

Теори и практика
музыкально-образовательного
процесса

Н. М. ГАРИПОВА

Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы

УДК 378.978.013.77

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИТИКО-СЛУХОВОЙ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Как известно, креативность (от англ. — *creativity*) отражает уровень развития способностей, творческой одарённости личности. А творчество представляет собой процесс и результат деятельности, которые характеризуются новизной. Новизна процесса деятельности заключается в нахождении новых способов, приёмов, алгоритмов её осуществления. Такая деятельность нередко основана на дивергентном мышлении, то есть «идущем в различных направлениях», отступающем от логики и потому приводящем к неожиданным результатам. При этом новое может иметь объективный характер, представляя собой существенный вклад в культурную сокровищницу человечества, но может быть и новым результатом для конкретной личности, что отнюдь не снижает ценности творческого процесса.

Традиционно и не без оснований искусство рассматривается в качестве той сферы человеческой деятельности, которая способна эффективно развивать творческий потенциал личности. И в этом плане музыка не составляет исключения. Не только сочинение музыкального произведения, но и его исполнение, и его восприятие представляют собой акты творчества. В самом деле, сочинённый композитором опус можно рассматривать как объективацию идеального, как «превращённую форму» (М. Мамардашвили [8]) его творческого процесса. Слушательская деятельность также является творческой: слушатель, постигая музыкальный смысл, созидает, творит музыкально-художественный образ. Этот процесс зиждется на многочисленных ассоциациях, включающих самые разные продукты работы психики, и предполагает разнонаправленное мышление. Исполнитель же, как и слушатель, раскрывает музыкальный смысл произведения и, подобно композитору, творит музыкальный опус (один из его вариантов), но на основе аналитической формы (В. Медушевский [9]) уже сочинённого произведения.

Несмотря на то, что музыкальное искусство включает в себе возможности развития творческого потенциала человека, в практике овладения профессиональным мастерством эти возможности часто не реализуются, и этот процесс нередко оборачивается скучной и рутинной работой, имеющей мало общего с вдохновенным созиданием нового. Такое положение

дел отчасти объясняется особой сложностью профессионально-музыкальных умений и навыков, требующих по ряду позиций чёткого конвергентного мышления (особенно на этапе овладения ими). С другой стороны, учебный процесс, нацеленный на обретение знаний, умений и навыков (и потому достаточно жёстко регламентированный), вступает в противоречие с творческой деятельностью обучающихся, характеризующейся свободой и непредсказуемостью.

В данной статье мы обратимся к двум методам, позволяющим решать сугубо дидактические задачи профессионального музыкального обучения и развивать творческие способности личности. Таковыми являются *метод ассоциативного тренинга* и связанный с ним *метод семантического дифференцирования* музыкально-звуковой материи. Хотя эти методы разработаны для развития музыкального слуха на занятиях сольфеджио, к ним можно обращаться и в классах других музыкальных дисциплин, а также в системе общего музыкального образования.

Оба метода предполагают музыкально-аналитическую деятельность самого обучающегося, направленную как на звуковые образы музыки, так и на экстрамузыкальные ощущения и представления. Заметим, что экстрамузыкальные ощущения и представления субъекта, возникающие при восприятии музыкальной материи, являются побочными образованиями. Но именно они и превращают аналитико-слуховую деятельность человека в творчество. «С креативностью, — пишет В. Дружинин, — можно соотнести два личностных качества, а именно, интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к *побочным образованиям* [курсив мой. — Н. Г.], которые возникают при мыслительном процессе» [13, с. 19].

Метод ассоциативного тренинга направлен на последовательное освоение интонационной лексики и опирается на ассоциативные механизмы восприятия при развитии музыкального слуха и мышления. Он основан на повторах аналогичных заданий. Использование метода не только актуализирует ассоциативные фонды будущих специалистов (как, впрочем, и будущих рядовых слушателей), но и формирует их в нужном направлении.

Теоретическим обоснованием предлагаемого метода служит наличие в музыке экстрамузыкальной семантики. Широкий пласт исследований доказывает, что некоторые мелодические формулы, звуковысотные и ритмические конструкции и даже отдельные элементарные средства в рамках конкретного стиля, жанра способны провоцировать у слушателей устойчивые предметные и/или эмоциональные ассоциации. Многие из этих ассоциаций закономерны и имеют акустические, психофизиологические, социально-бытовые и некоторые другие предпосылки [7; 10; 11; 14], в чём, собственно, и состоит этимология экстрамузыкальной семантики. Выявив актуальную (в рамках того или иного стиля) семантику осваиваемого в учебном процессе средства (музыкальной структуры), преподаватель организует слуховое и интонационно-вокальное его изучение при опоре на внемузыкальные семантические контексты. Привлечение внемузыкальных семантических контекстов способствует актуализации соответствующего музыкально-общественного опыта, значимого для становления и закрепления экстрамузыкального содержания за музыкальным средством (за музыкальной структурой). Актуализация же этого опыта позволяет обучающимся как бы самим пройти путь закрепления в звучании того или иного экстрамузыкального содержания и тем самым вскрыть этимологию музыкальной семантики.

Так, например, движение по устойчивым ступеням мажорного лада является существенным элементом «золотого хода валторн», который в свою очередь, начиная с XVII века, моделировал в профессиональной музыке роговые сигналы, издавна звучащие на охоте, а также в военных баталиях. А потому, закрепляя соответствующие ассоциативные связи, целесообразно обратиться к аудиозаписям охотничьего рога. С этой же целью можно напомнить фрагменты художественных фильмов, в которых звучат роговые сигналы. Важно, чтобы работая с роговыми сигналами, студенты не только исполнили их на фортепиано или голосом, определив метроритм заданной структуры, но и постарались представить особенности пространства, в котором они когда-то звучали. Актуализировать экстрамузыкальные представления можно с помощью соответствующей информации об охоте как развлечении высших слоёв общества в странах Западной Европы XVII–XVIII веков.

Дальнейшая работа по развитию образного мышления и формированию ассоциативных фондов может быть основана на привлечении многочисленных музыкальных произведений, воплощающих образы пасторали с помощью звучания валторн и их типичного клише. С этой целью полезно обратиться к фрагментам некоторых произведений: к примеру, «Музыка на воде» (Сюита № 1) Г.-Ф. Генделя, «Симфония № 8» (финал) Й. Гайдна, Концерт для валторны с оркестром *D dur* (I и II части) В. А. Моцарта и мн. др. Различные варианты «золотого хода валторн», прозвучавшие в указанных фрагментах, целесообразно записать в нотных

тетрадах, отмечая устойчивые ступени лада, а также исполнить голосом или на фортепиано. Вокальное (как впрочем, и инструментальное) интонирование осваиваемой музыкально-лексической структуры первоначально может осуществляться вместе со звучащей аудиозаписью. При этом студенты исполняют лишь валторновые клише, то есть небольшую часть валторновых партий прослушиваемого фрагмента произведения, обращение к которому необходимо в дидактическом плане. Одна из задач при выполнении таких заданий — приблизить тембр голоса к звучанию валторны. Не менее важным в рамках метода ассоциативного тренинга является актуализация у обучающихся визуальных и слуховых представлений, связанных с образами природы. А потому уместны краткие, но эмоционально насыщенные, благодаря эпитетам и метафорам, словесные описания воображаемых пространств.

В дальнейшем различные варианты «золотого хода валторн» (исполненные на фортепиано) предлагаются для слухового анализа. При этом имеют место не только нотная запись «знака *corni*» и его исполнение, но и упоминание о характерном для него тембре и соответствующей этому знаку образной сфере. Более сложным заданием является «сочинение» и исполнение различных метроритмических вариантов этой музыкально-лексической структуры в контексте художественных задач, например: переключки двух охотничьих рогов или воплощения эффекта эха. Такие интонационные этюды желательно записывать, оформляя их в двутакт, четырёх- или восьмитакт.

Аналогичная работа может проходить при освоении знака «фанфары» — музыкально-лексической структуры, также основанной на устойчивых ступенях лада, но обладающей семантикой, восходящей к ярким и призывным звучаниям труб. Они сопровождали военные действия, быт военных, а также различные торжества и празднества. Ассоциативный тренинг, проводимый на материале «фанфары», предполагает не только обращение к вышеупомянутому внемузыкальному контексту, но и осознание особенностей тембра трубы, тонально-высотных «предпочтений» названного инструмента, ритмических особенностей осваиваемой музыкально-лексической структуры и особенностей её фортепианного претворения, связанных с регистром, тональностями, артикуляцией.

Метод ассоциативного тренинга может быть использован также при слуховом освоении интервалов, аккордов, метроритмических формул. При этом важно, чтобы осваиваемый элемент музыки представлялся перед студентами и как элемент музыкального языка, потенциально способный выполнять ту или иную семантическую функцию в рамках определённого жанра и стиля, и как «строительный материал» конкретного музыкально-художественного контекста, выполняющий свою особую роль в воплощении музыкально-художественного содержания. А потому этот метод может быть развёрнут в направлении изуче-

ния интонационной лексики различных стилей и разной этимологии. Так, при сольфеджировании или записи многих мелодий, например, Гайдна и Моцарта, легко обнаруживаются музыкальные структуры, моделирующие различные танцевальные движения. Семантика таких структур специально оговаривается и воплощается при вокальном или инструментальном исполнении мелодии. При этом одна и та же структура допускает прочтение и в контексте моторного начала, и в контексте развёрнутого монологического высказывания или диалога.

Понятно, что освоение музыкальной структуры в её полисемантической способствует развитию дивергентного мышления обучающегося, который всякий раз творит новый образ. Кроме того, оно наполняет процесс слухового анализа особым «предметным смыслом» (А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев [4; 5]), лежащим в основе экстрамузыкальной семантики и делающим музыку «искусством интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев), формой отражения мира. Обращение к этому методу позволяет включать в учебный процесс не только музыкально-художественные контексты (они могут исполняться и самими учащимися), но и художественные произведения других видов искусства (например, живописи, графики).

Метод семантического дифференцирования заключается в оценивании осваиваемых музыкальных средств в системе координат коннотативных (дополнительных) их значений и, прежде всего, в системе координат различных модальностей (различных ощущений). В связи с этим можно заметить, что ряд учёных (Ю. Апресян, Е. Артемьева, В. Петренко, Д. Шмелёв, Г. Шпет, Ч. Осгуд), обратившихся к проблемам смысла и знака, связывают смысл именно с наличием в знаке коннотативных значений или рассматривают значение как многокомпонентную структуру [1; 2; 3; 12; 15; 16]. Наиболее близким аналогом коннотативного значения в понятийном аппарате психологии, по мнению В. Петренко, является понятие «личностного смысла», разработанное А. А. Леонтьевым, А. Н. Леонтьевым, Д. А. Леонтьевым [12, с. 78; 4; 5; 6]. Можно с уверенностью сказать, что выявление коннотативных значений осваиваемых музыкальных средств не противоречит специфике музыки как опредмеченной формы личностного смысла.

Метод семантического дифференцирования является модификацией метода семантического дифференциала Ч. Осгуда и методов свободных и направленных (контролируемых) ассоциаций, используемых в середине XX века в рамках ассоциативного эксперимента Дизом, Диксоном и Хортоном (цит. по: [2, с. 32–158; 12, с. 75–82]). Метод семантического дифференциала представляет собой построение семантического пространства какого-либо символа-раздражителя (объекта-стимула). Семантическое пространство — система значений, семантически связанных с исследуемым объектом-стимулом, представляющим собой,

по сути, многокомпонентное значение. С помощью этого метода измеряются коннотативные значения объекта-стимула, в качестве которого могут выступать понятия, рисунки, изображения, персонажи и т.п. Испытуемому предлагается оценить измеряемый объект с помощью ряда шкал, представленных экспериментатором. Эти шкалы являются биполярными и градуальными (например, трёх-, четырёх-, семи-, десятибалльными), они выражены словами-антонимами (например: лёгкий — тяжёлый, быстрый — медленный, большой — маленький и т. п.). Градуальность позволяет дифференцировать степень соответствия (тесноту связи) измеряемого объекта с предлагаемыми в шкалах значениями. Далее выявляются наиболее значимые для измеряемого объекта шкалы, то есть определяется семантическое пространство измеряемого объекта-стимула. Методы свободных и направленных (контролируемых) ассоциаций состоят в том, что испытуемому предлагается описать первые, пришедшие в голову ассоциации, возникшие на каком-либо слово-стимул. Ассоциативный выбор может быть совершенно свободным, а может быть ограничен со стороны экспериментатора (например, ассоциациями, связанными лишь с движением, или лишь со зрительными образами, или с каким-либо грамматическим классом понятий и т. п.) [12, с. 75–76].

Метод семантического дифференцирования в рамках музыкальной деятельности состоит в том, что при выполнении операций слухового анализа студентам предлагается определить, в какой степени то или иное средство музыки является, например, мягким, жёстким, колючим, гладким и т. п., или найти для него какие-то иные определения, выходящие за рамки слуховой модальности. Целесообразно использовать этот метод, сравнивая музыкальные средства одной группы. Так, при обращении к нему выясняется, например, что чистая кварта не только шире чистой кварты, но и является к тому же более «пустой, более гладкой и бесцветной», а пунктирный ритм, по сравнению с равномерным, — более «активным, пружинистым, напористым, и, торжественным». Как показывает практика, этот метод весьма эффективен при освоении аккордов, поскольку нередко при операциях слухового анализа имеет место общность ассоциаций. Так, большинством студентов секстаккорд ощущается как более «вытянутый, шпалеобразный, устремлённый», кватсекстаккорд — как «фундаментальный, опорный и устойчивый», уменьшённый септаккорд — как «звучание, в большей степени подходящее для моделирования водной стихии», а малый минорный септаккорд — для моделирования «воздушной стихии».

Заметим, что возникающие у студентов ассоциации могут быть весьма разными и даже диаметрально противоположными. Однако разноголосица мнений здесь не может явиться помехой в работе, поскольку глубинной дидактической задачей является не выявление актуальной семантики средства, значимой для конкретных субъектов (для студенческой группы), а

активизация их слухового внимания и закрепление осваиваемого элемента музыкального языка в их музыкальном сознании. Выслушивая средство то в рамках одних, то в рамках других семантических координат и выявляя степень соответствия или несоответствия данного средства этим координатам, обучающиеся внимательно вслушиваются в музыкально-звуковую материю, невольно запоминая свои ощущения.

В ином аспекте метод семантического дифференцирования используется в работе с музыкальными (инструктивными и художественными) контекстами, которые исполняются голосом или на инструменте. При исполнении этих контекстов заранее оговаривается актуальная в данный момент семантика осваиваемого средства. А потому обучающиеся должны не только спеть, например, цепочку аккордов, но и передать цепочку воплощённых в звучании значений: таких, как «уверенность, беззаботность, свет, напряжённая неустойчивость, затенённость» и т. п. Это требует осмысления и других музыкальных средств (артикуляции, ритма, темпа, тембра, регистра и пр.), способствующих воплощению заданного образа (значения).

Заметим, что работа с музыкально-художественными контекстами не сводится к прочтению аналитической формы музыки, а предполагает выстраивание (созидание) её интонационной формы: обучающийся

всякий раз как бы «примеряет» осваиваемое средство с его потенциальными семантическими возможностями к создаваемому контексту.

Предлагаемые методы в совокупности способствуют формированию и развитию интонационно-смыслового восприятия обучающихся. Объясняется это тем, что выявление коннотативных значений основывается на эмоциональном тоне или образом переживания человека и представляет собой выход на «генетически раннюю форму значения», «в которой отражение и эмоциональное отношение, личностный смысл и чувственная ткань ещё слабо дифференцированы» [12, с. 79]. А потому выявляемые и осознаваемые коннотативные значения объекта-стимула так или иначе всегда связаны с личностным смыслом субъекта.

Таким образом, использование предложенных методов работы в аналитико-слуховой музыкальной деятельности не только развивает креативность молодых людей, но и преодолевает весьма свойственную музыкантам-профессионалам установку на восприятие лишь аналитической формы музыки. Эти методы позволяют найти оптимальное соотношение заданий, основанных на дивергентном и конвергентном мышлении, что весьма ценно в рамках учебного процесса, ориентированного на развитие креативности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. — М., 1974.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И. Б. Ханиной. — М.: Наука, 1999.
3. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание. — М., 1991.
4. Леонтьев А. А. Смысл феномена смысла и его статус // Мир психологии. — М.; Воронеж, 2001. — № 2. — С. 13–20.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1977.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 1999.
7. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. — М., 1978.
8. Мамардашвили М. К. Форма превращённая // Философская энциклопедия. — М.: Сов. энциклопедия, 1970. — Т. 5. — С. 386–389.
9. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. — М., 1993.
10. Михайлов М. К. Стиль в музыке. — Л., 1981.
11. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. — М., 1972.
12. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: учебное пособие. — Смоленск: Изд-во СГУ, 1997.
13. Психология одарённости: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. — М.: ИП РАН, 2000.
14. Шаймухаметова Л. Н. Мигрирующая интонационная формула и семантический контекст музыкальной темы: исследование. — М., 1999.
15. Шмелёв Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). — М., 1973.
16. Osgood Ch., Susi C. J., Tannenbaum P. H. The measurement of meaning. — Urbana, 1957.

Гарипова Наталья Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры музыкальных инструментов и теории музыки
Башкирского государственного
педагогического университета им. М. Акмуллы