и как-то незаметно всё выправилось, в консерватории меня «взял к себе» гениальный (сейчас я в этом абсолютно уверена!) педагог...

По воскресеньям разрешалось заниматься (на инструменте) в классах школы. Но не всем, а только тем, у кого, по мнению учителей, нет условий заниматься дома. Мы, счастливые обладатели отдельных комнат в уютной родительской квартире, вовсе этому не радовались, так как тоже любили заниматься в школе. В классе ничего не отвлекает (да и прекрасно звучит), можно приехать рано утром и успеть до занятий выучить целое произведение (ну хотя бы этюд или пьесу). Дома такая обстановка, что заниматься совсем не хочется. Столько всяких соблазнов, а ведь скоро технический зачёт. В школе же – дух соревнования:

- Ты уже выучил?
- Нет, только полстраницы. А ты?
- Мне совсем немного осталось. Может, ещё сонату успею посмотреть... А ты идёшь сегодня на концерт?

Творчество. Рисунок Маши Курушиной

Филармонические концерты – всегда событие. На них учителя охотно отпускают с последнего урока. Можно пройти без билета, если купишь цветы для исполнителя. Билетёры пропускают, а цветы весной недорогие. А можно пройти с кем-нибудь из артистов симфонического оркестра. Многие из них, бывшие выпускники школы, при входе показывают на сопровождающих их школьников: «Это со мной...» После посещения концертов почему-то очень хочется играть самому, заниматься целыми днями, строить планы...

...Если ребёнок обладает незаурядными музыкальными данными изначально, например, развитым музыкальным слухом, способен к длительному сосредоточению, быстро запоминает и сочиняет музыку, то ему нужна особая атмосфера. Ему необходима среда для развития, утоляющая максимально его жажду постижения, предоставляющая ему возможность широкого общения с большими музыкантами и талантливыми сверстниками. Основой этой среды должна быть творческая, непременно насыщенная духом профессионализма, атмосфера. Такой средой может быть школа, где всё образование подчинено одной задаче – воспитанию будущих служителей искусству.

Свердловская десятилетка, о которой мои ностальгические воспоминания, теперь называется школа-лицей. Есть в этом что-то от Пушкина…

Рисунок Оли Якушиной

«А вы ноктюрн сыграть могли бы?»

Это всего лишь часть знаменитого каламбура В.Маяковского. Для нас же - весьма серьёзный вопрос. Каждый ли человек, владеющий в определённой мере инструментом, способен сыграть ноктюрн?

Для человека просвещённого становится ясно: всё зависит от того, что считать ноктюрном. Сыграть ни к чему не обязывающий текст, соблюдая все нюансы и штрихи, правильно исполняя ноты и метроритмические указания. Или создать неповторимый вариант того, что в переводе с французского означает ночной (nocturne). Многое можно говорить о том, какие чувства вызывает ночь у поэта. «Ночь. Дорога. Сон первичный соблазнителен и нов...» – О.Мандельштам. «Двадцать первое. Ночь. Понедельник. Очертанья столицы во мгле...» – А.Ахматова.

Получается, для того, чтобы сыграть ноктюрн, нужно быть поэтом? Или поэтом, играющим на рояле? Как пройти путь от простой игры по нотам до художественного исполнения? Дорога эта не определена ни расстоянием, ни временем, но обладает качеством абсолютной необходимости для исполнительской деятельности. Это то, чему, как говорят педагоги-музыканты, «научить нельзя, а можно только научиться».[25]

Если то, чему нельзя научить, всё-таки существует, то, значит либо оно появляется как-то само собой, либо даётся от природы. Из этого легко можно сделать вывод о существовании каких-то врождённых качеств, которые позволяют слышать и исполнять музыку как музыку, а не как набор звуков. Следовательно, **музыкальность**, понимаемая большинством российских исследователей как «своеобразное сочетание способностей и эмоциональных сторон личности, проявляющихся в музыкальной деятельности»[26], должна быть врождённым качеством, как талант. Или он есть, или его нет.

Попробуем предположить, что музыкальность даётся природой (опровергнуть это отчасти нам предстоит в следующих главах), значит, нужно учить детей только инструментальным навыкам (для этого тоже нужны определённые способности) и снять с себя ответственность за то, что мы не воспитываем музыкантов (художников). Изъять из процесса обучения то, что, собственно, и составляет интерес учения – эта мысль абсурдна! Такой педагогический процесс не интересен ни одной из сторон

[25] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 158.

[26] Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М., «Институт психологии РАН», 1997. 330 стр.

- ни ученику, ни педагогу. «Я не верю, - пишет Д.Холт, [27] - что дети с самыми широкими возможностями реального выбора захотят проводить много времени там, где не происходит ничего, кроме процесса обучения, и где единственные взрослые, которых они встречают, - это специалисты обучения, учителя, чья задача состоит в том, чтобы смотреть за детьми и заставлять их выполнять разные задания».

Действительно, этот путь лишён всякой перспективы. Если владеющий инструментом не будет использовать его по его предназначению – создавать музыкальные образы, способствующие духовному общению и выражению личности, то для чего тогда ему это умение играть? Ведь занятия музыкой, как и другими видами искусства, должны приводить к желанию создания определённых художественных ценностей. Выдающийся скрипач и педагог М.И.Вайман был убеждён, что «если в результате совместных действий педагога и ученика в решении той или иной задачи не рождается новое содержание, то, следовательно, весь процесс работы носил нетворческий характер».[28]

Безусловно, педагогический процесс должен быть творческим, ведь он направлен на ребёнка, а дети, как остроумно замечает Д.Холт, «интересные существа, и на них стоит обратить внимание»[29]. А значит, всё-таки придётся учить «***тому, чему нельзя научить».***[30] Для того, чтобы проанализировать процесс приобретения такого качества, как музыкальность, временно отступим от соблазна изучать только одарённых детей, владеющих даром «уметь раньше, чем знать»,[31]и обратимся к тезису Л.С.Выготского о том, что «типичные особенности детского творчества выясняются лучше всего не на вундеркиндах, а на обычных нормальных детях»[32].

[27] Холт Д. Залог детских успехов. СПб, Дельта, 1996, 480 стр.
[28] Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984, 94 с.
[29] Холт Д. Залог детских успехов. СПб, Дельта, 1996, 480 стр.
[30] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, стр. 47.
[31] Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр.283.
[32] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 32.

Рисунок Марины Ивониной (7 лет)

Представим себе приёмные экзамены в музыкальную школу. Ребёнок получает несколько заданий, выполнение которых должно как можно полнее раскрыть его способности. Здесь необходимо заметить, что цель приёмных испытаний не в том, чтобы определить степень пригодности к музыкальному обучению, а в том, чтобы точнее определить будущую стратегию обучения. Немаловажным вопросом, естественно, является обнаружение музыкальности. Она выражается в особой восприимчивости к звучащей музыке и повышенной впечатлительности от неё (А.Л.Готсдинер), признаком её считается «эмоциональная отзывчивость на музыку» (Б.М.Теплов).[33] Ещё более отчётливо, по мнению музыкальных психологов, можно обнаружить музыкальность по **критерию выразительности исполнения**.[34]

[33] Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Межд. Акад. Пед. Наук, 1993, стр. 25.
[34] Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Межд. Акад. Пед. Наук, 1993, стр.27.

Нет сомнения, трудно требовать особой выразительности исполнения от того, кто едва владеет инструментом. Этап освоения инструмента и овладения средствами музыкальной выразительности требует терпения и снисходительности. Но каждый педагог знает: бывают случаи, когда ученик обладает хорошей техникой и музыкальными данными (слух, ритм, музыкальная память) и всё же не использует инструмент и исполнительскую деятельность в качестве средства для творческого самовыражения. Во время его исполнения слушающих не покидает ощущение, что играющий ученик просто «не чувствует музыки». Данную ситуацию трудно не назвать сложной, ибо в исполнении не хватает практически самого главного.

Трудно определить, где именно, на каком этапе обучения «исчезла» выразительность исполнения. Отчего многообразие задатков не получило своего дальнейшего развития? Создаётся впечатление, что именно музыкальное обучение не приносит своих плодов, не даёт ожидаемого результата.

«Разве мы не знаем случаев, - пишет А.С.Шведерский[35], - когда абитуриент, сумевший увлечь членов комиссии неординарным видением материала, вызвавший смех там, где его никто и никогда вызвать не мог, или поразивший комиссию глубиной и искренностью лирического начала, год от года тускнел, а к концу обучения являл собой нечто заурядное?»

К сожалению, в музыкальной педагогике такие случаи не редкость. Виной всему здесь объективная ситуация **первоочередного развития специальных способностей** (музыкального слуха, ритма, музыкальной памяти и т.д.) и приобретения инструментальных навыков. Немецкий педагог Карл Адольф Мартинсен (1881 – 1955) считает всё это трудностью, «которая при обычном преподавании стоит на первом месте и этим по большей части портит всё дело».[36]

Действительно, трудности начального обучения, случается, надолго заслоняют собой непосредственное восприятие музыки, отвлекают от живого общения с музыкальным произведением. Оно распадается на большое количество слухо-двигательных задач, среди которых быстро теряется момент первого очарования красотой исполняемой музыки. Борьба за освоение нового вида деятельности приводит к тому, что начинающий исполнитель попросту перестаёт слышать то, что играет! К.Мартинсен цитирует своего соотечественника Гуго Римана, считавшего испытанным педагогическим средством «напоминать ученику, чтобы он

[35] Шведерский А.С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? В сб. Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, 752 стр.
[36] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 156.

сам себя внимательно слушал при игре, что совсем не так легко и не само собою понятно».[37]

Конечно, **неумение себя слушать** – недостаток слишком распространённый, чтобы претендовать на роль педагогической ошибки. Более того, создаётся впечатление, что период ослабления слухового контроля - закономерный результат сложного процесса приспособления к инструменту. И всё же многие педагоги отмечают в педагогике «неправомерный сдвиг в сторону приоритета специальных способностей». «Тому есть много причин, - пишет А.С.Шведерский. - Одна из них в том, что развивать специальные способности проще, чем общие. Педагогу требуется для этого лишь определённая сумма знаний и собственных умений. Развитие же общих способностей требует того, что можно было бы назвать **искусством педагогики**, ибо они связаны с ощущением интуитивных процессов, с такими категориями, как вкус, мера, тонкость, глубина, ощущение формы, чувства целого, атмосферы и т.д. и т.п., т.е. того, что нельзя просчитать, а можно лишь уловить, почувствовать. Это есть, собственно говоря, искусство учить тому, чему нельзя научить».[38]

Какой вывод можно сделать из вышеизложенного? Прежде всего можно предположить, что музыкальность, рассматриваемая в области исполнительства, опираясь на специальные способности, всё же в большей степени зависит от **общих способностей**. Попробуем это доказать.

Как уже говорилось ранее, музыкальность призвана выполнять некие функции, гораздо более сложные, чем просто адекватное воспроизведение нотной записи. А именно: «Специфика исполнительства, - пишет В. Г. Ражников[39], - состоит в угадывании, расшифровке, прочитывании намерений автора, а также тех сторон его музыки, о существовании которых он мог и не подозревать». Для этого совершенно необходимым качеством исполнителя становится «способность создавать на инструменте постоянно **новые** звуковые миры».[40]

Большинство из того, что связано с понятием «новое», можно смело отнести к **творческой деятельности**, опираясь на тезис Л.С.Выготского: творческая деятельность – это такая деятельность человека, которая создаёт нечто новое.[41] В музыкальном исполнении элемент нового

[37] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 25.
[38] Шведерский А.С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? В сб. Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр. 398.
[39] Ражников В.Г. Исполнительство как творчество. Советская музыка, 1972, № 2, стр. 74.
[40] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 41.
[41] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 31.

обусловлен уже самой субъективностью исполнительского процесса: «Так как в силу природного склада человеческой души формирующая воля каждого исполнителя будет иная и иначе направлена, то из этого с неумолимой необходимостью вытекает, что каждое исполнение художественного произведения будет иметь субъективный характер».[42]

Вместе с тем, нельзя отказать музыкальности и в её неоспоримой познавательной функции. Не только потому, что, по мнению абсолютного большинства, искусство является «опытом познания мира», но и потому, что музыкальность исполнителя может быть создана в процессе музыкального обучения. В этом нас убеждает вывод выдающегося психолога Б.М.Теплова о том, что способности не только проявляются в деятельности, но и создаются в этой деятельности.[43]

Итак, признавая безусловное отношение музыкальности к познавательной и творческой деятельности, мы можем логически привести наши рассуждения именно к ведущему значению в музыкальном развитии общих способностей. А именно: «Познавательные и творческие силы таланта, в структуре которых реализуются потенциалы врождённой одарённости, формируются всесторонним развитием сознания, каждого его свойства и процесса: наблюдательности, представлений, памяти, мышления, чувств, потребностей, интересов, характера, воображения и др. На основе деятельности этих процессов и свойств образуются ***общие способности***, ***ведущие элементы творческих сил таланта***[44]».

Теоретически всё выглядит достаточно благополучно. Но обратимся к живой практике. Распространённым является пример, когда хороший, способный во всех отношениях ученик не справляется с заложенной в произведении художественной задачей. Он послушен и исполнителен. Быстро выучивает произведения. Имеет высшие баллы оценок по другим дисциплинам. Нам по инерции кажется, что и по музыкальным параметрам он должен быть таким же успешным. Но этого почему-то не происходит. Можно предположить, что имеет место ситуация, о которой пишет В.Н.Дружинин: «Хорошая память и высокий уровень интеллекта порой могут препятствовать развитию творческих способностей в детстве».[45]

Встречается также заблуждение (весьма распространённое не только среди родителей, но и среди учащихся) о том, что успешность обучения по

[42] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 211.
[43] Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-ж т. Т. 1. М., Педагогика, 1985, 328 стр.
[44] Дранков В.Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта. – В кн.: Художественное творчество. М., 1983. Стр. 123 – 139.
[45] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.239.

общеобразовательным предметам по показателям может быть сравнима с успешностью в музыкальном обучении. Так, если ученик хорошо готовится к уроку, выполняет все задания по дневнику, играет на инструменте «сколько положено», то у родителей складывается впечатление, что его выступление достойно самой высокой оценки. Так чаще всего и бывает: оценка выставляется высокая, но не за исполнение, а «за работу». Оценка выступлений в музыкальном обучении – тема большая и серьёзная. Но сейчас нас интересует момент понимания учеником уровня требований к качеству его выступления. Именно чрезмерная ответственность и старание, боязнь выйти за рамки дозволенного, регламентированного, абсолютизация советов педагога иногда мешают творческому самовыражению.

На **проблему взаимоотношений деятельностных и творческих способностей** в учебной деятельности также указывает В.Н.Дружинин[46]. Вместе с тем он отмечает, что «противостояние деятельности и творчества, труда и досуга не означает их разделённости и несовместимости. Это две стороны одной медали: как в творчестве присутствует репродуктивный компонент, точнее - целедостижение, так и в деятельности имеется компонент творчества. Другое дело, что в творчестве репродукция выступает в качестве второстепенного, необходимого, но подчинённого творчеству процесса, так же как в деятельности – творчество необходимо тогда, когда перед работником или учащимся встаёт принципиально новая для него задача».

Итак, деятельностные, а также когнитивные (интеллектуальные, познавательные) способности тоже нужны музыканту. Иначе мы сталкиваемся с не менее распространёнными случаями способных лентяев, мечтателей, не способных осуществить задуманное, учеников, которые блестяще могут исполнить одну какую-нибудь фразу, но не могут выучить произведение целиком. Тем не менее, наличие деятельностных и когнитивных способностей (равно как и отсутствие их) не обеспечивает развития музыкальности. Но на него, несомненно, оказывает влияние общехудожественное развитие. В самом начале мы наглядно убедились в том, что для понимания разницы между музыкальным текстом и его исполнением нам пришлось обратиться к поэзии.

Представим другую ситуацию, когда ребёнку, чувствующему затруднения в описании природы, дают послушать что-нибудь из «Времён года» (Чайковского или Вивальди). То есть с помощью музыкальных образов мы пытаемся разбудить литературную фантазию, и этот метод в большинстве случаев даёт положительный результат. Следовательно,

[46] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.

развивая музыканта с помощью поэзии и живописи, а юного художника с помощью музыки, мы развиваем не способности к отдельному виду художественной деятельности, а его **творческое воображение**, необходимое для осуществления и понимания любого акта искусства. Однако это важный, но далеко не единственный фактор, обеспечивающий музыкальную креативность.

Обратимся к педагогическому опыту. Исследование педагогических дневников (по существу - дневников для записи домашних заданий учащимся по специальности) показывает, что обращение к собственно музыкальным задачам происходит на двух этапах: этапе знакомства с произведением и этапе решения исполнительских задач – создания исполнительского плана и реализации замысла. Между ними проходит достаточно длинный этап изучения текста, как наиболее сложный в период освоения основных технических навыков, запоминания наизусть, работой над качеством интонации (звуковысотной). В качестве примера необходимо отметить, что в скрипичной педагогике работа над звуковысотным интонированием практически «никогда не заканчивается», т.к. на процесс интонирования влияют очень многие факторы, позволяющие выделять этот вопрос в качестве важнейшего в проблемах методики.

Итак, этап собственно изучения музыкального текста в реальной жизни, к сожалению, редко сопровождается решением художественных задач. А в условиях урока ещё и усугубляется жестокой нехваткой времени. Бывает, на объяснение технологии исполнения какого-либо штриха уходит почти всё время. Этого трудно избежать (лишь в некоторых случаях это можно считать педагогической ошибкой), т.к. установление двигательно-слуховых связей требует своеобразного «метода погружения», когда одну и ту же задачу приходится решать и на этюдном и художественном материале, лишь внешне меняя изучаемые фрагменты (для ученика это разные произведения, для педагога – решение одной определённой проблемы).

Промежуточный вывод из этого следующий: развитие музыкально-творческих способностей в период обучения осложняется объективными трудностями создания **возможностей для творчества**. В инструментальной (в частности, скрипичной) педагогике такими возможностями являются и приобретение технических навыков, и основных средств художественной выразительности (например, вибрато, штрихи, звукоизвлечение при различной динамике и т.д.). Этап изучения текста иногда затягивается настолько, что, собственно, на решение исполнительских задач не остаётся времени. В результате то, что должно стать началом работы над произведением – первое сценическое исполнение – в условиях существующего плана отчётности учащихся

является его концом. Более опытные педагоги находят возможность преодолевать эту негибкость учебного процесса, продлевая различными путями «концертную жизнь произведений». Безусловно, для «играющих» детей это является необходимым элементом воспитания.

Возвращаясь к этапу изучения текста, можно привести пример работы великих мастеров, утверждающих принцип **единства технического и художественного развития** учащихся. О.Шульпяков отмечает: «Никогда не ставя перед собой задачу воспитания виртуозов, занимаясь на уроках преимущественно музыкой, он (М.И.Вайман) тем не менее добивался значительного продвижения своих учеников именно в области техники».[47] То есть один из путей к выразительному исполнению – сделать этап разучивания произведения не остановкой в работе над музыкой, а именно процессом реализации художественного замысла. Каждая деталь технологии должна быть оправдана конкретной музыкальной целью, иначе в преддверии выступления будем «вздыхать и думать про себя», что до музыки «опять дело не дошло».

Продолжим экскурсию по музыкальным дневникам. Произведение выучено наизусть, старательно выполняются указания автора, не менее добросовестно – пожелания педагога. Вроде бы и придраться не к чему. И всё-таки музыка «как нарисованная», неживая. В лучшем случае - качественная копия. При этом бросается в глаза разностилевость какая-то: у одного исполнителя взял одно, у другого – другое. Педагоги говорят: «Не пропустил через себя, не прочувствовал». Конечно, не всегда лучше принцип «хоть худенькое, но своё». Но и вечное заимствование тоже не является выходом. (О педагогической пользе копирования речь пойдёт в следующих главах). Пожалуй, описанный пример – наиболее сложная ситуация. Гораздо легче знать, что не хватило времени, а здесь – вроде бы сделано всё, что нужно... Д.Ф.Ойстрах говорил: «У нас выработался такой стиль благополучного исполнения, где как будто бы всё на месте. Это исполнение принимается как правильное, и мы иногда забываем, что оно лишено настоящей жизни и настоящих индивидуальных черт»[48].

Несомненно, музыкально-исполнительскую деятельность трудно представить себе без категории «**индивидуальность**». Музыкант без ярко выраженной индивидуальности - это ремесленник. Сам по себе «дух ремесла», проявляющийся в любви профессионала ко всем мелочам своего искусства, как определял его Леопольд Ауэр, не может быть недостатком. Но художник – понятие более объёмное, неординарное и противоречивое, более близкое к личности, чем ремеслу. «Процесс формирования человека

[47] Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984, 94 с.

[48] Цитата по книге: Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М., Музыка, 1968, стр. 8.

как художника происходит одновременно с формированием его как человеческой индивидуальности...»[49]

Напомним уже цитированный нами интересный пример А.С.Шведерского о ситуации на приёмном экзамене. «Что являлось источником того, пусть скромного, но безусловно художественного удовольствия, которое пережили члены приёмной комиссии?» – этот вопрос и последующий за ним ответ раскрывает перед нами суть явления: «Это индивидуальность и неповторимость, являющиеся очевидными признаками **общей одарённости личности**. Именно общей одарённости, а не специальной, ибо блеском техники, за неимением таковой, эти абитуриенты поразить не могли[50]».

Почти отождествляя понятия «индивидуальность» и «талант», «для логики дальнейших размышлений» А.С.Шведерский отмечает следующие «приметы и свойства таланта»:

- прежде всего, это **предрасположенность личности к нестандартному мышлению**, и, как следствие этого, - к созданию нового, оригинального;
- **острое ощущение современности** (по мнению А.С.Шведерского, «быть может, это самое важное качество таланта, особенно в сфере искусства, поскольку оно обеспечивает **прорыв через сложившиеся и укрепившиеся стереотипы мышления и понимания**»);
- **независимость мышления**;
- **ощущение времени**, способность к сочувственному вниманию ко всему происходящему.[51]

Итак, мы видим, что индивидуальность – понятие многоплановое. Правомерно ли это расширение границ в отношении рассматриваемой нами категории музыкальности? В исполнительской деятельности индивидуальность выступает как неординарность, необычность, новизна стиля, оригинальность решения, художественное своеобразие. Но даже и в этом «узком» смысле индивидуальностью обычно называют «самобытную творческую **личность, создающую новые художественные ценности**. Индивидуальность в этом смысле – атрибут таланта».[52]

В музыкальном исполнительстве индивидуальность проявляется в том, что можно изменить, не посягая на незыблемость авторского текста. Как правило, это музыкальная агогика, фразировка, тембровые характеристики, динамика, - всё, что, в сущности, является инструментами для создания музыкальных образов, расшифровки написанного «между

[49] Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., Знание, 1971, стр.13.
[50] Шведерский А.С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? В сб. Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, 752 стр.
[51] Шведерский А.С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? Стр.389.
[52] Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М., Музыка, 1968, 80 с

строк». Не углубляясь в достаточно обширный диапазон проблем интерпретации, можно смело сказать, что определённую **свободу исполнения**, необходимость её признают сторонники как субъективного, так и объективного направления в исполнительстве. В начальной педагогике, да и на более поздних этапах, часто возникают проблемы именно с этой самой свободой.

Первоначально ученику прививаются навыки безупречного ритма и точного воспроизведения текста произведения, уважения к редакторским замечаниям и авторским ремаркам. Случается, он даже не подозревает, что от некоторых правил можно отступить. Это становится особенно заметным, когда представляется необходимым исполнить rubato (ритмически свободный стиль исполнения) и ad libitum (по желанию, как угодно). Как это происходит? Первую в своей жизни каденцию юный скрипач проходит буквально «за руку»! Всё прежнее время его осуждали за игру «близко к тексту», и вдруг – нужно играть «как хочется». А ему ничего не хочется. Он просто не знает, что ему делать с этой свободой! Раньше тактовые чёрточки просто мешали ему жить, а теперь текст без деления на такты его просто пугает.

Импровизационное исполнение оказывается менее сложным для детей, которые легко и своевременно освоили «меру замедлений», встречающихся почти во всех кадансовых построениях. Постепенные ритмические изменения (и ускорения) как раз и можно использовать в качестве первых шагов в «рубато». Стоит лишь ознакомить ученика с остальными средствами «музыкальной свободы». Одним легче, другим тяжелее, но постепенно всё-таки удаётся освободиться от этого камня преткновения.

Интересно, что не все методы обучения творчеству дают результаты в музыкальном обучении. Обратимся к цитате: «*Как же всё-таки вводить детей в диалог с автором? Мы предложили: для того, чтобы вступить в такой диалог, ребёнку необходимо самому побыть автором, погрузиться в стихию художественного творчества. Благодаря этому, говоря словами М.М.Бахтина, «бытию» в позиции творца он изнутри поймёт, какие задачи ставит перед собой автор, какие трудности перед ним возникают, как он их преодолевает.*[53]

Перенесём этот опыт в музыкальный класс. Перед нами ученик, одновременно посещающий класс скрипки и класс композиции, согласно выявленным в процессе обучения способностям. Результат довольно неожиданный: демонстрируя явные успехи в композиции, начинающий скрипач достаточно беспомощен в исполнительстве. Возможность

[53] Мелик-Пашаев А.А., Кудина Г.Н., Новлянская З. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. М., Знание, 1988.

«самому побыть автором» отнюдь не открывает перед ним двери к исполнительскому творчеству. Очевидно, у исполнительского творчества всё же другая специфика.

Возьмём другой пример. Предложение сыграть каденцию ученик воспринимает как долгожданный момент. И, действительно, справляется с задачей как любой взрослый музыкант. В чём причина подобной лёгкости? На обсуждениях исполнения такого ученика часто проскакивают фразы типа: «у него прирождённый талант», «у него врождённая музыкальная интуиция». Но интуиция – это вид опыта! Знаменитый писатель-фантаст А.Беляев предлагает нам такую трактовку интуиции: «**интуиция** есть тот момент, когда целый **ряд впечатлений, мыслей**, отрывочных **знаний,** накопленных, быть может, за большой срок, вдруг ассоциируется – вступает между собой в связь; эта связь устанавливается в мозгу. И все мысли приводятся в систему, объединяются и дают какой-то вывод, какую-то новую мысль» [54].

И ещё пример. Школьник, начинающий пианист, вдруг «ни с того ни с сего» (это только нам так кажется!) начинает свободно импровизировать в джазовой манере. Поскольку никто его этому не учил, мы стараемся выяснить причины происхождения этого «чуда». Выясняется: он просто «наслушался» игры известных джазовых пианистов и пытался им подражать. И вообще много слушал джаз. Теперь некогда накопленный в подсознании опыт сменился активным творческим самовыражением.

Вновь обращаясь к выводам А.С.Шведерского, читаем: «Этот процесс накапливания множественности связей, который обусловливается, обогащается миром впечатлений, работой воображения, аккумулирует работу интеллекта, создаёт важнейшие условия для формирования "фонда подсознания". **Фонд подсознания является основным источником творчества**».[55] Из этого можно построить ещё одно предположение: очевидно, накопленный в «фонде подсознания» музыкальный опыт (то, что применимо к литературе педагоги называют «начитанностью») так же формирует музыкальность. Более того, является её источником, основой, ведущей силой, инстинктом.

Позволим себе сделать выводы. Проявляющаяся и формирующаяся в исполнительской деятельности музыкальность не является узкой специальной способностью, а обусловлена возникновением, развитием и созреванием **сложных связей в области внутренних структур человеческой психики**. Музыкальность исполнителя – это совокупность творческих способностей, проявляющихся в музыкальной деятельности. Являясь, таким образом, частным случаем проявления творческих

[54] Беляев А. «Властелин мира».
[55] Шведерский А.С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? Стр.390.

способностей, музыкальность представляет собой ограниченную область, обладающую своей спецификой. В то же время, музыкальность неразрывно связана со всеми этапами целостного творческого процесса, что позволяет рассматривать её как **сложный психический комплекс, раскрывающий человека как художника, личность, индивидуума.**

Как правило, музыку определяют как язык чувств. «Нужно сильно чувствовать, чтоб заставить чувствовать других», - говорил величайший скрипач Николо Паганини. Он слишком много вкладывал в понятие "чувство". Как будто возражая ему, Л.С.Выготский утверждает: *«Даже самое искреннее чувство само по себе не в состоянии создать искусство. И для этого ему не хватает не просто техники и мастерства, потому что даже чувство, выраженное техникой, никогда не создаёт ни лирического стихотворения, ни музыкальной симфонии; для того и другого необходим ещё творческий акт преодоления этого чувства, его разрешения, победы над ним, и только когда этот акт явления налицо, только тогда осуществляется искусство».*[56]

[56] Выготский Л.С. Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр. 339..

«В этой маленькой капельке росы...»

С чего начать? Мыслей вроде бы много, а вот самой первой фразы, самого первого слова не хватает... С чего вообще начинается творческий процесс? С поисков этого самого первого слова или с поиска формы? А может быть, с поиска средств или самой темы?

Одно несомненно: *творческий процесс начинается с поиска*. Учёные и определяют творчество как «разновидность ***поисковой активности***».[57] Варианты ситуации поиска зависят от конкретных обстоятельств. Может появиться неопределённое желание *что-либо* создать: «Намедни ночью бессонница моя меня томила, и в голову пришли мне две, три мысли. Сегодня я их набросал...».[58] Может быть, необходимость выполнения творческого задания в определённой области, но на свободную тему: «Из Моцарта нам что-нибудь!». А может быть – получен конкретный заказ: «Человек, одетый в чёрном, учтиво поклонившись, заказал мне Requiem и скрылся. Сел я тотчас и стал писать...»

Состояние лёгкости, с которой гении сочиняют свои произведения, может быть и достоверным, и кажущимся, ибо, с одной стороны, «психологическое состояние готовности к работе может выражаться в разнообразных формах», художник почти непрерывно «***ловит то, что может его как-то натолкнуть на замысел***»[59], «собирание материалов, фиксация конкретных впечатлений представляют собой по существу ***непрерывный процесс***, который характерен для видения художника».[60] С другой стороны, говоря словами Платона, «сами поэты меньше всего знают, каким способом они творят».[61]

Говорить о творческом процессе, а тем более подвергать его изучению, сложно. Слишком тонкая и хрупкая материя. Нельзя не согласиться с шотландским психиатром Р.Д.Ленгом в том, что «Самое

[57] В.С.Ротенберг. Психофизические аспекты изучения творчества (стр. 53-72). – В сб. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / 1982. Ленинград, «Наука», Ленингр. отд., 1982. 286 стр.
[58] Пушкин А.С. Моцарт и Сальери. Драматические произведения, М., «Худож. лит.», 1973.
[59] Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., Знание, 1971, стр. 19.
[60] Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., Знание, 1971, стр. 29.
[61] Выготский Л.С. Искусство и психоанализ. Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр. 22.

разрушительное вмешательство – это научное вмешательство. Только учёный знает, как вмешаться, чтобы создать максимальные разрушения».[62]

Но для того, чтобы учиться творчеству, необходимо глубоко проникнуть в суть этого процесса, понять его сложность и непостижимое разнообразие. Единственный выход – изучать, не разрушая. Изучать, быть может, с помощью самого творчества. Например, относиться к творчеству как тайне, разгадка которой обесценит её существование.

«Но иным открывается тайна,
И почиет на них тишина.
Я на это наткнулась случайно
И с тех пор всё как будто больна»[63]

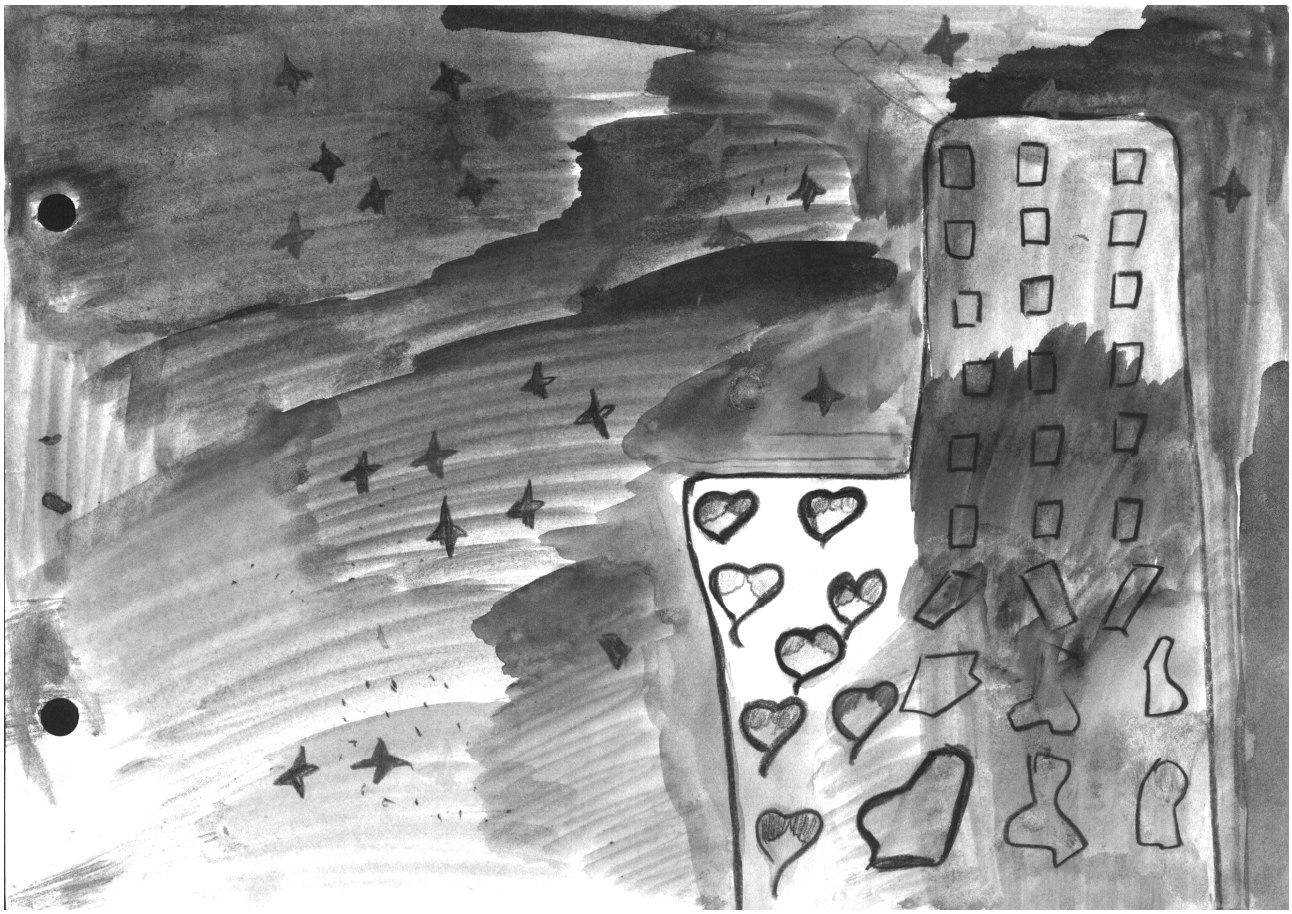


Рисунок Оли Якушиной

[62] Холт Д. Залог детских успехов. СПб, Дельта, 1996, стр.23.
[63] А.Ахматова. 1917.

Как ни странно, дети, беспрестанно (и невосстановимо) разбирающие на детали свои игрушки, чтобы посмотреть, «что там внутри», воспринимают творчество цельно, принимая его как свершившийся факт.

Спрашиваю как-то у дочери:

- А почему у тебя небо всё время чёрное?

Смотрит с удивлением и возмущением. Потом через силу отвечает:

- Потому что!

Маленькие дети не задают творчеству вопросов. Стремление узнать, «как это сделано», возникает гораздо позже, когда доступны серьёзные впечатления от «простоты» творений гения. Уже в школе, изучив теорию и сольфеджио, дочь восхищается тем, как из простых гамм и аккордов создаются шедевры! Адажио из «Щелкунчика» - нисходящая мажорная гамма. «Лунная» соната – чередование разложенных аккордов-гармоний и мелодия, состоящая практически из повторения одной ноты!

В период своего взросления дети, получив в школе некое творческое задание, порой отступают перед возникшими проблемами, поспешно делают выводы о собственной бесталантности. Начинается переход от преимущественно интуитивного детского творчества к сознательному. Именно в этот момент настаёт время познания основных этапов творческого процесса, условно определённых как ***подготовка, созревание, реализация и критическое осмысление***. Впервые по-настоящему столкнувшись с проблемами творчества, дети начинают понимать, что творческий процесс настоятельно требует условий для его осуществления и, самое главное, неопределённого времени!

Один из первых выводов, который необходимо сделать совместно с детьми, заключается в том, что **трудности, возникающие на любом этапе творческого процесса, следует считать закономерным, объяснимым и нормальным явлением.**

Представим себе, что нам предстоит решить конкретную художественную задачу: сочинить песню Орфея в современной опере, основу сюжета которой составляет не древнегреческая легенда об Орфее, а тема становления личности и зрелости художника, его ответственности за истинность искусства и преодоление испытания славой.[64] Естественно, что одним из ярчайших эпизодов должно быть состязание певцов, на котором Орфей должен спеть эту лучшую песню и стать знаменитым.

Становясь на один путь с Орфеем (его задача сочинить эту песню – одновременно и наша задача), мы понимаем, что превзойти других - значит сделать нечто никому недоступное. Для творца (в роли которого

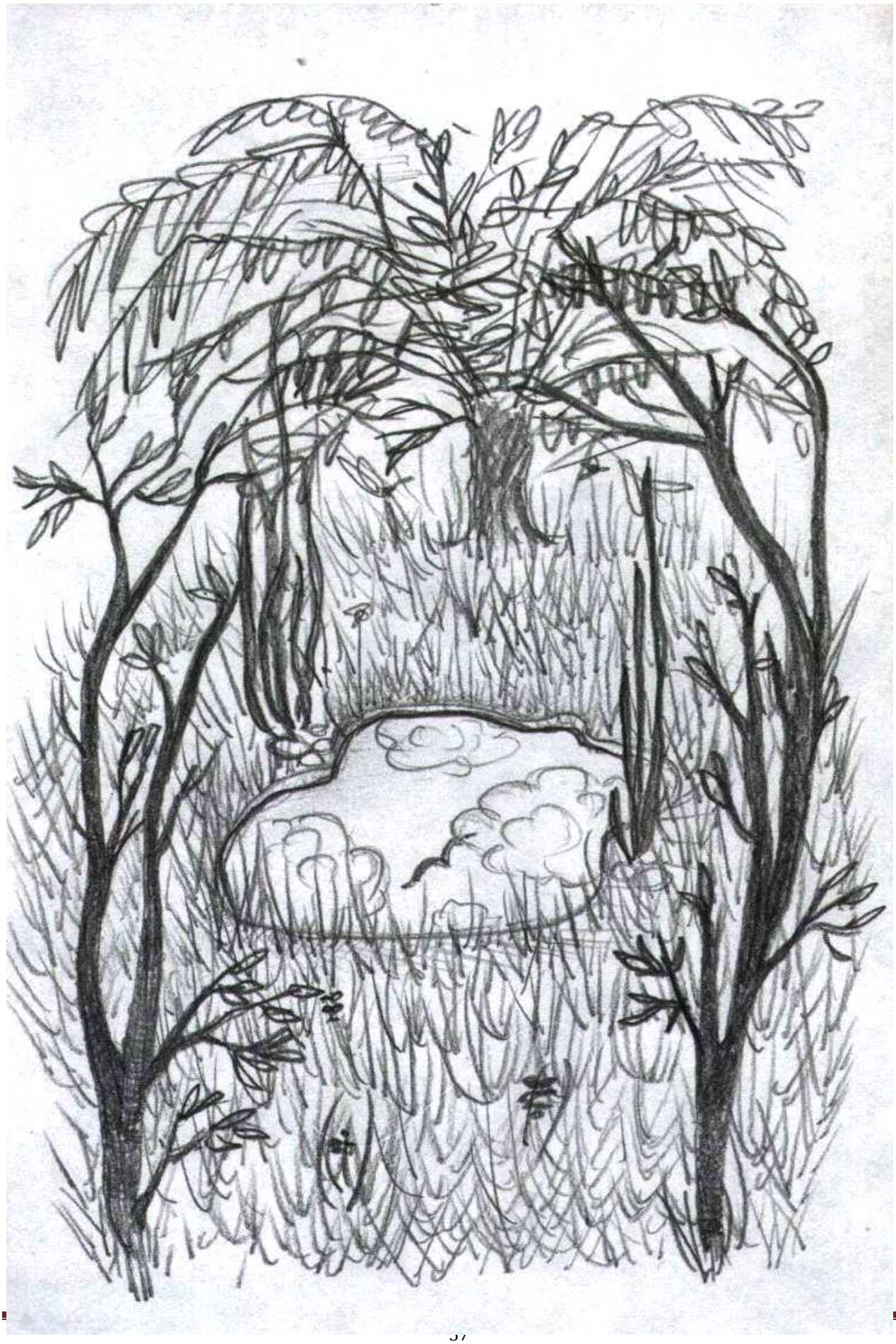
[64] Задача эта с большим успехом решена композитором А.Журбиным и драматургом Ю.Димитриным.

сейчас выступаем мы с вами) задача эта крайне сложная, т.к. шедевры, скорее всего, не создаются специально, а приходят в момент творческого озарения. Символично (во всяком случае, можно так интерпретировать), что песню Орфею, по данному нам сюжету, дарит Эвридика. (Художник должен брать своё искусство из жизни). Она просит Орфея не срывать цветок, на котором «росы непорочная капля»: «Ты опустись на траву и сквозь хрусталик росы посмотри на солнце!». Цветок может символизировать хрупкую ценность дара природы. Сорвав его, мы не только прервём его жизнь, но и лишим себя связи с природным всеединством! Лучше преклонить перед искусством колени. Сказанное слово художника может раскрыться множеством чувств, ибо каждый его поймёт по-своему и вложит свой смысл. «В этой маленькой капельке росы озеро, целое озеро нашей любви!»

Как должен проходить процесс воплощения этой идеи? Поскольку речь идёт о певце, задача не может быть решена вне музыкального искусства, а творческий акт музыки, безусловно, отличается от других. «Музыка - это искусство, выражающее невыразимое. Она поднимается много выше того, что может определяться разумом», – говорил Ш. Мюнш.[65]

Психологическую основу искусства музыки, по определению Л.С. Выготского, составляют «расширение и углубление чувства, ***творческая*** его перестройка», обусловленные «сложным миром переживаний», вызванных в человеке «простой комбинацией внешних впечатлений, как, например, музыкальное произведение».[66] Музыка призвана обогатить и дополнить слово, а иногда и заменить его. Специфика её - в широкой обобщённости музыкального языка. В результате музыкальной коммуникации у каждого человека возникают **свои** чувства и мысли. Особенность музыкального содержания заключается в том, что глубина его зависит от душевного богатства самого человека. Каждый понимает музыку в меру своего художественного развития. Сила воздействия музыки, как и других искусств, зависит от глубины творения, а следовательно, от таланта творца. Но образ воздействия музыки отличен от других искусств. «Если музыка не диктует непосредственно тех поступков, которые должны за ней следовать, то всё же от её основного действия <...> зависит и то, какие силы она придаст жизни, что она высвободит и что оттеснит вглубь».[67]

[65] Гинзбург Л.М. Избранное. М., Сов. композитор, 1981.
[66] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, 93 с.
[67] Выготский Л.С. Искусство и жизнь. / Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр. 346.



Озеро. Рисунок Марины Ивониной

Продолжая процесс поиска творческого решения, постараемся определить путь к созданию и реализации нашего замысла. Французский психолог Т.Рибо выделяет две формы творческого механизма: интуитивная, когда «ум направляется от целого к частностям», и рассудочная - направление «от частного к целому, смутно улавливаемому».[68] Различие между двумя вышеизложенными приёмами, на его взгляд, соответствует различию между воображением самопроизвольным, интуитивным и воображением рассудочным, комбинирующим.

Обе эти формы, - пишет Т.Рибо, - необходимы и в чистом виде не встречаются. Обычно употребляется смешанный приём, в котором один из элементов является преобладающим и, таким образом, определяет название творческого приёма.[69] Для творчества, не требующего много времени, а в нашем случае это жанр песни, Рибо советует использовать интуитивный приём.

В самое начало процесса творчества психология ставит внешние и внутренние ***восприятия***, которые являются «опорными точками для будущего творчества».[70] Богатейшее многообразие процесса ***восприятия музыки*** позволило выделить его в отдельную проблему музыкознания.[71] Специфика музыкального творчества заключается в его внешнем и внутреннем ***слуховом*** проявлении, т.к. музыка - это «высокое и обобщённое искусство звуков».[72] Музыкальное восприятие объединяет все этапы музыкально-творческого процесса, так как «основа творческой деятельности музыканта – это создание внутренним слухом звуковых представлений и художественных концепций, оперирование ими и воспроизведение их в реальном звучании».[73] То есть создать музыкальный замысел – значит услышать его внутри себя.

В период активного творческого поиска, который мы определили как начало творческого процесса, неоценимо «значение художественных впечатлений» как источника вдохновения и своеобразного толчка к

---

[68] Рибо Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001, стр. 251.
[69] Рибо Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001, стр. 252-253.
[70] Выготский Л.С. Механизм творческого воображения / Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997 , стр. 20.
[71] Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. – В кн.: Восприятие музыки, М.,1980
[72] Мазель Л. А. О типах творческого замысла. – Советская музыка, 1976, № 5.
[73] Алексеев А. О воспитании музыканта-исполнителя. «Советская музыка», 1980, № 6, стр. 73.

возникновению замысла.[74] Г.Цыпин приводит пример такого творческого «касания», называя его весьма эффективным рабочим приёмом, когда требуется как-то «активизировать, разбередить собственную мысль»: «Иногда мне было просто лень писать, - рассказывал в одном из писем И.А.Гончаров, - тогда я беру книжку Ивана Сергеевича: она так разогревает меня, что лень и всякая другая дрянь улетучивается во мне и рождается охота писать».[75] Восприятие музыки, в свою очередь, питает вдохновение писателей и художников: «Потребность слушать музыку для меня очень характерна. Можно сказать, что музыку, хорошую, я обожаю» (М.Булгаков); «Подслушать у музыки что-то и выдать шутя за своё» (А.Ахматова).[76] В нашей музыкально-художественной задаче роль вдохновителя может играть не только сам, богатый символикой и образностью, поэтический текст песни Эвридики, но и известная всем легенда.

По теории Л.С.Выготского, многообразные проявления процесса восприятия дают основу для ***накопления материала*** для творчества. В подтверждение этому можно процитировать и П.М.Якобсона: «Восприимчивость художника к впечатлениям определённого характера тесно связана с направленностью его интересов, его мировосприятием».[77] «Многоплановость деятельности выражается в том, что в ход процесса реализации произведения включаются отобранные, подвергнутые обработке значимые впечатления различного типа, нужные для конкретизации детали».[78]

Этап накопления материала к творческому акту Е.И.Замятин сравнивает с пирамидой: «Искусство работает пирамидально: в основе новых достижений – положено использование всего, накопленного там, внизу, в основании пирамиды».[79] Итак, моментом подготовки в узком смысле может быть период от выбора объекта творчества или получения заказа до начала непосредственно осуществления творческого акта – собственно работы над поставленной задачей. В широком смысле подготовка может быть самым длительным этапом в творческом процессе, т.к. подготовкой можно считать длительный период накопления общехудожественных впечатлений, момент начала которого практически трудно уловить.

---

[74] Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., Знание, 1971, стр. 21.
[75] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 164.
[76] Платек Я. Верьте музыке. М., «Советский композитор», 1989.
[77] Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., Знание, 1971, стр. 22.
[78] Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., Знание, 1971, стр. 38.
[79] Замятин Е.И. Психология творчества. В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр.505.

За накоплением материала следует его ***переработка***, процесс которой включает в себя диссоциации и ассоциации воспринятых впечатлений. Процесс диссоциации, выделение отдельных черт и оставление без внимания других, лежит в основе абстрактного мышления, которое очень важно в музыкальной творческой деятельности как преимущественно внутренней. Диссоциированные элементы подвергаются процессу изменения. «Следы от внешних впечатлений не складываются неподвижно в нашем мозгу… Эти следы представляют собой процессы, они движутся…»[80]. Диссоциированные элементы в музыкальном мышлении – это могут быть и просто интервалика, и мотивы, фразы, целые структурные элементы, фрагменты мелодий, произведений, образные звуковые особенности, ***интонации*** и вообще ***всё, из чего складывается музыкальная ткань.*** При этом за каждым «чисто музыкальным» элементом «стоит» определённая смысловая характеристика, образ.

Следующим в процессе переработки впечатлений является момент ***ассоциации***, объединения диссоциированных и изменённых элементов, который приводит к комбинации отдельных образов, приведению их в систему. Ассоциации, по существу, являются ***важнейшим звеном акта творчества***, когда из элементов прежнего опыта путём комбинирования их, применения в новом качестве, рождается новое содержание. «Музыка вне ассоциаций, лишённая ассоциаций, представляется (как и всякое искусство) очень обеднённой».[81]

Ассоциативный ряд, который возникает на основе художественных впечатлений, является своеобразной художественной реакцией нашего **подсознания**. Достаточно одного слова, чтобы наша память подсказала нам несколько знакомых строк. Пример: победивший на состязании певцов Орфей, по современному сюжету, воспринимает свою победу как личный результат, а почитание слушателями его таланта - как должное. Оторвавшись от тех, кто поддержал его в трудном испытании, Орфей забывает песню Эвридики (теряет радость творчества). Теперь у него есть слава, но нет сокровенной тайны художника, нет любви. Какие ассоциации возникают в этот момент развития сюжета?

Например, несколько строк:

Славы хочешь? – у меня
Попроси тогда совета,
Только это – западня,

[80] Выготский Л.С. Механизм творческого воображения / Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 21.
[81] Кремлёв Ю. О месте музыки среди других искусств. Музыка. М. 1966. 62 стр.

Где ни радости, ни света. [82]

Или целое стихотворение:

«Кто знает, что такое слава!
Какой ценой купил он право
Возможность или благодать
Над всем так мудро и лукаво
Шутить, таинственно молчать
И ногу ножкой называть?..»[83]

На долю **сознания** выпадает из этих ассоциаций выбрать более подходящую[84]. Можно ли назвать ассоциацией Орфей – Пушкин? Она была бы слишком прямолинейной и не совсем оправданной. Но если учесть, что в основе творчества, по мнению Выготского, всегда лежит *большой или малый конфликт с обществом*, то в этом случае упомянутая ассоциация имеет право существовать.

Ассоциации, и мы говорили об этом ранее, воздействуют непосредственно на творческое воображение. В нашем случае – на музыкально-творческое воображение. Наши мысли буквально «охвачены» впечатлением от услышанного и прочитанного, волей-неволей мы постоянно возвращаемся к овладевшей нами теме, которая как будто сама начинает руководить нашим мышлением, подсказывая нашей памяти нечто аналогичное или «параллельное» тому, о чём мы размышляем.

Единство сознательной и подсознательной сфер в творческом процессе ещё более наглядно проявляется в период **созревания замысла**, который называют **инкубационным**:

«Интервал транса – «вынашивания» – проявляется в различных признаках: у одних - это особая напряжённость, у других расслабленность и даже сонливость. Нередко в такие периоды исследователь пытается отвлечься от решения проблемы, вытеснить её из своего сознания. Но внимание к проблеме всё же остаётся, она живёт в воображении и диктует ему свои законы. Когда ничто ему не мешает, нет внешних раздражителей и он находится наедине с собой (часто перед засыпанием), воображение возвращается к беспокоящей проблеме. Она отражается и в содержании сновидений, и в бодрствовании, она не покидает сферы подсознательного, чтобы в конце концов прорваться в сознание, и вот наступает вспышка-

[82] А.Ахматова. «Нет, царевич, я не та...», 1915.
[83] А.Ахматова «Пушкин», 1943.
[84] Замятин Е.И. Психология творчества. В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр.509.

озарение, которое ещё не получает словесного выражения, но уже вырисовывается в виде образов.[85]

Интересное объяснение взаимодействия между сознательной и бессознательной творческой работой предлагают сами дети. В нашем подсознании, говорят они, находится постоянно много мыслей, в то время как сознание может работать только с одной версией. Когда в сознании одна мысль сменяется другой, отработанная мысль в изменённом виде снова возвращается на подсознательный уровень и т.д.

Описание механизма творческого процесса было бы неполным, если упустить из виду «самую важную черту воображения – ***стремление воображения к воплощению*****.** «Это и есть подлинная основа и движущее начало творчества. Всякое построение воображения, исходя из реальности, стремится ... воплотиться в реальность».[86] Благодаря этому фактору творческий процесс имеет удивительно целеустремлённый характер. Страстное желание результата не покидает художника до тех пор, пока он не достигнет хотя бы временного удовлетворения.

Итак, процесс «вынашивания» замысла, к великой радости творца, наконец, переходит в стадию реализации идеи. Каким образом мы узнаём, что «пришло время сесть за перо»? Появляется ощущение ясности и определённости, чёткое осознание того, что и как нужно делать далее. *«Пришло время» – это значит, что подошли к своему завершению процессы, которые рождают в воображении идеи, образы, действия. И вот известная, казалось бы, ситуация предстаёт в совершенно ином свете, и решение проблемы, которая представлялась логически неприступной, становится реально возможным.*[87]

Стадия реализации замысла совсем не обязательно происходит «безоблачно». Казалось бы, найдены и форма, и средства, но процесс творческой работы не выглядит гладким. Он как бы рассыпается от возникающих вновь противоречий, отбрасывая нас назад. Трудности, связанные с этим явлением, Н.Волков считает настоящей «драмой творчества» и называет проблемой **обратных связей.**[88] Воплощение замысла происходит при постоянном возобновлении проверки уже сделанного, «минуты вдохновенной работы, - чаще сохраняемые памятью

[85] Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Спасительная способность - вообразить. В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр.375.
[86] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 34.
[87] Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Спасительная способность - вообразить. В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999,стр.380.
[88] Волков Н. Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей». В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр.212.

художника, - сменяются периодами трезвого пересмотра созданного».[89] Каждый новый шаг приводится в соответствие с основной идеей, происходит тщательный отбор, «отсекание всего лишнего». Иначе говоря, прежде чем идти дальше, мы каждый раз заново прочитываем написанное, нами руководит инстинкт формы и логики. «*Объективные свидетельства творческого процесса говорят о постоянном участии в нём восприятия возникающего произведения. Они говорят о значении для успеха процесса оценки сделанного на всех этапах. Оценивается соответствие нового куска не только общему, как правило, вначале неясному замыслу и воспринимаемой жизни, но также другим частям произведения по его внутренней логике. Произведение напоминает развивающийся организм. В ответ на сделанное всё время поступает информация о сделанном, чтобы вызвать к жизни новые задачи*».[90]

Переходы от этапа к этапу в творческом процессе весьма условны. Более того, относятся к произведению так же, как теория относится к жизни. В музыкальном творчестве, на наш взгляд, эти процессы наиболее ощутимы, т.к. чувства и настроения в большей степени, чем в других видах искусства, имеют отношение непосредственно к содержанию художественного произведения. Подчёркивая, что «для акта творчества **одинаково необходимы** и **интеллектуальный и эмоциональный факторы**», Л.С.Выготский определяет эмоцию как «наиболее субъективный, внутренний вид воображения»:[91] «Эмоция обладает как бы способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту».

«Чувство, как и мысль, движет творчеством человека». Примером их взаимовлияния можно считать «внутреннюю логику, управляющую построением художественного образа»[92]. С одной стороны, «музыка – искусство в высшей степени эмоциональное, аффективное, способное очень сильно и глубоко воздействовать на чувства и переживания человека»[93]. Такому воздействию подвергается не только слушатель, но и исполнитель, реагирующий на интонационную сферу музыкального произведения. С другой стороны, «помимо эмоций существует другая

[89] Волков Н. Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей». В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр.211.

[90] Волков Н. Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей». В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр.212.

[91],Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр.12.

[92] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 12..

[93] Кремлёв Ю. О месте музыки среди других искусств. Музыка. М. 1966.

сторона сознания – рациональное мышление, и только с его помощью человек осмысливает происходящее в мире, вырабатывает программу своих действий».[94] Единство эмоционального и интеллектуального в музыкальном искусстве проявляется как необходимое условие осуществления практической деятельности. Ф.И.Шаляпин, признаваясь в своей привычке «каждую минуту отдавать себе отчёт в том, что он делает», тут же отмечает: «Движение души, которое должно быть за жестом для того, чтобы он получился живым и художественно-ценным, должно быть и за словом, за каждой музыкальной фразой. Иначе и слова, и звуки будут мёртвыми».[95]

Творческая работа над музыкальным произведением сочетает в себе и интеллектуальный процесс интерпретации, и эмоциональное отношение, выражающееся в интонировании. «Мысль, интонация, формы музыки – всё в постоянной связи: ***мысль, чтобы быть звуково выраженной, становится интонацией, интонируется***»[96].

Таким образом, процесс художественного творчества находит выражение в музыкальном воплощении. Рождается песня Орфея, с которой ему предстоит стать победителем. То, что так долго владело нашими мыслями, нашим временем, нашим интересом, вниманием, так долго беспокоило нас, становится музыкальным текстом, овеществляется. И здесь, казалось бы, можно поставить точку, но начинается этап оценки созданного. Впереди, мы знаем, Орфея ждёт предупреждение: «Не оглядывайся!». Как часто, усомнившись в устойчивости результата, художник теряет веру в значимость плодов своего труда! Потеряв свою песню, он теряет радость творчества, охладевает к тому, что так долго «занимало» его ум и исчезло, воплотившись.

Возможно, эта драма станет поводом для создания новой песни, которая закончится более оптимистично, но общим для них станет то таинство, постоянство которого заключается в вечном возобновлении потребности творить...

Бывает так: какая-то ***истома***;
В ушах не умолкает бой часов;
Вдали раскат стихающего ***грома.***
Неузнанных и пленных ***голосов***
Мне чудятся и жалобы и ***стоны***,
Сужается какой-то тайный круг,
Но в этой бездне ***шёпотов и звонов***

[94] Кремлёв Ю. О месте музыки среди других искусств. Музыка. М. 1966.
[95] Шаляпин Ф.И. Маска и душа. / Литературное наследие, М., Искусство, стр. 264 – 267.
[96] Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация. Музгиз, 1947,

Встаёт один, ***всё победивший звук***.
Так вкруг него непоправимо ***тихо***,
что ***слышно*** как в лесу растёт трава,
Как по земле идёт с котомкой лихо...
Но вот уже ***послышались*** слова
И лёгких рифм сигнальные ***звоночки***, -
Тогда я начинаю понимать,
И просто ***продиктованные строчки***
Ложатся в белоснежную тетрадь.[97]

[97] А.Ахматова. Творчество (Из цикла «Тайны ремесла»).

«Незапный мрак иль что-нибудь такое...»

Отчего красива роза?

- Она нежная, у неё чуть бархатные лепестки, она мягкая, тонко и не приторно пахнет, хрупкая и живая.

Всё, что мы говорим - это, в сущности, не о розе. Это о чувствах, которые она в нас вызывает. Ну а музыка? Разве не любим мы в ней, также как в розе, **свои** чувства, мысли, настроения?

Принято считать, что, исполняя музыку, мы прежде всего раскрываем её содержание. Но слово «содержание» слишком часто употребляется в значении «сюжет», и этим вносится путаница в понимание музыкального содержания. Содержание художественного произведения, - не только музыкального, - это буквально всё то, что в нём содержится. Если мы будем связывать его только с конкретной «программой», как это иногда случается с упрощённой трактовкой программных сочинений,[98] то значительно обедним и ограничим содержание музыки. Думаю, не случайно великие музыканты прошлого избегали понятия «содержание». «Обязанностью артиста - писал Л.С.Ауэр, - является **вникнуть в дух произведения и раскрыть нам намерения композитора**»[99].

Дух произведения – это уже нечто более обобщённое, более связанное с изменчивостью и индивидуальностью, опять же что-то живое и поэтичное, допускающее разное истолкование:

«Представь себе…кого бы?
Ну, хоть меня – немного помоложе;
Влюблённого – не слишком, а слегка –
С красоткой или с другом – хоть с тобой,
Я весел… Вдруг виденье гробовое,
Незапный мрак иль ***что-нибудь такое***…»[100]

Замысел композитора, конечно, может быть связан с какими-то конкретными эпизодами жизни. Так, например, три знаменитых пьесы П.И.Чайковского для скрипки «Размышление», «Скерцо» и «Мелодия» имеют ещё и название как цикла: «Воспоминание о дорогом месте» (1878 г.). Для интерпретатора, быть может, важно знать, какие жизненные события сопутствовали созданию данных пьес. Вместе с тем невозможно предположить, какие именно чувства были вызваны этими событиями в душе самого композитора и нужно ли их разгадывать. «Записанное - лишь

[98] Один из жанров инструментальной музыки, произведения, которые предваряются специальным словесным текстом – программой.
[99] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. Издательство «Тритон», Ленинград, 1933, стр. 108.
[100] Пушкин А.С. Моцарт и Сальери. Драматические произведения, М., 1974, стр. 38.

одна из версий того, как можно играть», - считает Гидон Кремер:[101] «Многие композиторы пишут для универсального исполнителя, …с каким-то доверием к нему и как бы сообщая: эту музыку можно играть по-разному – её можно совсем по-разному слышать».

Одна из сонат Джузеппе Тартини получила название «Покинутая Дидона», но лишь в некоторых изданиях упоминается существование стихов Метастазио, под впечатлением которых Тартини её создал.[102] Отсутствие данной «программы» нисколько не затрудняет интерпретацию, ибо музыка говорит «сама за себя», подтверждая «двойную природу искусства, при которой источник его связан с личностью автора, присущими ему чертами характера, художественной индивидуальности; плоды же его труда, творчества оказываются всеобщим достоянием»[103].

Уникальность некоторых произведений искусства в том, что результаты творческой работы превосходят ожидания самого автора. Именно поэтому «специфика исполнительства состоит в угадывании, расшифровке, прочитывании ***намерений автора, а также тех сторон его музыки, о существовании которых он мог и не подозревать***».[104]

Не значит ли это, что музыкальное содержание предъявляет очень высокие требования к тому, кто с ним соприкасается? Быть может, оно доступно только избранным? И уж вовсе недоступно **детям**?

Безусловно, музыкальные произведения часто требуют от ученика очень «высокой степени развития личного внутреннего мира»[105]. Вместе с тем, «глубина прочтения текста», как пишет А.Р.Лурия, - «вовсе не зависит от широты знаний или степени образования человека. Она ... больше зависит от эмоциональной тонкости человека, чем от его формального интеллекта».[106] Дело в том, что, по теории Лурии, художественное произведение допускает различные степени глубины прочтения: «Можно прочитать художественное произведение поверхностно, выделяя из него лишь слова, фразы или повествование об определённом внешнем событии; а можно выделить **скрытый подтекст** и понять, какой **внутренний смысл** таится за излагаемыми событиями; наконец, можно прочесть художественное произведение с ещё более глубоким анализом, выделяя за текстом не только его подтекст или **общий смысл**, но и

[101] Кремер Г. Обратившись внутрь себя. Музыкальная академия, № 3, 1994, с.11.
[102] Гинзбург Л. С. Джузеппе Тартини. М., Музыка, 1969, стр. 117.
[103] Благой Д. «Моцарт и Сальери» Пушкина глазами музыканта. «Музыкальная академия», 1994, №3, стр.126.
[104] Ражников В.Г. Исполнительство как творчество. Советская музыка, 1972, № 2, стр. 74.
[105] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997.
[106] Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону. «Феникс», 1998, стр. 318.

анализируя те **мотивы**, которые стоят за действиями того или другого **лица, фигурирующего в пьесе** или в художественном тексте, или даже **мотивы, побуждающие автора** писать данное произведение» [107].

Думаю, что всё сказанное можно напрямую отнести и к музыкальному произведению. Можно слушать музыку пассивно, т.е. получать эстетическое удовольствие от красоты её звучания. Можно предположить, в чём состоит замысел композитора. Можно постараться понять внутренний смысл музыки, скрытый подтекст. Наконец, можно в исполнении этой музыки найти новый внутренний смысл, став в какой-то степени «воссоздателем», почти соавтором музыкального произведения. Именно этот, последний, вариант прочтения текста можно назвать интерпретацией.

Исходя из этого и продолжая выводы, сделанные в предыдущих главах, можно заключить, что ***музыкальность – это способность понимать внутренний смысл музыки.*** Является ли она свойственной только достаточно зрелому возрасту или доступна каждому? По словам Лурии, способность оценивать внутренний подтекст представляет собой совершенно особую сторону психической деятельности. «Система логических операций при познавательной деятельности и система оценки эмоционального значения или глубокого смысла текста – являются совсем различными психологическими системами».[108] Для понимания внутреннего смысла музыки, как мы уже говорили, имеет значение именно вторая система.

Развитие способности к глубокому пониманию музыки идёт по мере ***накопления опыта*** непосредственно в этом виде деятельности, а именно опыта «перевода воспринимаемого на слух текста ***с уровня внешних значений на уровень внутренних смыслов***».[109] Следовательно, путь к пониманию музыкального содержания лежит от «понимания системы внешних значений» музыкального текста к «пониманию его внутреннего смысла», от проблем понимания нотной записи текста «к пониманию подтекста, смысла», того, что написано «между строк». Необходимость пройти этот путь обусловлена тем, что в проблемах понимания произведений искусства понимание подтекста, смысла и в конечном итоге мотива создания произведения является основным.[110]

Для первоначального объяснения такого явления, как «внутренний смысл» даже в музыкальном обучении (в литературном, по понятным причинам, он выглядит естественнее) целесообразно использовать **метод анализа переносных смыслов и метод понимания пословиц**. Он описан

[107] Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону. «Феникс», 1998, стр. 318.
[108] Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону. «Феникс», 1998, стр. 315 – 316.
[109] Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону. «Феникс», 1998, стр. 318.
[110] Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону. «Феникс», 1998, стр. 301.

А.Р.Лурией и применяется в психологии «для изучения доступной испытуемому глубины прочтения текста».[111] Поняв, что такое «внутренний смысл», ученик аналогичным образом будет искать в музыкальном тексте подобное явление, но проявляющееся специфически музыкальным способом, в связи с большой обобщённостью музыкального языка, как мы уже говорили выше. Естественно, что глубина прочтения музыкального текста будет зависеть от величины музыкального опыта (как исполнительского, так и опыта восприятия), от богатства накопленных музыкальных впечатлений.

В связи с этим мы готовы ответить на поставленный вопрос, является ли музыкальность, рассматриваемая как способность улавливать внутренний смысл музыки, свойственной только достаточно зрелому возрасту или доступна каждому? Для понимания глубокого смысла музыки в любом возрасте необходим определённый именно **музыкальный опыт**, т.к. при обучении музыке большое значение имеет объективный разрыв между «хронологическим» и «профессиональным» возрастом.[112] Отсюда - ***проявления определённой музыкальной зрелости неповторимо индивидуальны***,[113] а у особо одарённых детей наблюдается «феномен удивительной зрелости без созревания».[114]

Нельзя не сказать о том, что возраст всё же имеет значение для уровня развития музыкальности (в том значении, о котором идёт речь), но лишь по той объективной причине, что ***для получения всякого знания нужно время***. Так использование в музыкальном произведении музыкальных цитат, их мотивная разработка и т.п., естественно, чтобы быть доступными пониманию, должны опираться на определённые знания слушателя. Если принять во внимание факт **интертекстуальности всякого произведения искусства**, т.е. текст в какой-то мере опирается на все (или многие) другие уже существующие тексты, и музыкальное произведение можно воспринимать как одно из явлений текстуального музыкального мышления,[115] то знание этих «уже существующих текстов» будет иметь большое значение для понимания глубины смысла музыкального произведения. С этой точки зрения музыка представляет собой «...живое тело, образуемое частями и живущее органами, каждый из

[111] Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону. «Феникс», 1998, стр.314.
[112] Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 299.
[113] Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр.280.
[114] Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр.283.
[115] Петриков С. Текстуальное музыкальное мышление. Музыкальная академия, 1993, №2, стр. 113.

которых, обладая своей самобытностью и своей свободой, участвует в чуде жизни. <...> Как у всякой великой идеи, у неё, собственно, нет начала...»[116].

> «Всем опытом, всеми высокими мыслями и произведениями искусства, рождёнными человечеством в его творческие эпохи, всем, что последующие периоды учёного созерцания свели к понятиям и сделали интеллектуальным достоянием, всей этой огромной массой духовных ценностей умелец Игры играет как органист на органе, и совершенство этого органа трудно себе представить – его клавиши и педали охватывают весь духовный космос, его регистры почти бесчисленны, теоретически на этом инструменте можно воспроизвести всё духовное содержание мира.…»[117]

[116] Гессе Г. Игра в бисер. Роман. СПб, Азбука, 2000, стр. 25, 27.
[117] Гессе Г. Игра в бисер. Роман. СПб, Азбука, 2000, стр. 26.

Парадокс об учителе

После уроков Юра не спешил домой. Ему доставляло огромное удовольствие расхаживать по школе, которая была полна музыкой. Через двойные двери классов доносились звуки скрипки, виолончели, рояля. Юра любил забираться между этими двойными дверьми и, не видимый никем, слушать.

Он охотно ходил на уроки к своим одноклассникам. Один раз пришёл и к Тартакову. Его урок Юре совсем не понравился. Учительница командовала: «Громче! Тише! На этой ноте сделай посильней акцент! Немного скорее! Ярче выделяй мелодию!» – и сама показывала, как надо играть, а Тартаков добросовестно повторял. Евгений Петрович никогда так много не играл на уроке сам.

- Не люблю обезьян, - говорил он. – Музыкант должен уметь думать над вещью, которую он играет.

- Не понял! Не прочувствовал! Играешь бессмысленно! – сердился Евгений Петрович.

Чтобы помочь ученику понять пьесу, он приносил на уроки репродукции картин знаменитых художников – Саврасова, Шишкина, Левитана. Семикласснице Лене Садовской, учившей «Песню косаря» из «Времён года», он советовал почитать стихи Кольцова, Некрасова, Никитина. С Мухой, игравшей «Шарманщик поёт» из «Детского альбома», вспоминал рассказ Куприна «Белый пудель».

А здесь только: раз-и, два-и! Громче – тише! Чисто пальцы, чисто ноты!

Этот художественный пример из любимой с детства книжки Т.В.Лихачевской[118], конечно, близок к идеальному восприятию педагогического процесса. В реальности, сказать честно, не так уж редко приходится прибегать к испытанному «раз-и, два-и!». Но, когда речь идёт о художественном воспитании, то абсолютное предпочтение мы должны отдать второму типу урока (на стороне которого, несомненно, находится автор повести).

Роль педагога в творческом развитии ребёнка справедливо считают определяющей, т.к. педагогический процесс можно отнести к «интерпсихическим» (по терминологии Л.С.Выготского), то есть в нём участвуют разные люди. На этой стадии взрослые служат посредниками в контакте детей с окружающим миром. Однако постепенно процессы, которые ранее дети осуществляли вместе со взрослыми, начинают

[118] Лихачевская Т. В футбол играть некогда. Средне-Уральское книжное изд-во, Свердловск, 1970.

происходить у них самостоятельно[119]. Именно потому, что будущая самостоятельность ребёнка формируется при посредничестве взрослых, качество этого общения должно быть очень высоким.

Обучение музыке, безусловно, несёт в себе черты присущие общей педагогике, но если рассматривать обучение музыке как обучение искусству, то сразу этот предмет повернётся к нам своей необычностью.

Признавая, что «акт искусства превосходит своей сложностью все прочие»,[120] Л.С.Выготский обращает наше внимание на ограниченные возможности его познания: «Самая существенная сторона искусства в том и заключается, что и процессы его создания и процессы пользования им оказываются как будто непонятными, необъяснимыми и скрытыми от сознания тех, кому приходится иметь с ними дело».[121] Исходя из этого, многие выдающиеся педагоги–музыканты приходят к выводу, что «в творческих делах основному и главному научить нельзя – этому можно лишь научиться».[122] «В творческих профессиях, - пишет Г.М.Цыпин, - в соответствии с природой их и спецификой – имеет значение не столько учение, сколько самоучение. Не столько образование, даже самое всестороннее и блистательное, - сколько самообразование».[123]

Между тем, музыкальное обучение является таким процессом, из которого практически нельзя исключить участие педагога. ***Музыкальные навыки лишь очень немногими детьми приобретаются без помощи преподавания***. Музыкальное творчество, даже на правах дилетантского, не обладает такой доступностью, как рисование или литературное творчество, - говорю, не умаляя при этом достоинств последних. Даже самая большая тяга к самообразованию не даст результата, если рядом не окажется мудрого наставника, способного привить ученику «ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство».[124]

---

[119] Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982, 184 с

[120] Выготский Л.С. Искусство и психоанализ. / Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр. 101.

[121] Выготский Л.С. Искусство и психоанализ. / Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр. 101.

[122] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 161.

[123] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 160.

[124] Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М., Музыка, 1988, стр.147.

«Учитель игры на любом инструменте, - пишет Г.Нейгауз, - должен быть прежде всего *учителем музыки*, то есть её *разъяснителем и толкователем»*.[125] Решить эту задачу, по мнению Нейгауза, можно лишь при неизбежном использовании ***комплексного метода преподавания***, то есть «учитель должен не только довести до ученика так называемое содержание «произведения», не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры, короче, он должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и (в последнюю очередь! – прим. авт., Л.И.) игры на фортепиано». Комплексный подход в обучении творческой деятельности зарекомендовал себя уже тем, что помогает преодолеть ***противоречие между процессом раздельного усвоения знаний*** (строго выстроенных по каждой дисциплине) ***и необходимостью комплексного их восприятия и применения***»[126].

Учитель музыки, в том значении, которое вкладывает в него Г.Нейгауз, должен быть именно **воспитателем**, а значит, не должен ограничивать себя обучением игре на инструменте, а должен раскрывать через это обучение для ученика путь в громадный мир познания себя в искусстве. Путь этот должен быть наполнен не только изучением **законов** мастерства, но и осмыслением **исключений**, ибо, как говорил М.Вайман, «***законов-то сравнительно мало, а исключений из них – миллионы!***»[127]

Обучение творчеству немыслимо без признания диалектического единства и взаимодействия правила и исключения, традиции и новаторства как проявлений двух видов деятельности человека: воспроизводящего, или репродуктивного, и комбинирующего, или творческого. Первый вид деятельности, по Выготскому, связан с повторением уже раньше создавшихся и выработанных приёмов поведения, ***сохранением всего прежнего опыта*** человека, ***облегчающего его приспособление к окружающему миру***. Именно такой формой «сохранения опыта», реализующей репродуктивную деятельность ребёнка, в музыкальном обучении может стать **«школа»** как свод профессионально-эстетических законов. Второй вид деятельности связан с эволюцией, творческим изменением, новаторством.

---

[125] Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М., Музыка, 1988, стр. 148.

[126] Руденко В., Руденко Н. Некоторые вопросы подготовки педагога детской музыкальной школы к практической деятельности. Вопросы музыкальной педагогики. (Сб. ст. Сост. В.И.Руденко) Вып. 2. Смычковые инструменты. М., Музыка, 1980, 160 с.

[127] Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984, 94 с.

Проблема **новаторства** довольно широко освещена в теоретическом музыкознании, но на практике, в особенности в инструментальном исполнительстве, оказывается непростой в связи с приоритетным решением задач овладения профессиональными навыками. Одним из примеров, взятых из инструментальной педагогики, может быть всё ещё достаточно острая проблема превращения исполнительских традиций в незыблемые устои «comme il faut». Принимая ребёнка в школу, мы стараемся рассмотреть в нём необычность, креативность, многоплановый музыкальный и художественный потенциал. И принимаем мы детей «особенных», выдержавших экзамен на оригинальность мышления и неординарность слуха. В процессе обучения мы убеждаем его действовать согласно стандартным требованиям, «отучаем» его жить и мыслить «по-своему», т.к. это не отвечает тому, что считается общепризнанным, порой осуждаем за простую неловкость, неопытность, нелогичность, неразвитость и т.д. В итоге ученик становится грамотным, «как все», и индивидуальность оказывается потерянной.

За этим результатом стоит длительный период умерщвления педагогом творческой самостоятельности под благим лозунгом «отсекания всего лишнего». Бывает так, что именно та мысль в работе ученика, которая кажется нам самой уродливой, более всего ценится учеником, быть может, даже только потому, что она нигде не заимствована. Г.М.Коган приводит замечательный пример интервью А.Эйнштейна, где он признаётся в том, что «за всю его жизнь ему пришла в голову одна-единственная своя мысль, и из неё-то и выросла теория относительности»[128].

Не надо забывать, что исполнительские традиции тоже кем-то создавались и, возможно, несли бремя гонений. Способность усомниться в очевидном - неотъемлемая черта гениев и …детей. Исходя из непосредственности восприятия, не отягощённые грузом правил, дети порой превосходят взрослых в ***комбинирующей***, собственно творческой способности мышления, при которой «располагая следами от прежних возбуждений, мозг комбинирует их в такие сочетания, которые не встречались в его действительном опыте».[129]

Напротив, дети, чувствующие себя комфортно в условиях соблюдения правил, гораздо быстрее дадут повод для педагогического беспокойства. Например, в ситуации выполнения любого творческого задания испытывают трудности, как правило, те, кто привык работать по чётко продиктованному плану, кто дисциплинирован и не выходит за рамки заданного, кто предпочитает чужую мысль своей. По данным

[128] Коган Г. Избранные статьи. Вып. 2, М., Советский композитор, 1972.
[129] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 11.

психологии[130], препятствиями для развития творческого мышления можно считать:

- ***конформизм*** – желание быть похожим на другого. Человек опасается высказывать необычные идеи из-за боязни показаться смешным или не очень умным. Подобное чувство может возникнуть в детстве, если первые фантазии, продукты детского воображения, не находят понимания у взрослых, и закрепиться в юности, когда молодые люди не хотят слишком отличаться от своих сверстников.
- ***внутренняя цензура.*** Люди, которые боятся собственных идей, склонны к пассивному реагированию на окружающее и не пытаются творчески решать возникающие проблемы. Иногда нежелательные мысли подавляются ими в такой степени, что вообще перестают осознаваться.
- ***ригидность,*** часто приобретаемая в процессе школьного обучения. Типичные школьные методы помогают закрепить знания, принятые на сегодняшний день, но не позволяют научить ставить и решать новые проблемы, улучшать уже существующие решения.
- ***желание найти ответ немедленно.*** Чрезмерно высокая мотивация часто способствует принятию непродуманных, неадекватных решений.
- ***преобладающее развитие логико-знакового мышления.*** «Чем больше усилий приложено в процессе воспитания для того, чтобы добиться доминирования логико-знакового мышления, тем больше усилий необходимо в дальнейшем для преодоления его ограниченности. <...> Из всего вышесказанного вытекает, как существенно с ранних лет правильно строить воспитание и обучение, ориентируя их на развитие образного мышления, чтобы впоследствии оно не оказалось скованным рассудочными рамками».[131]

Все подобные явления создаются в попытке приспособления к различным обстоятельствам, которые диктует окружающая среда. Не исключено, что именно эти явления обуславливают развитие взглядов, противоборствующих всему новому, защищающих всё нормативное и стабильное. Люди, отстаивающие такие взгляды, буквально не приемлют ничего нового и оригинального, а значит, в какой-то мере, становятся противниками прогресса.

---

[130] Познавательные психические процессы. Хрестоматия. Сост. и общая редакция А.Г.Маклакова. – СПб: Питер, 2001. – 480 стр.

[131] В.С.Ротенберг. Психофизические аспекты изучения творчества (стр. 53-72). – В сб. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / 1982. Ленинград, «Наука», Ленингр. отд., 1982. 286 стр.

Если ревностная защита незыблемости традиций представляет собой один из крайних взглядов, то примером другой крайности является неверное ***понимание творческой свободы***. В музыкальном обучении проблема свободы имеет двойной ракурс. С одной стороны, это свобода игрового аппарата, естественная свобода движений, приобретаемая в процессе освоения постановочных навыков. С другой стороны, исполнительская свобода интерпретации музыкального текста. Понимая свободу в обоих ракурсах как отсутствие всяческих правил, некоторые ученики пытаются скрыть за лозунгом творческого свободомыслия нежелание усваивать основные принципы художественного и технического развития музыканта. Не углубляясь в суть сложного вопроса исполнительской свободы, представляющего собой отдельную самостоятельную проблему, отметим только, что за обычными отговорками ученика «мне так удобно» и «я так слышу» чаще всего стоит обыкновенное желание добиться результата лёгкими путями. Не желая знать никаких правил, такой ученик способен добиться лишь такого уровня творчества, о представителях которого говорит Теодюль Рибо: «По своему невежеству он может изобрести то, что уже изобретали тысячу раз».[132]

Усвоение принципов рациональной постановки, правил работы над художественным произведением и законов интерпретации, - всё это можно считать «школой» в инструментальном обучении, которая составляет основу *для возникновения* ***возможностей творчества***. В инструментальной педагогике они реализуются через владение инструментом и определённым кругом выразительных средств, в свою очередь связанными с определёнными слуходвигательными навыками: разнообразные по характеру акценты, атака звука, штрихи, артикуляция, нюансировка, фразировочная динамика и т.д. Всё это не содержится в одном только желании, ***потребности творчества***, необходимости передать содержание исполняемого произведения, а зависит от количества определённых умений. Даже если дети правильно «напевают» то, что должно звучать, воплотить естественную речевую интонацию, играя на инструменте, не могут, потому что не знают, как это сделать. В таком случае правильнее последовательно показать ученику каждый выразительный момент, объяснить технологию исполнительского приёма (по Выготскому - дать пример, как это нужно делать), чем ожидать, когда ребёнок найдёт его сам.

В результате всего сказанного проблема школы (традиции) и индивидуальности (новаторства) преобразуется фактически во

[132] Рибо Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001, стр. 246 – 248.

взаимоотношение между потребностями и возможностями творчества. Методом решения обозначенной проблемы может быть сближение, «соподчинение», в особенности в музыкальном обучении, школы и творческой свободы, т.е. **школа должна способствовать развитию творчества, а не тормозить его.** Об этом сказал П.Хиндемит в одной из лекций: «Создаётся впечатление, что в работе музыканта, в частности в композиции, вообще невозможна свобода. Здесь зависишь не только от условий места исполнения, цели, технических и духовных способностей исполнителя и слушателей, даже от фактов, лежащих за пределами музыки: экономических, общественных и политических. Даже сам звучащий материал препятствует нам в свободном осуществлении наших идей. Но испокон веку задача композитора состояла в том, чтобы принимать обусловленные материалом ограничения, не только как обузу, а наоборот выгоднее использовать их как нечто стимулирующее творчество».[133]

И.Лесман аналогично приводит цитату из письма С.И.Танеева П.И.Чайковскому: «Без вдохновения нет творчества. Но не надо забывать, что в моменты творчества человеческий мозг **не создаёт нечто совершенно новое, а только комбинирует то, что в нём уже есть**, что он приобрёл путём привычки. Отсюда **необходимость образования как пособия творчеству.** Тут и может иметь большое значение, к чему приучил себя человек. Игра Рубинштейнов в минуты вдохновения тоже творчество. Между тем, какое громадное значение имеют для этой игры те механические упражнения, которые делали эти пальцы, те гаммы, которые они твердили».[134]

Противоречие между потребностью и возможностью творчества в музыкальном обучении раскрывается ещё и в отношении между музыкой как «игрой», «свободным самовыражением в звуках и интонациях», и музыкой как «трудом, дисциплиной, жёстким самоограничением ради совершенствования и пользы самому искусству». Психологи называют это проблемой первого критического периода в занятиях музыкой.[135]

Признавая тот факт, что ранняя профессионализация обучения – практически единственный путь к сольному исполнительству,[136] а также то, что успешность в музыкальной деятельности напрямую зависит от

[133] Пауль Хиндемит Сборник статей и исследований. Сост. Прудникова И.Ф. Стр.57
[134] Лесман И. Очерки по методике игры на скрипке. М., Музгиз, 1964, стр. 35.
[135] Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 313.
[136] Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 298.

условий музыкальной среды и интенсивности музыкального обучения,[137] необходимо ***связать обучение творчеству с созданием психологической мотивации ежедневных занятий*** на инструменте. Оценивая опыт как массовой, так и профессиональной педагогики, можно сказать, что это ***наиболее трудная из многочисленных задач педагога в музыкальном обучении***:

> *«В отличие от игры смысл труда лежит за его пределами. Понимание смысла труда приходит не только изнутри, от желания реализовать идеальные цели и смутно ощущаемые возможности, но и извне – в процессе становления временной перспективы жизни. Всего этого принципиально нет и не может быть в психологическом мире ребёнка вне зависимости от степени его одарённости.*
>
> *На основе разрешения критического противоречия возникает такое сложное личностное свойство, которое называют «вкус к работе», «вкус к учению». Особо подчеркнём, что речь идёт о личной проблеме, решение которой может быть только индивидуальным и только собственным».*[138]

Замена «жизни в игре» на «жизнь в труде» – тяжёлая психологическая перестройка ребёнка в школьном возрасте. Этот переход может быть смягчён именно перенесением акцента с обучения на творчество. Основываясь на выводах Л.С.Выготского о том, что игра ребёнка является «общим корнем, из которого разъединились **все** отдельные **виды детского искусства**», а также подготовительной ступенью его художественного творчества,[139] можно предположить, что более целесообразно было бы не порывать с элементами игры в обучении творчеству, а, напротив, выявлять формы связи с ней. Выготский выделяет два момента, обнаруживающих связь с игрой, и нужно отметить, что именно эти особенности ярчайшим образом проявляются в музыкальном обучении. Первая – «ребёнок редко работает над своим произведением долго, большей частью он творит его в один приём», он не изучает музыкальное произведение как взрослые, не доводит его до состояния, близкого к совершенству, а играет в него. В музыкальном исполнении, где достижение качества стоит дорогого времени, требует терпеливой отработки деталей, именно детали вызывают у ребёнка возражение и оборачиваются потерей интереса к игре в обоих смыслах этого слова в музыке. «Творчество ребёнка напоминает игру, которая возникает из острой потребности ребёнка, и даёт большей частью

---

[137] Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 305.
[138] Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 315.
[139] Выготский Л.С. Литературное творчество в школьном возрасте, стр.57.

быстрый и **окончательный** разряд занимающим его чувствам».[140] Получается, что мы добиваемся музыкального осмысления пьесы тогда, когда технически текст уже готов к исполнению, а это занимает довольно длительный период времени, изучены исполнительские приёмы, но интерес к ней практически уже исчерпан!

Вторая особенность связи музыкального творчества с игрой в том, что оно, как и литературное творчество, «не порвало ещё связи с личной заинтересованностью и личным переживанием ребёнка». В музыкальном обучении это может выражаться в нежелании вникать в объективное, т.е. традиции исполнения, стиль, особенности языка, штриха и т.п., т.к. это идёт в разрез с субъективными интересами ребёнка. «Несомненно, что этот факт стоит в прямой связи с индивидуальными особенностями того или иного ребёнка». Из вышесказанного можно сделать вывод, что в некоторых случаях необходимое в исполнительском искусстве поэтапное изучение произведения просто губительно для творческого восприятия ребёнка. Беречь свежесть первого восприятия – об этом говорят многие исполнители[141] – оказывается очень трудным даже для взрослого музыканта, не только для ребёнка. В большинстве случаев в процессе работы рождается новое отношение к тексту. Лучше или хуже – по понятным причинам сравнить не удаётся.

Ценность игры постепенно сменяется у ребёнка ценностью общения (хотя наличие одного абсолютно не исключает наличия другого). В создании мотивации для сохранения интереса к самостоятельному творчеству большую роль начинает играть **среда**. Необходимо отметить, что среда имеет свойства как положительного, так и отрицательного влияния. Например, В.Н.Дружинин отмечает, что в повседневной жизни часто происходит ***подавление креативных свойств*** индивидуума, ибо креативность (уровень творческой одарённости) предполагает независимое поведение, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности и непрерывном воспроизведении существующих форм отношений. Исходя из этого и учитывая специфику музыкального обучения, где достижение вершин требует раннего старта и узкой специализации»[142], необходимо согласиться, что «формирование креативности возможно лишь в специально организованной среде».[143]

Оптимальная для творческого развития ребёнка среда должна не только давать свободу для проявления творческих способностей, но и осуществлять «*системное непрямое формирующее воздействие*» на

---

[140] Выготский Л.С. Литературное творчество в школьном возрасте, стр.58.
[141] Гинзбург Л.С. О работе над музыкальным произведением. М., Музгиз, 1960
[142] Одарённые дети. Пер. с англ., общ ред. Г.В. Бурменской. М., Прогресс, 1991, стр. 126.
[143] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.219.

поведенческий и мотивационный компоненты креативности.[144] Кроме этого, окружающая среда, по мнению В.Н.Дружинина, должна обладать свойствами предметно-информационной обогащённости, представленности в ней образцов креативного поведения, минимальной степенью регламентации поведения.

Наличие разумно организованной творческой среды предоставляет возможность комплексного подхода в разрешении основных обозначенных выше противоречий музыкального обучения, а также создаёт стимулы и мотивацию детского творчества и, что особенно важно, условия для педагогического процесса, в котором реализуется творческая деятельность ребёнка. Для создания её основы, по мнению Выготского, **необходимо расширять опыт ребёнка,** так как «опыт представляет материал, из которого создаются построения и фантазии».[145]

Огромную роль в расширении опыта ребёнка может сыграть его склонность к **подражанию.** По мнению В.Н.Дружинина, процесс формирования креативности (способности к творчеству) состоит из нескольких этапов и сопровождается овладением определённой деятельностью путём подражания.[146] Первый этап, наиболее чувствительный к развитию творческих способностей через подражание, - с конца 2-го по 4-й год жизни; с 5 лет развиваются потребности и способности к творческому труду. Далее, в ходе профессионального становления, «огромную роль играет профессиональный образец – личность профессионала, на которую ориентируется креатив». [147]

Можно предположить, что на этом основывается достаточно высокий рейтинг метода **педагогического показа** в музыкальной педагогике. Вместе с тем, метод показа оказывает воздействие не только через склонность ребёнка к подражанию. Его главная «заслуга» в том, что игра педагога формирует слуховые представления в соответствии с поставленной задачей, при этом формирование слуховых представлений идёт почти непрерывно, а не «от концерта к концерту». Слушая педагога, ученик усваивает и через слух, и зрительно всё богатство исполнительских методов, включая художественные, оказывающие непосредственное влияние на творческое развитие. Л.С.Ауэр писал, что «чисто словесное преподавание равносильно преподаванию немого».

---

[144] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.225.

[145] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр.10.

[146] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.239.

[147] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.216.

Цитируя Й.Иоахима, убеждённого в том, что «педагог-скрипач не должен ограничивать своё преподавание словом», Ауэр был уверен в невозможности «заставить ученика постигнуть все тонкости исполнения, если сам не сможет иллюстрировать с помощью скрипки то, что он от него требует»[148].

Очень важно сравнить творческое и механическое копирование: «Те, кто были в состоянии понять его (Иоахима), <...> получали огромную пользу, пытаясь по мере сил подражать ему; другие же, менее счастливые оставались стоять, ничего не понимая, с широко раскрытыми ртами, останавливая внимание на том или ином чисто **внешнем** приёме великого виртуоза – и дальше не шли».[149] Эта мысль подтверждается выводом В.Н.Дружинина: «***Подражателями остаются те, кто подражает плохо.*** Для того, чтобы выйти на уровень творческих достижений, нужно, чтобы творчество стало личностным актом, чтобы потенциальный творец вжился в образ другого творца (образец), и это эмоциональное приятие другой личности в качестве образца является необходимым условием преодоления подражания и выхода на путь самостоятельного творчества».[150]

Подражание несёт в себе положительный смысл тогда, когда происходит, и в этом замечательная особенность детского копирования, «творческая **переработка** пережитых впечатлений, **комбинирование** их и построение из них **новой действительности**, отвечающей запросам и интересам самого ребёнка».[151] Этот вывод Л.С.Выготского об особенностях детского подражания ярко иллюстрирует мысль М.И. Ваймана о том, «что предложенный педагогом исполнительский идеал может сыграть положительную роль только тогда, когда будет воспринят учеником **как принцип** интерпретации, а не как готовый результат, который следует механически воспроизвести».[152]

Творческое копирование в музыкальном обучении не ограничивается подражанием педагогу. Большое влияние на слуховую сферу и игровые ощущения оказывает также прослушивание аудио- и видеозаписей. Отсюда следует, что при обучении творчеству необходимо также «учить копировать», то есть разъяснять, как это правильно делать.

---

[148] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. Издательство «Тритон», Ленинград, 1933, стр. 23.

[149] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. Издательство «Тритон», Ленинград, 1933, стр. 23.

[150] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.238.

[151] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 7.

[152] Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984..

Тем более что метод учебной копии, по мнению Г.М.Цыпина, «не только прерогатива молодости». Многие художники предпочитали начинать свой день с копирования старых мастеров, и музыканты в этом не исключение: «то, что даёт живописцу хорошая репродукция, музыканту-исполнителю дарит хорошая грампластинка».[153]

Необходимо отметить, что к творческому подражанию нельзя отнести осуждаемую педагогикой практику «Делай как я», а также метод натаскивания, при всей непроизвольности последнего. «*Кто из нас согласится*, - пишет Т.А.Гайдамович,[154]- *что он когда-либо «натаскивает ученика»? Кто делает это сознательно? Никто. И тем не менее болезнь эта существует и имеет свои рецидивы. Разве мало таких, кто, окончив консерваторию, иногда и аспирантуру, порой и на концертной эстраде остаётся всё тем же «первым учеником»? В его игре гораздо легче угадать элементы воспитавшей его школы, чем что-то своё.<...> Как мне кажется, «натаскивание» – это такие занятия, когда мы разжёвываем преподносимые знания, пичкаем ими ученика. И не заботясь, дозрел ли он до* ***их разумного и творческого усвоения*** *добиваемся некоторого автоматизма исполнения. В восприятии студента* ***ничто не должно идти от механистического запоминания, мимо сознания и уразумения».***

Естественным методом расширения опыта является постепенное освоение художественных приёмов в непосредственной творческой **практике, осуществляемой под руководством педагога**. Ценность такой практики в её самостоятельности, несмотря на то, что «***воображение работает в этих случаях несвободно, но направляется чужим опытом***»[155]. Именно направляющую функцию должен осуществлять педагог, отыскивая оригинальные идеи ученика, помогая их воплотить, опираясь на свой профессиональный опыт. Немаловажна в обучении музыке констатация факта, что не всякое воображение может быть «созидающим». Нередко оно «остаётся во внутренней сфере в плохо обработанном состоянии и не воплощается в художественном или практическом изобретении» [156]. Воображение, не подкрепляющееся волей реализации, часто является педагогической проблемой.

Обучение творчеству в условиях педагогического общения не может не сталкиваться также с проблемами незрелости детского мышления. Оно

[153] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 164 – 165.
[154] Гайдамович Т. Из записных книжек педагога. «Советская музыка», № 10, 1983, стр. 78.
[155] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 12..
[156] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997.

и не может не быть таковым, т.к. находится в стадии развития. Для музыкальной педагогики является особенно ценным основной вывод Л.С.Выготского о том, что детское творчество по всем перечисленным выше показателям несовершенно и не может претендовать на соответствие критериям, общепринятым у «взрослых». Опираясь на рассматриваемый нами в предыдущих главах вывод Л.С.Выготского, заключающийся в том, что ***значение детского творчества важно скорее для самого ребёнка***, чем для искусства, и что оно должно ***оцениваться с точки зрения того объективного значения, которое оно имеет для развития и воспитания ребёнка***»[157], главной ценностью в обучении творчеству нужно считать (и, соответственно, стимулировать у ребёнка) ***стремление воображения к воплощению***, что Л.С.Выготский называет движущим началом творчества.

В музыкальной практике основной целью, результатом и движущим мотивом изучения произведений является концертное исполнение. «Ориентация на выступление» - метод, который в корне меняет всю систему работы над произведением, т.к., во-первых, сразу включает в процесс работы предполагаемого слушателя, во-вторых, определяет сроки выполнения работы, мобилизует исполнителя. Выступая в роли «заказчика», намеченный концерт или другая форма проигрывания произведения обуславливает затраты, вызывает чувство удовлетворения востребованностью данной работы. С этим созвучна мысль Выготского о том, что воображение «стремится внешним образом подтвердить себя таким делом, которое существует не только для самого творца, но и для других».[158]

Нужно отметить, что стремление воображения к воплощению в исполнительской практике сталкивается с мощными проблемами реализации замысла, т.к. напрямую связаны с физиологией, проблемами мышечных ощущений, распределения мышечной нагрузки, развития моторики и т.д. Именно физиология часто является препятствием на пути осуществления интересных в творческом отношении исполнительских проектов, олицетворяя собой ситуацию несовпадения потребностей с возможностями. Тем более необходимо помнить, что основой успеха решения творческих задач, по Пономарёву, является «способность действовать в уме», определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действия.[159] Это подтверждается изречениями выдающихся музыкантов: «Я никогда не возьму виолончель в руки, пока у

[157] Выготский Л.С. Литературное творчество в школьном возрасте, стр. 56.
[158] Выготский Л.С. Муки творчества. / Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 35.
[159] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.166.

меня в голове не сложится звучание того или иного эпизода, - говорил М.Л. Растропович.[160] – Искать свою интерпретацию играючи, музицируя, - это слишком большая потеря времени». М.И. Вайман также советовал студентам: «В работе музыканта в первую очередь уставать обязана голова, и уставать для того, чтобы легче было рукам».

Созданием целостного исполнительского замысла, как правило, руководит педагог, но только тогда это приносит действительную пользу, когда воспринимается ребёнком как его собственные мысли, которые он просто был не в состоянии сформулировать. Работа над музыкальным произведением должна быть примером использования рационального мышления для наиболее точного воплощения чувств и образов, составляющих его содержание. «Через сознание, - пишет Л.С.Выготский, - мы проникаем в бессознательное, мы можем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать процессы бессознательные, и кто не знает, что всякий акт искусства непременно включает как своё обязательное условие предшествующие ему акты рационального познания, понимания, узнавания...».[161]

Осознание того, какими конкретными **практическими методами** можно решить определённую художественную задачу, имеет первостепенное значение в исполнительской деятельности, а именно: какие **действия** должны привести к воплощению конкретного музыкального образа. Одним из способов решения этой проблемы является воспитание у юных музыкантов определённого комплекса психофизических функций, при котором «в центре сознания находятся только желаемый слухом звук и соответствующая этому желанию, заранее слышимая, как звучащая, «точка атаки» на клавиатуре или грифе»[162]. Эту «сознательную **волю к художественному достижению**» немецкий педагог К.А.Мартинсен назвал **звукотворческой волей (**schöpferischer Klangwille) и считал её развитие основной целью музыкальной педагогики.[163]

По мнению Мартинсена, в центре сознания исполнителя обязательно находится **психическая сторона** игрового процесса, его побудительное начало и цель; это - непосредственная направленность воли слуховой сферы на звуковую цель – клавиатуру или гриф

[160] Сапожников С. Уроки Мстислава Ростроповича. Музыкальная академия.№ 2, 1994, с.184.
[161] Выготский Л.С. Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр.352.
[162] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 19.
[163] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 28.

инструмента; при этом ***в сознании почти не отводится место посредствующим звеньям, т. е. движениям*** и выполняющим их органам – пальцам, кисти, руке, ноге.[164]

Учение Мартинсена о звукотворческой воле создало немало трудностей в практической педагогике, несмотря на то, что было признано русско-советской школой как талантливое.[165] Дело в том, что ошибочное отнесение звукотворческой воли к категории необходимых для музыкальной деятельности способностей привело к тому, что определённая часть педагогов «усматривала причину срывов и неудач в работе с учеником прежде всего в его природных «органических» недостатках но не в ошибочности собственных методов». (О.Шульпяков). Причина этого, очевидно, заключается в том, что звукотворческая воля воспринималась ими как способность, а на деле же это – результат свершившегося творческого акта, при котором внутренне слышимый и диктуемый художественным образом звук преобразовывается в соответствующее действие. Именно поэтому данный сложный психический комплекс - звукотворческая воля, названный Мартинсеном «комплексом вундеркинда»,[166] рассматривается им не только как особенность и признак музыкальной одарённости, но и как ***образец при всяком инструментальном обучении.***

Звукотворческая воля, являясь, по существу, средством, создающим возможности для творчества, действительно представляет собой ту цель, к обладанию которой стремится каждый исполнитель в процессе изучения музыкального произведения. Без практического решения, выраженного в точных ощущениях и музыкальных «прикосновениях», без конкретного осознания, «как это надо сделать», всякая музыкальная цель выглядит «голословной», трудно воплощаемой.

Глубокое проникновение К.А.Мартинсена в психологическую суть исполнительского процесса подтверждается поразительной аналогией со следующей цитатой, использованной Выготским ещё в первой четверти XX века: «В конкретности художественного образа, обусловленного своеобразием ведущего к нему жизненно-психологического пути, - его громадная ***сила, зажигающая чувство, возбуждающая волю,***

[164] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 23.
[165] Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984, 94 с.
[166] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 19.

повышающая энергию, предрасполагающая и подготовляющая к действию» (Моложавый С.Е., Шимкевич Е.)[167]

Итак, обусловленные диалектической необходимостью осуществления развития, в каждом человеке с детства развиваются ***потребности творчества***, реализуемые им в различных видах творческой деятельности, в частности, в музыкальном (профессиональном или любительском) исполнительстве. Для осуществления творческой деятельности одной потребности мало: необходимо создание условий для творчества, выраженных в возникновении ***возможностей*** для осуществления акта ***творчества***, в инструментальной педагогике они реализуются через овладение инструментом и определённым кругом выразительных средств. И то, и другое направлено на выявление **конкретных практических методов,** способствующих решению определённой художественной задачи, так как психофизические особенности исполнительской деятельности требуют тщательного и детального решения вопроса: какие именно **действия** должны привести к воплощению конкретного музыкального образа.

Не менее важным, а порой и **определяющим** условием творческого воспитания**,** объединяющим потребности и возможности творчества, влияющим на создание мотивации творческой деятельности, является ***оптимальная для творческого развития ребёнка среда.*** В профессиональном обучении, несомненно, специально организованная среда является необходимым условием успешного творческого обучения.

Для обеспечения развития и углубления содержания детского творчества **необходимо расширять опыт ребёнка,** так как опыт представляет материал, на основе которого работает комбинирующее (творческое) воображение и мышление, происходит творческая **переработка** пережитых впечатлений, **комбинирование** их и построение из них **новой действительности**, отвечающей запросам и интересам ребёнка. В музыкальной деятельности опыт ребёнка составляется не только из практики самостоятельного музицирования, но и, прежде всего, в расширении внутреннего слухового опыта, полученного путём самых разнообразных музыкально-слуховых впечатлений. Богатство внутреннего слуха достигается удовлетворением как самостоятельного интереса к музыке, так и в **практике, осуществляемой под руководством педагога**.

Педагог, являясь не только профессиональным (творческим, музыкальным) руководителем деятельности ребёнка, но и воспитателем, должен поощрять самостоятельность ученика, стремиться к тому, чтобы

[167] Выготский Л.С. Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр.353.

каждый освоенный учеником исполнительский навык был воспринят им **как принцип,** который можно **творчески применять** в различных ситуациях. Для этого используются различные педагогические методы, стимулирующие у ребёнка ***стремление творческого воображения к воплощению***, которое является движущим началом творчества.

В музыкальном обучении такими действенными методами являются практика, осуществляемая под руководством педагога, включающая в себя возможный ***первоначальный этап творческого копирования*** (как под влиянием педагогического показа, так и под впечатлением от игры великих мастеров), сочетающийся с постепенным и целенаправленным воспитанием собственной **воли к художественному достижению**, а также самостоятельная творческая практика. Необходимость поощрять и развивать самостоятельную деятельность диктуется, кроме всего прочего, тем, что способ восприятия информации, в том числе творческих навыков, у каждого ребёнка может быть свой, непохожий на способы взрослых. Об этом пишет А.Валлон: «Среда навязывает ребёнку мир взрослых, и следствием этого является известное единообразие в формировании детской психики в каждую эпоху. Но из этого не следует, что взрослый имеет право видеть в ребёнке только то, что он в него вкладывает. Прежде всего, способ, с помощью которого ребёнок всё это усваивает, может не иметь ничего общего с тем способом, которым пользуется сам взрослый».[168]

Практика, осуществляемая под руководством педагога и самостоятельная творческая практика ученика в общем комплексе художественного развития не только непрерывно укрепляют основу для ***накопления материала*** для творчества, но и способствуют формированию творческой личности, как самостоятельной, независимой, ***саморазвивающейся*** творческой единицы. Не являются, к сожалению, редкими случаи, когда, воспринимая направляющую роль педагога как должное, некоторые ученики воспитывают в себе ***иждивенческое отношение***, ***находятся в состоянии постоянного ожидания помощи***, указания, рецепта решения возникшей проблемы. Об этом пишет Т.Гайдамович, усматривая за видимой активностью, выраженной в «целой серии вопросов», собственную музыкантскую пассивность студентов и нежелание думать самостоятельно.[169] В качестве подтверждения Гайдамович приводит высказывание К.Игумнова: «просто ужасно, что ученики смотрят на меня как на какой-то склад, где в случае нужды можно получить всё, что в данный момент нужно. А я не хочу. Пусть они сами

[168] Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с. – (Серия «Психология-классика»).
[169] Гайдамович Т. Из записных книжек педагога. «Советская музыка», № 10, 1983, стр. 74.

находят всё, ... а я не хочу давать чувства мои напрокат».[170] Очевидно, поддерживая эту позицию, Г.Г.Нейгауз в качестве ***одной из главных задач*** педагога выдвигает определённую цель: «сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы ***быть ненужным ученику, устранить себя***, вовремя сойти со сцены»[171].

Провозгласивший в качестве «самого разумного» принципа педагогического общения «подобное к подобному», Г.Г.Нейгауз одним из первых обратил внимание на существование **парадокса**, положенного в основание истинной **педагогики**: «*учить надо только тому, чему нельзя научить*»**.**[172] Неоднократно сталкиваясь в рамках нашей темы с этим афоризмом, мы должны признать, что добиться этого возможно, если относиться к **педагогике** как к **искусству и науке одновременно.**

В связи с этим уместно вспомнить основной педагогический вывод Л.С.Выготского: «Обучить творческому акту искусства нельзя; но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению».[173] Эти слова Л.С.Выготского означают, что именно в «**содействии его образованию и появлению**» и **состоит** суть **обучения творчеству** и роль воспитателя в этом процессе.

[170] Цит. по кн.: Я.Мильштейн. Константин Николаевич Игумнов. М., 1975, стр. 396.
[171] Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М., Музыка, 1988, стр.147.
[172] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, стр. 47.
[173] Выготский Л.С. Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр.352.

«Мы живы тоской...»[174]

> Творчество несёт человеку большие радости. Есть у него и свои страдания, получившие крылатое обозначение – муки творчества. Творить трудно, потребность в творчестве не всегда совпадает с возможностями творчества, и отсюда возникает мучительное чувство страдания, что мысль не пошла в слова, как говорит Достоевский.
>
> Это **желание** передать в слове владеющее нами чувство или мысль, желание заразить этим чувством другого человека **и вместе с тем чувство невозможности** сделать это – очень сильно бывают выражены в литературном творчестве молодёжи.
>
> Л.С.Выготский[175]

Если творческие муки – состояние действительно мучительное, то нормальным человеческим желанием было бы постараться его избежать. Но из высказываний людей, причастных к творческой деятельности, становится совершенно ясно, что в большинстве случаев человек не только **не может** избежать этого особого состояния, но и **не хочет** этого делать. Как правило, разрешение творческой проблемы не приводит к успокоению. Творческая личность лишь на неопределённое время «облегчённо вздыхает» и тут же переключается на новую задачу, чтобы ... вновь потерять покой.

---

[174] М.Цветаева. «Мук'а и м'ука».

[175] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 33.

Психологическое объяснение такого поведения может быть следующим. Ощущения творческих мучений, как и разнообразные кризисные состояния, связаны со стадией созревания идеи или поиска творческого решения. Это тот этап, на котором «решающую роль играет активность бессознательного», именно «бессознательное обслуживает сознание, предоставляя ему информацию».[176] В этот момент подсознательная мозговая работа как бы руководит поведением человека. Самое удивительное, что параллельно с этим часто человек в состоянии вполне сознательно совершать любые действия, не имеющие отношения к решению творческой проблемы. Но если он может прекращать и возобновлять эти конкретные сознательные действия, переключать своё внимание на какие-либо другие предметы, то в большинстве случаев не может руководить работой своего подсознания.

По мнению психологов, «неосознаваемость определённых этапов творческой деятельности мозга возникла в процессе эволюции как необходимость противостоять консерватизму сознания», ибо «в первый момент сознание отказывается мириться с тем, что противоречит ранее накопленному опыту».[177]

Отчасти мы ответили на первый из поставленных нами вопросов: почему человек не может избежать состояния творческих мучений. Лишь «отчасти», потому что подсознательная работа мозга представляет собой увлекательнейшую тему для бесконечных исследований, наблюдений и размышлений, поэтому ограничимся тем, что обозначим как **важную педагогическую задачу** научить понимать особенности бессознательной стороны творческой деятельности и правильно к ним относиться.

Сравним два подхода. Один заключается в том, что человек понимает: «Создание гипотез капризно и не терпит насилия: бессмысленно сесть к столу с твёрдым намерением открыть нечто новое», [178] для него неоспорима мысль о том, что «когда в работу вступает подсознание, надо уметь не мешать ему».[179] Другой подход, а лучше назвать его типом поведения, заключается в отрицательной реакции на то, что желаемого творческого результата длительное время добиться не удаётся. Такая реакция заключается, как правило, в появлении негативной самооценки: я на это не способен, у меня это никогда не получится, мне не следует этим заниматься и т.п. Недостаток терпения дополняется паникой в виде

[176] Психология одарённости: от теории к практике. Под ред. Д.В.Ушакова. М., ПЕРСЭ, 2000, 80 стр.
[177] Симонов П. Сознание, подсознание, сверхсознание. В кн. Популярная психология; Хрестоматия, сост. В.В.Мироненко. М., Просвещение, 1990, стр.175 – 190.
[178] Симонов П. Сознание, подсознание, сверхсознание. В кн. Популярная психология; Хрестоматия. сост. В.В.Мироненко. М., Просвещение, 1990, стр.48.
[179] К.С.Станиславский, Собр. соч., т. 2, стр. 24.

заключений «у меня никогда и ничего не получается, я ни на что не способен, у меня нет таланта».

Второй подход иллюстрирует прежде всего поверхностное понимание проблем творческого мышления. Лишь на первый взгляд творческий процесс одарённых и талантливых личностей лишён видимых трудностей. Многие музыканты, например, отмечают факт борьбы с известным состоянием, которое на языке психологов значится как преобладание возбуждения над торможением. «В образ трудно войти, но ещё более трудно из него выйти», - так характеризуют свои ощущения оперные артисты (думаю, с ними согласятся и представители других творческих профессий).

Миф о лёгкости решения творческих задач талантливыми людьми основан прежде всего на нежелании признавать непрерывность работы творческой мысли. «Творческая работа, - пишет Г.М.Цыпин, – это почти неослабевающая внутренняя напряжённость, неуспокоенность, снедающее душу беспокойство. Почти постоянный душевный дискомфорт: редкие минуты спада напряжения, мимолётной удовлетворённости сделанным, - и вновь нарастающее беспокойство, ещё более острое...»[180]

Музыкальное произведение, образ или творческая задача «не отпускает от себя», не даёт заняться чем-то новым, но и не даёт решения. Сознание художника (в широком смысле этого слова) практически постоянно «ловит то, что может его как-то натолкнуть на замысел»,[181] а «собирание материалов, фиксация конкретных впечатлений представляют собой по существу непрерывный процесс».[182] В связи с этим психологи отмечают существование важной проблемы «утомления творчеством». «Творчество, - пишет В.Н.Дружинин, - в отличие от различных форм адаптивного поведения, происходит не «потому что» или «для того чтобы», а «несмотря ни на что», то есть творческий процесс является реальностью, спонтанно возникающей и завершающейся.[183]

Утомление творчеством характерно для личностей, занимающихся интенсивной творческой деятельностью. Говоря современным языком, это те люди, для которых творчество – это и профессия, и досуг, т.е. они практически не переключаются с деятельности на отдых. Это обусловлено тем, что «с креативностью сопряжены два личностных качества, а именно:

[180] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 117.
[181] Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., Знание, 1971, стр. 19.
[182] Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., Знание, 1971, стр. 29.
[183] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр. 159.

интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе».[184]

Пользуясь многоплановостью содержания текстов А.С.Пушкина, можно трактовать образ «чёрного человека» в «Моцарте и Сальери» как символ преследующего Моцарта утомления творчеством. Искусно увеличивая динамику ощущений героя, Пушкин практически рисует картину взаимоотношений художника с собственным, не поддающимся управлению внутренним состоянием:

Сальери
Что ты сегодня **пасмурен**?

Моцарт
Я? **Нет!**

Сальери
Ты, верно, Моцарт, чем-нибудь **расстроен**?
Обед хороший, славное вино,
А ты **молчишь и хмуришься.**

Моцарт
Признаться,
Мой Requiem меня тревожит.

...**Недели три** тому, пришёл я поздно
Домой. Сказали мне, что заходил
За мною кто-то. Отчего – не знаю,
Всю ночь я думал: кто бы это был?
И что ему во мне? **Назавтра** тот же
Зашёл и не застал опять меня.
На третий день <...>
...Человек, одетый в чёрном,
Учтиво поклонившись, заказал
Мне Requiem и скрылся. Сел я **тотчас**
И стал писать – **и с той поры** за мною
Не приходил **мой чёрный человек**;
А я и рад: **мне было б жаль расстаться**
С моей работой, хоть совсем готов
Уж Requiem...

[184] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.166.

Моцарт
Мне **совестно признаться** в этом...

Сальери
В чём же?

Моцарт
Мне день и ночь покоя не даёт
Мой чёрный человек. За мной повсюду
Как тень он гонится...

Безусловно, содержание данного отрывка позволяет судить и о более сложной канве драматургии: Моцарт изучает реакцию Сальери на свой рассказ в надежде получить подтверждение своей догадке. Кроме этого, Пушкин всё время ведёт нас к основной мысли о гении и злодействе, поднимая при этом большое количество нравственных проблем. Но среди многомерности смысла присутствует, безусловно, и избранный нами аспект взаимоотношений творца с той силой, которая руководит его мышлением.

Итак, речь идёт о мучительном состоянии, которое **«**день и ночь покоя не даёт», но с которым «было б жаль расстаться». Творец страдает, но понимает необходимость своих страданий. Здесь как минимум две причины. Первая состоит в том, что творческие муки неминуемо приводят к разрешению конфликта между потребностью и возможностью творчества: «Беспокойство, напряжённость, болезненная взвинченность в процессе творчества необходимы. Ибо от всего этого, естественно хочется уйти. А путь только один: творческое решение. Избавление только в нём».[185]

Вторая причина «любви» к творческим мучениям в том, что именно таким способом художник решает свои жизненные проблемы (или уходит от них). Как правило, самосознание творца наполнено «ощущением, что целенаправленной деятельностью люди не решают основных проблем своего бытия**»**.[186] Уходя в глубину творческих проблем, художник тем самым восстанавливает гармонию между идеалом воображения и несовершенством самой жизни. И здесь необходимо повторить слова Л.С.Выготского о том, что «искусство есть способ уравновешивания

[185] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 118.
[186] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр. 160.

человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни».[187]

Именно поэтому художник-творец часто ощущает своё одиночество. Здесь, в момент поиска решения, достижения нужного результата, борьбы с собственной несостоятельностью – он совершенно один:

«Не потому ли грустью ты объят,
Что стройно согласованные звуки
Упрёком одиночеству звучат?»[188]

Вместе с тем, постижение тайн творчества требует сосредоточения и уединения, ибо художник ощущает, что «художественное произведение может обрести жизнь каждый раз только из индивидуальной души исполнителя».[189] Но каждый вид искусства имеет свои особенности такого уединения. Музыкант, например, творит наедине с инструментом: «Только за роялем музыкант может быть один, когда он в практической игре трудится над познанием, над переживанием последних тайн музыкального искусства; только за роялем может он быть один, когда хочет услышать звучащими извечные гармонии правды великих произведений искусства».[190]

Особое положение музыканта-исполнителя ещё и в том, что к работе над созданием художественного образа, то есть к собственно творчески мыслительной деятельности, добавляются физиологические проблемы воплощения музыкального замысла на инструменте. Творческие муки музыканта не исчезают при переходе от этапа созревания идеи к её реализации, а продолжаются вплоть до концертного выступления, распадаясь на мельчайшие частицы творческого процесса, каждая из которых переживает свои этапы созревания и воплощения. Поиск звучания каждой ноты, каждой фразы, естественного движения, адекватного тембру и характеру штриха, логического построения и многое, многое другое – всё это приводит к выводу, что творческий процесс исполнителя не заканчивается никогда, т.к. не может быть зафиксирован, остановлен во времени. И всё-таки музыкантами-исполнителями улавливается некая грань, когда решение ясно и несёт характер завершённости. Часто процесс работы исполнителя сравнивают с

[187] Выготский Л.С. Искусство и жизнь. / Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр. 356.
[188] Шекспир В. Сонет №8, пер. С.Я.Маршака.
[189] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 215.
[190] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 216.

укрощением сил, мешающих сотворению задуманного, укрощением собственных несовершенных движений, не подчиняющихся слышимому внутри музыкальному замыслу:

«Этюд яростно сопротивлялся. Юра упорно боролся с ним. Это была настоящая война с наступлениями и отступлениями. Время от времени Юра бросался на строптивый этюд в атаку, которая кончалась поражением. Он отступал и снова медленно и упрямо собирал силы для нового наступления. И вот через неделю этюд дрогнул. Сомнений не было: этюд не выдержал натиска! нужно было сломить его окончательно. И Юра продолжал работать. Теперь этюд с каждым днём становился всё покорнее, всё податливее. И наконец задушевная тема в правой руке красиво зазвучала на фоне ровного глуховатого рокотания левой. Евгений Петрович был прав, сравнивая этюд с диким зверем. Сейчас этот самый зверь, подчинившись воле человека, признал его власть над собой». [191]

Итак, творческие муки нужны и преодолимы. Но это особое состояние заставляет нас балансировать на грани между нормальным состоянием поиска и признаками болезненных состояний. Опыт показывает, что малые и большие кризисные явления успешно преодолевают люди с высоким уровнем саморегуляции. При этом методы, которыми они пользуются, довольно типичны для представителей различных видов творческой деятельности.

Одним из методов, безусловно, является **знание механизма творческого процесса**. Знание успокаивает, даёт уверенность в том, что работа непременно будет успешно завершена, а творческие трудности – явление нормальное и закономерное.

Немаловажно умение **стимулировать** и беречь от вредного вмешательства **работу** своего **подсознания**. Здесь методы разнообразны – от общепсихологических до специфически профессиональных. Музыканты-педагоги, например, с успехом применяют метод «откладывания» произведения, приостановки работы над ним. Когда произведение «отлежится», многие проблемы сглаживаются, неожиданно появляется «выход из тупика»: «Иногда необходимо оставить трудную задачу с тем, чтобы её решение позднее возникло непроизвольно, как бы само собой». [192]

Специфически музыкальные методы творческой саморегуляции – также большая и серьёзная тема, достойная отдельного разговора. В рамках нашей темы ограничимся лишь комментариями к двум афоризмам. Первый - методам саморегуляции в творческой деятельности нужно

[191] Лихачевская Т. В футбол играть некогда. Средне-Уральское книжное изд-во, Свердловск, 1970.

[192] Симонов П. Сознание, подсознание, сверхсознание. В кн. Популярная психология; Хрестоматия. сост. В.В.Мироненко. М., Просвещение, 1990, стр.48.

учить, опираясь на высказывание Эмиля Куэ: «Чтобы люди могли с пользой применять сознательное самовнушение, их надо обучить этому так же, как их учат читать и писать».[193] Второй - можно с уверенностью сказать, что изучение музыкального произведения похоже на чтение книги, а «книги следует читать так же неторопливо и бережно, как они писались». (Г.Торо)

[193] Цитата по книге В.Леви «Искусство быть собой». М., «Знание». 1973. 160 с.

Музыка и физиология.
(Третье лирическое отступление)

Музыка вошла в каждый дом благодаря …техническому прогрессу. Музыка на видео и аудио, радио и телевидении, молодёжь словно родилась в наушниках, макро-фонотеки из мини-дисков с вечным антагонизмом классики и эстрады, создаются музыкальные гостиные и общества музыкотерапевтов. Кажется, весь мир живёт в музыкальном ритме. И только одна категория из всей массы слушателей остаётся лишённой гармонии с самим собой в этом звуковом мире – исполнители. Стоящие у истоков создания любого музыкального организма, они неизлечимо связаны мощным проявлением единства и борьбы противоположностей – слиянием и противоречием музыки и физиологии.

Каким же считают свой по истине сизифов труд (« Не бойся совершенства: ты никогда его не достигнешь!» - проповедовал Сальвадор Дали) служители прекрасному, предпочетшие многим радостям жизни общение с инструментом? Чем является в руках мастера этот неодушевлённый и вместе с тем самый задушевный предмет с натянутыми струнами? «Последние пять месяцев Паганини…был настолько истощён, что не мог взять в руки смычок, скрипка лежала рядом, и он перебирал её струны пальцами» (В.Ю. Григорьев). «Он до сих пор на ней играет по ночам» – без тени мистики сообщает нам Сергей Стадлер – и мы ему верим.

«Моя музыка очень своеобразна, и записать её не так-то просто» - признавался великий Никколо Паганини. В самом деле, – как, наверное, далека от истинно звучащей в сознании композитора та, увековеченная в нотных знаках и символах, музыка! Каким образом расшифрованный и озвученный с помощью движений рук и пальцев музыкальный текст снова становится музыкой? Как и когда не единожды повторённое в процессе многочасового штудирования упражнение превращается в музыкальную мысль? «Нет ни искусства без упражнения, ни упражнения без искусства» - убеждал Протагор, и, как все древние философы остался вечно актуален.

В каждом исполнителе мирно сосуществуют два человека. Один – ремесленник – фанатически преданный «искусству делать искусство незаметным» (Д. Карнеги), мастер, «разрабатывающий подробную партитуру тончайших физических приспособлений» (О.Шульпяков). Другой – артист, владеющий искусством убеждать и побеждать, поражающий мастерством перевоплощения, таинством вневременного общения, «заставляющий душу свою говорить струнами своей скрипки»… «Когда я выхожу на эстраду, то становлюсь совершенно другим

человеком» – замечал и сам великий маэстро скрипки. Подобную двойственность существования отмечают многие исполнители. Тип поведения за инструментом, сформулированный кратко: «Учу», периодически меняют на установку: «Играю». При этом изменяется слух («слушаю как бы со стороны»), движения («мыслю себя на сцене большого зала»), углубляется уход в себя («Как бы ничего вокруг не замечаю»).

Что же объединяет эти две стороны одной личности, что заставляет поверить в их неразделимость? Особый мир, объективно-реальный, мир внутренних ощущений, представляющий собой многоуровневый монолог одного актёра.

Этот мир ни с чем не сравним. Он не поддаётся никаким объяснениям, поскольку представляет собой ту разновидность внутреннего опыта человека, которая формируется исключительно в определённых профессиональных условиях.

Опыт ребёнка, общающегося с инструментом, растёт по мере постижения им **звука**, рождённого действием, **и действия**, извлекающего звук. Индивидуальность внутреннего восприятия предполагает при этом немыслимые размеры градаций. Полное отсутствие тождеств как бы заложено самой природой. Попытки найти общий язык между движением и звучанием зачастую терпят фиаско. Они усугубляются дискомфортом внутри исполнительской личности. «Не надо было пытаться сделать из меня пианиста-виртуоза, я был достоин лучшей участи (или худшей, как хотите); как человек я был слишком сложен, чтобы быть виртуозом, как пианист – слишком примитивен» – писал Г.Г. Нейгауз. Это позиция человека, ощущающего себя в первую очередь музыкантом: «Иногда я доходил до полной одержимости: не успевал проснуться, как уже слышал **внутри себя** музыку, свою музыку, и так почти весь день».

Непостижимым кажется и признание величайшего из виртуозов – Паганини – в том, что его «секрет мастерства» опирается на «принципы работы сознания» (В.Ю.Григорьев). Очевидно, преобладающее большинство интерпретаторов предпочло бы назвать свой труд преимущественно интеллектуальным, если бы исполнительское искусство могло существовать в каком-либо другом измерении, кроме реального **звучания во времени,** непосредственном и сиюминутном **действии,** производимым самым совершенным инструментом – человеческими руками.

Американский психолог Уильям Джеймс писал: «Кажется, что действие следует за чувством, но на самом деле **действие и чувство сочетаются**: управляя действием, которое находится под более непосредственным контролем воли, мы можем косвенно управлять чувством, не находящимся под этим контролем».

Управление определённой последовательностью звуков, рождающее неповторимо новое содержание, - не этот ли процесс мы называем исполнительством? Как убога любая сформулированная мысль по сравнению с самим происходящим проявлением мысли! Как неуловимо и невоплотимо чувство!

Инструмент для музыканта – это существо, помогающее с более или менее доступной ясностью выразить себя в мгновенном существовании в этом макромире. Порой, это – единственный свидетель наивысших достижений его ума и таланта, друг, с которым и в радости и в отчаянии…Что же может поведать нам инструмент о тайнах техники и мастерства? Быть может, о многочасовых занятиях над пьесой реальной длительностью в три-четыре минуты, а может о состоянии исполнителя на эстраде, близком к трансу с его гипнотическим феноменом «искажения чувства времени». Или о том, что мозг музыканта работает гораздо проще, чем мы это себе представляем: не анализируя суть процесса, минуя вербальный уровень (его черепашья скорость – непозволительная роскошь), он одержимо двигается к одной единственной цели – озвучить, сделать реальным, а значит, доступным для восприятия другими звучащий внутри идеальный вариант исполнения. Или, быть может, о том, что «всё проще, чем кажется, в то же время выше нашего понимания» – Й.В. Гёте.

«Быть выше неба...»

Разговор о творчестве не может быть закончен без нескольких слов о вечной погоне за совершенством. Есть много изречений о его неуловимости. Сальвадор Дали, как уже было сказано, обращался к молодым художникам: «Не бойся совершенства: ты никогда его не достигнешь!».[194] Но всё же мне кажется, что гениям оно доступно. Во всяком случае, мы ощущаем какую-то сверхгармонию, когда слушаем «Лунную сонату» Бетховена или «Октябрь» Чайковского (это перечисление можно было бы далеко продолжить). Мысли о существовании совершенства не покидают меня, когда я перечитываю «Шагреневую кожу» Бальзака или «Моцарта и Сальери» Пушкина...

К Пушкину часто обращаются наши современники, не столько в качестве примера совершенства его поэтического слова, сколько пытаясь ощутить, каким он был без наклеенных на него в нашу эпоху ярлыков о гениальности и величии. По мнению Ю.М.Нагибина, Александр Сергеевич с удовольствием читал стихи своих современников, потому что, в отличие от них всех, был лишён возможности читать... Пушкина.[195] Действительно, многим из поэтов его времени так и суждено было быть «окружением», остаться «поэтами Пушкинской эпохи».

А вот душа Альберта Швейцера, также по мнению Ю.Нагибина[196], не выдержала своей вторичности. Прекрасный органист, крупнейший исследователь творчества И.С.Баха, он круто меняет свою судьбу, становится врачом, проповедником мира.[197] И всё же имя Швейцера более всего известно благодаря одной из лучших работ о Бахе, написанной Швейцером в тридцатилетнем возрасте, при этом ни до того, ни после он не занимался музыковедением как профессией[198]. Опубликованная на французском языке, книга вызвала интерес в Германии. На просьбу о переводе труда на немецкий язык Швейцер отвечает новой книгой:

[194] Дали С. «Пятьдесят волшебных секретов».
[195] Нагибин Ю. От письма до письма. В кн. Царскосельское утро. М., «Советский писатель», 1983, 528 стр.
[196] Нагибин Ю. Перед твоим престолом. В. кн. Царскосельское утро. М., «Советский писатель», 1983, 528 стр.
[197] Альберт Швейцер – лауреат Нобелевской премии мира 1953 г.
[198] Друскин М. Швейцер и вопросы баховедения.

свободно изъяснявшемуся на обоих языках, Швейцеру было легче написать свой труд заново, чем перевести его...

Можно быть преданным творчеству гения, а можно быть преданным своему делу. Уже на склоне жизни, на пороге своего 90-летия, А.Ф.Лосев, которому судьбой предназначено было стать последним русским философом, жившим сразу во всех десятилетиях XX века,[199] обращаясь к молодёжи, писал: «Живая мысль сильнее всего и красивее всего…»[200] А в своей молодости он мечтал не быть совершенным, не постичь истину, а приближаться, **стремиться к совершенству**, постигать истину[201], потому что считал: «Быть выше неба – значит быть ниже его».

За свой более чем 70-летний творческий путь Лосев издал около 400 работ, уместившиеся в двадцать пять больших томов, отнявшие, по его признанию, всю жизнь, но давшие ему право сказать: «Ты учёных найдёшь очень много, и гораздо более учёных, чем я. Но преданных науке, таких, как я, - ты не найдёшь».[202]

А ведь он был музыкантом, скрипачом. Обучаясь в частной музыкальной школе Федерика Ахиллесовича Стаджи – итальянца, лауреата Флорентийской музыкальной академии, певца и скрипача - достиг больших профессиональных высот во владении инструментом, об этом свидетельствует содержание его выпускной программы, – он исполнял Чакону Баха. Тем не менее, интерес к философии, вылившийся в 8 томов «Античной эстетики», перевесил: «Не хватает жизни, - сетовал философ, - если заниматься специальной наукой, то приходится ограничиваться…»[203]

В таком нечеловеческом труде раскрывается сложное личностное свойство, которое называют «вкус к работе»,[204] постепенно оно перерастает в чувство долга, необходимости служения избранному делу. А выражается в кропотливом труде, превращая его в движение по не имеющей конца спирали,[205] в ***прекрасную погоню за горизонтом***.[206]

---

[199] Ерофеев В. Вступительная статья к кн. Лосева А. “Страсть к диалектике”

[200] Тахо-Годи А. «Работа духа». «Советская культура», 1 янв. 1989 г., стр. 4.

[201] Тахо-Годи А.А. Лосев – философ имени, числа, мифа. В кн.: А.Ф.Лосев и культура XX века: Лосевские чтения. М., Наука, 1991, стр.3 – 23.

[202] Ростовцев Ю. Лосевские беседы. «Меня, конечно, прорабатывали…». «Студенческий меридиан», 1994, №1, стр. 13 – 18.

[203] Лосев А. В поисках смысла. Беседа с В.Ерофеевым. «Вопросы литературы», 1985, № 10.

[204] Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 315.

[205] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 24.

[206] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр.166.

«Жизнь, как тишина осенняя, подробна…»
Заключение

«Через пятьдесят или сто лет мы поймём, что большинство наших самых современных воззрений о школьном преподавании и обучении или никуда не годятся, или глубоко ошибочны. Но мы сделаем большой шаг вперёд, если, лучше поняв детей, сможем устранить хотя бы частично вред, который мы им сейчас наносим в процессе обучения»[207].

Д.Холт

В заключении, как это часто бывает, хочется покаяться в содеянном. За те годы, которые прошли в интенсивной педагогической деятельности, мне удалось гораздо больше потерять, чем приобрести. Достаточное количество детей ушли из музыкальной школы, не закончив её, потеряв интерес к обучению музыке. Были и такие, на которых было «потрачено много времени» (как мы часто повторяем), но они не стали музыкантами. Потерь не удаётся избежать и сейчас.

Всё это происходит оттого, что следовать правилам гораздо сложнее, чем их написать.

И всё же никогда не бывает лишним в педагогике напомнить себе и другим о действенной силе вопроса: «К чему ты стремишься и чего ты этим добился?».[208] Ибо именно он чаще всего заставляет нас раскрыть глаза на то, что «средства для достижения цели становятся у нас самой целью».

Музыкальная педагогика, имеющая в основе своей обучение исполнительству от примитивного уровня до самого высокого, в сущности, является процессом **обучения творчеству**, а не обучением игре на каком-либо инструменте.

Особенностью музыкально-исполнительской деятельности является ограничение творческой свободы исполнителя неприкосновенностью авторского текста. Обучаясь исполнительству, ребёнок усваивает правила интерпретации, в которых чётко разграничиваются две сферы

[207] Холт Д. Залог детских успехов. / Пер. с англ. – СПб: «Кристалл», «Дельта», 1996. – 480 с.

[208] Холт Д. Причины детских неудач. / Пер. с англ. – СПб: «Кристалл», «Дельта», 1996, стр.350.

деятельности: точное воспроизведение текста произведения и индивидуальное прочтение. Являясь своеобразной надстройкой над произведением, интерпретация представляет собой область для осуществления творческого акта, частично происходящего в процессе исполнения, но в целом являющегося результатом длительного творческого процесса.

Обучение интерпретации прививает ***навык выделения зоны творческого поиска***, т.е. точного определения области творческого самовыражения. Таким образом, обучающийся осваивает диалектику традиций и новаторства, правил и исключения, изучает общие принципы творческого подхода, которые может затем ***применять в других видах деятельности.***

Вдохновение, возникающее в момент музыкального исполнения (пусть даже далеко несовершенного), позволяет почувствовать вселенское притяжение художественного восприятия мира. «Самую главную педагогическую задачу я вижу в том, - говорил Б.Гутников, - чтобы поставить ученика в условия, при которых он хотя бы на миг почувствовал себя артистом. Глубоко уверен, что подобные минуты, будучи пережитыми однажды, способны предопределить весь дальнейший ход событий <...> : вкусив запретный плод, он уже не захочет вернуться к своему обыденному «бескрылому» состоянию».[209]

«В момент творческой работы, - пишет Г.М.Цыпин,[210] - особенно в лучшие её минуты, всё малозначащее, прозаическое, суетное куда-то отступает от художника. Забывается им. Он в эти мгновенья **над** подобными вещами. Он духовно возвышен и красив – как бы ни выглядел вчера или не станет выглядеть завтра. И это не «литературный пассаж», не преувеличение; это **психологическая реальность**».

Эти высказывания подтверждают точку зрения, заключающуюся в том, что искусство ***не есть украшение жизни, а «есть способ уравновешивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни».[211]*** Несмотря на то, что «область

[209] Гутников. Б.Л. Об искусстве скрипичной игры. (Шульпяков О. Б. Гутников. Очерк жизни и творчества.) Ленинград, «Музыка», 1988, стр.48.
[210] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 101.
[211] Выготский Л.С. Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр.356.

Золушка. Рисунки Маши Курушиной

детского искусства и реакция ребёнка на неё существенно отличаются от искусства взрослого», основы любой творческой деятельности человека, несомненно, **закладываются с детства,** и, следовательно, «основная линия этого вопроса протекает через детскую психологию».[212] Забота о сохранении у ребёнка желания творить, данного ему природой, (надеюсь, в этом убеждает всё вышесказанное), является одной из главных задач педагогики. В итоге и искусство, и педагогика оказывают влияние на формирование нового человека («без нового искусства не будет нового человека[213]»), и более всего это объединение проявляется в тех дисциплинах, в которых возможно и необходимо обучение творческому акту.

Усвоив один из основных выводов, состоящий в том, что обучить творчеству нельзя, но можно «**содействовать его образованию и появлению**»,[214] нетрудно придти к заключению, что необходимо создавать условия для этого сложного процесса, успех которого зависит от активности всех его участников. Отсюда и важнейший педагогический вывод – «правильная организация творческой жизнедеятельности человека – та, которая в наибольшей мере и степени стимулирует желание работать»[215]. Организовать такую жизнедеятельность крайне сложно, так как везде и всюду человек сталкивается с жёсткими требованиями системы, самим же человеком и созданной: система образования, система учёта рабочего времени в творческих профессиях, включая педагогику, система проверки знаний, система всяческих стандартов... Обучение детей творчеству в рамках такой системы выглядит чем-то незапланированным, на что не остаётся ни времени, ни сил. Но мы почерпнём немного оптимизма, если поймём, что ***в творческом обучении действуют те же общепедагогические принципы***:

- «дети не нуждаются в том, чтобы их учили. Они узн**а**ют достаточно, а может быть, даже больше, если начнут думать сами»;
- «дети узна**ю**т больше, когда изучаемые вопросы вплетены в контекст реальной жизни, связаны с практикой»;
- «дети учатся лучше, когда перед ними поставлена конкретная, достижимая и серьёзная цель»;

---

[212] Выготский Л.С. Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр.353.
[213] Выготский Л.С. Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр.356.
[214] Выготский Л.С. Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987, стр.352.
[215] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 381.

- дети будут больше доверять нам, если не будут чувствовать «разницу между тем, что мы говорим детям и что думаем»;
- дети будут мыслить самостоятельно, если мы, взрослые, не «выбьем из ребёнка изначальное чувство здравого смысла»;
- дети не возненавидят школу, если их не заставлять целый день «делать то, что взрослые вытерпят едва ли час»;
- дети поймут нас лучше, если мы не будем вселять в них страх – «страх не сделать того, что от них требуют, страх ошибиться, не угодить взрослым»;
- дети будут успешнее учиться, если мы не будем учить их тем методам и способам, которыми не пользуемся сами;
- дети будут использовать своё «мышление не для того, чтобы учиться, а для того, чтобы увильнуть от учения и не делать то, что мы их заставляем делать при обучении»,[216] если не внимать указанным выше принципам (равно как и многим другим).

Воспитывая детей, мы должны помочь им сохранить творческое отношение к окружающей их действительности. Нам всем невероятно грустно от сознания того, что дети вырастут и, «в конце концов, будут смотреть на мир общепринятым образом».[217]Именно поэтому, детское творчество так же, как и сами дети, нуждается в нашем понимании и поддержке. Оно отражает жизнь ***во всех её подробностях***, переплетая понятное с непонятным, постижимое с непостижимым, а потому: ***«Не надо толковать,***

Зачем так церемонно
Мареной и лимоном
Обрызнута листва.
Кто иглы заслезил
И хлынул через жерди
На ноты к этажерке
Сквозь шлюзы жалюзи...»[218]

[216] Все цитаты из кн.: Холт Д. Причины детских неудач. / Пер. с англ. – СПб: «Кристалл», «Дельта», 1996.
[217] Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 272 с., илл. (Серия «Психологический практикум: тесты»).
[218] Б.Пастернак. «Давай ронять слова...»

Литература*

1. А.Ахматова «Пушкин» (1943), «Нет, царевич, я не та...» (1915), Творчество (Из цикла «Тайны ремесла»).
2. Алексеев А. О воспитании музыканта-исполнителя. «Советская музыка», 1980, № 6, стр. 73.
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация. Музгиз, 1947.
4. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. Издательство «Тритон», Ленинград, 1933.
5. Беляев А. «Властелин мира».
6. Благой Д. «Моцарт и Сальери» Пушкина глазами музыканта. «Музыкальная академия», 1994, №3.
7. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М., «Институт психологии РАН», 1997.
8. В.С.Ротенберг. Психофизические аспекты изучения творчества (стр. 53-72). – В сб. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / 1982. Ленинград, «Наука», Ленингр. отд., 1982.
9. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с. – (Серия «Психология-классика»).
10. Волков Н. Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей». В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999.
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997.
12. Выготский Л.С. Психология искусства, ред. М.Г,Ярошевского, М., Педагогика, 1987.
13. Гайдамович Т. Из записных книжек педагога. «Советская музыка», № 10, 1983.
14. Гессе Г. Игра в бисер. Роман. СПб, Азбука, 2000.
15. Гинзбург Л. С. Джузеппе Тартини. М., Музыка, 1969.
16. Гинзбург Л.М. Избранное. М., Сов. композитор, 1981.
17. Гинзбург Л.С. О работе над музыкальным произведением. М., Музгиз, 1960.
18. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Межд. Акад. Пед. Наук, 1993.
19. Дали С. «Пятьдесят волшебных секретов».

* **В списке дана только литература цитированных авторов**.

20. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 272 с., илл. (Серия «Психологический практикум: тесты»).
21. Дранков В.Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта. – В кн.: Художественное творчество. М., 1983.
22. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М..: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН – М, 2001.
23. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»).
24. Замятин Е.И. Психология творчества. В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999.
25. Коган Г. Избранные статьи. Вып. 2, М., Советский композитор, 1972.
26. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Спасительная способность - вообразить. В кн.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999.
27. Корчак Я. Как любить ребёнка. М., 1991.
28. Кремер Г. Обратившись внутрь себя. Музыкальная академия, № 3, 1994.
29. Кремлёв Ю. О месте музыки среди других искусств. Музыка. М. 1966.
30. Лесман И. Очерки по методике игры на скрипке. М., Музгиз, 1964.
31. Лихачевская Т. В футбол играть некогда. Средне-Уральское книжное изд-во, Свердловск, 1970.
32. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
33. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону. «Феникс», 1998.
34. М.Цветаева. «Мук'а и м'ука».
35. Мазель Л. А. О типах творческого замысла. – Советская музыка, 1976, № 5.
36. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966.
37. Мелик-Пашаев А.А., Кудина Г.Н., Новлянская З. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. М., Знание, 1988.
38. Нагибин Ю. Царскосельское утро. М., «Советский писатель», 1983.
39. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. – В кн.: Восприятие музыки, М.,1980.
40. Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983.
41. Одарённые дети. Пер. с англ., общ ред. Г.В. Бурменской. М., Прогресс, 1991.
42. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго: Роман. – Пермь: Кн. изд-во, 1990.
43. Петриков С. Текстуальное музыкальное мышление. Музыкальная академия, 1993, №2.

44. Платек Я. Верьте музыке. М., «Советский композитор», 1989.
45. Познавательные психические процессы. Хрестоматия. Сост. и общая редакция А.Г.Маклакова. – СПб: Питер, 2001.
46. Пономарёв Я.А. Психология творчества. // Тенденция развития психологической науки. М., Наука, 1989.
47. Психология одарённости детей и подростков. Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996.
48. Психология одарённости: от теории к практике. Под ред. Д.В.Ушакова. М., ПЕРСЭ, 2000.
49. Пушкин А.С. Моцарт и Сальери. Драматические произведения, М., 1974.
50. Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984.
51. Ражников В.Г. Исполнительство как творчество. Советская музыка, 1972, № 2.
52. Рибо Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001.
53. Ростовцев Ю. Лосевские беседы. «Меня, конечно, прорабатывали…». «Студенческий меридиан», 1994, №1.
54. Руденко В., Руденко Н. Некоторые вопросы подготовки педагога детской музыкальной школы к практической деятельности. Вопросы музыкальной педагогики. (Сб. ст. Сост. В.И.Руденко) Вып. 2. Смычковые инструменты. М., Музыка, 1980.
55. Сапожников С. Уроки Мстислава Ростроповича. Музыкальная академия.№ 2, 1994.
56. Симонов П. Сознание, подсознание, сверхсознание. В кн. Популярная психология; Хрестоматия, сост. В.В.Мироненко. М., Просвещение, 1990.
57. Станиславский К.С., Собр. соч., т. 2.
58. Тахо-Годи А. «Работа духа». «Советская культура», 1 янв. 1989.
59. Тахо-Годи А.А. Лосев – философ имени, числа, мифа. В кн.: А.Ф.Лосев и культура XX века: Лосевские чтения. М., Наука, 1991.
60. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-ж т. Т. 1. М., Педагогика, 1985.
61. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М., Музыка, 1968.
62. Хиндемит Пауль Сборник статей и исследований. Сост. Прудникова И.Ф.
63. Холт Д. Залог детских успехов. / Пер. с англ. – СПб: «Кристалл», «Дельта», 1996.
64. Холт Д. Причины детских неудач. / Пер. с англ. – СПб: «Кристалл», «Дельта», 1996.
65. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988.
66. Шаляпин Ф.И. Маска и душа. / Литературное наследие, М., Искусство.

67. Шведерский А.С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? В сб. Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999.
68. Шекспир В. Сонет №8, пер. С.Я.Маршака.
69. Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984.
70. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. М., Знание, 1971.

Немного об авторах

Все дети учатся в средней школе № 22 г. Перми с углублённым изучением иностранных языков.

Курушина Маша.

Кроме общеобразовательной школы, учится в Пермской художественной школе №1, а также в детской музыкальной школе №3 по классу скрипки.

Якушина Оля.

С 3 лет играет на скрипке. Лауреат нескольких конкурсов юных музыкантов (скрипка), в качестве второго инструмента хорошо владеет фортепиано.

Якушин Максим.

Увлекается современной эстрадой, обладает яркими гуманитарными способностями.

Ивонина Марина

Закончила школу № 22, студентка романо-германского отделения филологического факультета Пермского государственного университета.

Рисунок Максима Якушина

Л.Ф.Ивонина*, Заслуженная артистка РФ, артистка Пермского театра оперы и балета им. П.И.Чайковского, преподаватель Пермского государственного института искусства и культуры, педагог детской музыкальной школы №3 города Перми.*

Содержание

1. Предисловие 5
2. В качестве лирического отступления 8
3. Жак Превер. "Чтобы нарисовать портрет птицы" 10
4. «Уважайте трудную работу роста». О возрастных особенностях детского творчества 12
5. «Если звёзды зажигают...» О творческой среде. Второе лирическое отступление 30
6. «А вы ноктюрн сыграть могли бы?» О музыкальности 40
7. «В этой маленькой капельке росы...» Об этапах творческого процесса 54
8. «Незапный мрак иль что-нибудь такое…» Об обобщённости музыкального замысла 67
9. Парадокс об учителе 72
10. «Мы живы тоской…» О муках творчества 92
11. Музыка и физиология. Третье лирическое отступление 100
12. «Быть выше неба...» О погоне за совершенством 103
13. «Жизнь, как тишина осенняя, подробна...» Заключение 105
14. Литература 110
15. Немного об авторах 114

Рисунок Маши Курушиной

Пермь, 2002