

УДК 378.016:78

## ПСИХОТЕХНИКА К. С. СТАНИСЛАВСКОГО В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Ланда М. Е.

*МКО УДО «Алупкинская детская школа искусств», (298676, Ялта, Алупка, Россия, ул. Калинина, 17), e-mail: miriam\_landa@mail.ru*

В статье дается краткий исторический обзор понятия «музыкальное мышление» и освещается специфика последнего. Приводятся высказывания музыкантов-исполнителей и ученых-исследователей, свидетельствующие об интенсивности педагогической мысли в разработке методики по формированию музыкального мышления ученика. В результате анализа учебно-педагогического процесса выявлены некоторые существенные противоречия в музыкально-исполнительской педагогике, преодоление которых предлагается автором с помощью применения нового подхода, основанного на учении К.С. Станиславского о психотехнике. Соискатель рассматривает его методологию с точки зрения практической деятельности педагога-музыканта с учетом реалий современного образования. Как известно, психотехника Станиславского ориентирована на воспитание актера, однако в адаптированном виде она с успехом может быть внедрена в преподавание музыкально-исполнительского искусства, в том числе в плане развития музыкального мышления. В работе изложены краеугольные положения системы и описаны базовые элементы психотехники (внутреннего сценического самочувствия) в том виде, в каком они могут быть использованы педагогом-музыкантом. Дается описание таких категорий, как *внутреннее действие*, *внешнее действие*, *сверхзадача*, *тенденция*, излагаются взгляды Станиславского на роль *внимания* и *воображения* в формировании художественного мышления. Обосновывается целесообразность организации музыкальных занятий с учетом многообразных и значительных возможностей психотехники великого режиссера. Результаты анализа педагогического применения системы Станиславского позволяют сделать вывод о значительной эффективности нового метода в формировании музыкального мышления ученика и в оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: психотехника, художественный образ, система К. С. Станиславского, сверхзадача, музыкальная педагогика, методика преподавания, воспитание артиста-исполнителя, музыкальное мышление, воображение, сценическое внимание

## STANISLAVSKY'S PSYCHOTECHNICS IN BUILDING UP OF MUSICAL THINKING

Landa M. E.

*Municipal state-owned educational institution of children's education «Children's Art School of Alupka», (298676, Yalta, Alupka, Russian Federation, Kalinina street, 17), miriam\_landa@mail.ru*

In article the short review of history of the concept "musical thinking" is given and the specification of the last is shined. The statements testifying to intensity of domestic and foreign pedagogical thought on a way of forming of musical thinking of the pupil are provided. As a result of the analysis of educational and pedagogical process some essential contradictions of the musical and performing pedagogics which overcoming is offered by application of new approach are revealed. The author considers K. S. Stanislavsky's methodology from the point of view of practical activities of the teacher-musician taking into account realities of modern educational space. It is known that the psychotechnics of K. S. Stanislavsky. It is focused on education of the actor, however in the adapted look it can be introduced with success in teaching of performing art, in area of musical pedagogics. In work corner provisions of system are stated and basic elements of psychotechnics (internal scenic health) in that look in what they can be used by the teacher-musician in educational process are described. The description of such categories of system as internal action, external action, a most important task, a tendency, are stated Stanislavsky's opinion of an attention and imagination role in formation of art thinking is given. The author proves expediency and need of the organization of musical occupations taking into account diverse and considerable opportunities of psychotechnics of Stanislavsky. Results of the analysis of use of system of Stanislavsky allow to draw a conclusion on considerable efficiency of a new method in forming of musical thinking of the pupil as a whole and in optimization of educational process in particular.

Keywords: psychotechnics, word picture, Stanislavsky's system, super-task, musical pedagogics, teaching techniques, breeding of performer, musical thinking, imagination, scenic attentiveness

Вопрос о необходимости дифференциации мышления на различные виды не представляется спорным на настоящем этапе развития науки. Известно, что каждому виду деятельности соответствует определенный тип мышления, который определяется *типом объектов (операндов)*, используемых в мыслительных операциях [6]. В качестве операндов могут выступать слова-понятия, математические символы, геометрические фигуры, линии и краски, изображения, звуки, природные и искусственные материалы, фигуры орнамента и т.д. В зависимости от типа операнда выделяют различные виды мышления: визуальное, «ручное», визуально-кинетическое и др. [1]. В том случае, когда в качестве операнда выступает такой феномен, как музыка, следует говорить о *музыкальном мышлении*.

Музыкальное мышление имеет свою специфику, являя собой *сложный интеллектуальный процесс*, в котором эмоции тесно переплетены с мыслительными операциями, а чувственное начало помножено на рациональное [1]. Опорой музыкального творчества является *слияние переживания и знания, образа и средств его воплощения*. Исследователи указывают [11] на наличие особого типа эмоций, называя их *художественными*, или *эстетическими*. Однако для их успешного формирования необходим высокий уровень аналитического начала в восприятии, где в фокусе внимания находится *понимание* эстетического смысла музыкального высказывания – раскрытие в своем индивидуальном опыте смысла отдельных элементов и системы их взаимосвязей. По мнению Г.В. Иванченко, это интеллектуальное действие имеет сложную структуру, которая включает:

- 1) выделение смысловых единиц;
- 2) установление и предвосхищение связей между элементами целого;
- 3) обобщение и сортировку по значимости (иерархизацию) смысловых связей [6, с. 59].

Б.В. Асафьев под «пониманием» музыкального произведения подразумевал умение «расслышать и почувствовать в звуках реальные, основные, обобщающие тенденции и конфликты идей, чувствований, мыслей, страстей – все то, что, будучи трансформировано в ритмах и интонациях, составляет содержание музыки» [2, с. 20]. Л.А. Баренбойм настаивал на том, что «понимание музыкального произведения должно в него не привноситься, а из него вытекать» [3, с. 43]. Пренебрежение этим фундаментальным положением приводит к искажению замысла композитора [7]. Также Баренбойм указывает, что важность воспитания с детских лет творческого понимания музыки часто недооценивают [3]. Вместо того чтобы формировать у ученика *художественное мышление* (термин Л. Дыса) и развивать способность к обостренному восприятию художественной реальности, педагог, как правило, предпочитает путь наименьшего сопротивления, фокусируя внимание на технической стороне исполнения. Многие преподаватели и артисты-исполнители указывали на это

грубейшее искажение сути музыкального воспитания, выражая серьезную обеспокоенность существующей расстановкой приоритетов в учебно-воспитательном процессе. Так, С.И. Савшинский отмечал, что низкий коэффициент полезного действия в работе над музыкальным произведением обращает на себя внимание педагогов и методистов. Бессистемность ведет к тому, что, «несмотря на упорный труд, исполнение нередко так и не доводится до законченности» [12, с. 3].

Г.Л. Ержемский, рассматривая обозначенную проблему, указывал, что в фундаментальных исследованиях трудно рассчитывать на успех, рассматривая проблему односторонне, как бы «изнутри», не выходя за рамки строго ограниченной, локальной (в данном случае – чисто музыкальной) области знаний. По его глубокому убеждению, открытия и значимые находки, как правило, делаются на стыках со смежными научными дисциплинами, на их приграничных участках [5, с. 9]. Солидаризуясь с приведенными высказываниями и продолжая поиск выхода из создавшейся ситуации, мы обращаемся к системе творческого воспитания артиста, созданной К.С. Станиславским, – стройной концепции педагогического воздействия, известной также под названием *психотехника*.

Данное понятие подразумевает особый подход к пониманию сути сценического творчества, и, соответственно, особую методологию работы артиста над пьесой и над собой в процессе ее изучения. В ходе такой работы достигается осознание объективных закономерностей творческой природы человека, вырабатывается навык сознательного, строго контролируемого воздействия на глубинные структуры психики человека, обеспечивается продуктивное взаимодействие сознательной и подсознательной областей творчества. Квинтэссенция системы заключена в следующей формуле: «Через сознательную психотехнику артиста – подсознательное творчество органической природы!» [13, с. 30]. Станиславский, отрицая плодотворность абстрактного теоретизирования, предлагает в качестве основного критерия творческого успеха рассматривать практику – именно живой, гибкий, импровизационный процесс сценического творчества. Категорически недопустимо делать машинально, механически какие-либо упражнения из системы [13]. Было бы ошибкой рассматривать систему в качестве некоего универсального свода правил и предписаний. Смысл применения системы состоит в том, чтобы, используя психотехнику, почувствовать вкус и притягательность подлинного творчества, научиться творить «подлинно, продуктивно, целесообразно» [13, с. 59]. В первую очередь для этого необходимо научиться действовать на сцене в двух плоскостях – внутренне и внешне. Вместо того чтобы играть «страсти и образы», следует «действовать под влиянием страстей и в образе» [13, с. 57].

Станиславский сетует на то, что артисты не утруждают себя изучением природы артистического искусства. Вместо этого практикуется принципиально иной подход, при

котором акцент делается на внешнем показе и подражании, что приводит к катастрофическим для искусства результатам. Внимание артиста сосредотачивается на внешней форме воплощения образа, на технической стороне исполнения. Замирает творческий импульс, парализуется творческая инициатива, и артист начинает «играть», а не действовать, изображать, а не творить образ. Однако подлинный и продуктивный творческий процесс предполагает совершенно иную расстановку приоритетов и задач. Станиславский ставит своей целью научить артиста объединять «физическое действие с действием психическим в полной гармонии» [13, с. 96] исходя из главенства внутреннего, психологического компонента творчества. Он утверждает, что любому внешнему, физическому действию предшествует внутреннее переживание и ощущение. Сначала артист должен осознать, **что** именно он хочет донести до публики, ощутить ярко, полнокровно и рельефно содержание художественного образа. И только потом возникает вопрос: **как** реализовать пульсирующий в сознании образ, какую оптимальную форму выбрать для его внешнего воплощения? Самый верный путь ведет артиста от правильного внутреннего ощущения через активацию процесса душевного переживания к верной настройке физического аппарата и адекватному внешнему действию.

Такой взгляд на природу музыкально-исполнительского искусства разделяли наиболее прогрессивные педагоги. Например, К. Мартинсен говорил об «одушевленном слухе, который прежде всего должен “наэлектризовать” силой духовного воображения все десять пальцев пианиста и их нервы» [9, с. 87]. Он вводит новый термин – «звукотворческая воля», которая, по его мнению, обеспечивается неразрывным единством духовного начала, слуха и «физической стороны в виде телесных ощущений» [8, с. 86].

Станиславский вводит емкие термины: «**мысле-слово-звук**», «**мысле-образ**», отражающие комплексный, интегративный характер работы над художественным образом и его воплощением [13, с. 158]. В противном случае овладение знаниями, умениями, навыками подменяет подлинное, глубокое понимание искусства, усугубляя увлеченность техническим аспектом исполнения, что приводит к целому ряду негативных последствий. В частности, это касается проблемы взаимоотношения исполнителя и авторского текста. Формируется исполнительская стратегия, которая характеризуется догматической приверженностью букве, графическому символу текста вместо верности идее сочинения, его художественному смыслу и стилю автора. Ф. Бузони сокрушается о том, что «знаки стали значительнее того, что они должны означать» [4, с. 29]. Он призывает исполнителя «снова оживить окаменелые знаки и привести их в движение» [4, с. 25].

Станиславский, осознавая важность положения о ключевой роли интонирования как в драматическом, так и в музыкально-исполнительском искусстве, декларирует иное

отношение к художественному тексту. Он утверждает приоритет *действенной мысли*, способной активизировать художественные импульсы, скрытые в тексте. По его убеждению, именно она должна создавать *подтекст*, который породит ***внутреннюю интонацию*** [123, с. 374]. Под этим подразумеваются синтез чувства и мысли, *emotio* и *ratio*, органичная интеграция конструктивно-логического и эмоционально-чувственного начала. «В каждую согласную слова вложите свой особый *смысл*», – вот девиз Станиславского [13, с. 273].

Пренебрежение этим ключевым моментом приводит к различным искажениям. Так, например, в эпоху бельканто слепое преклонение перед виртуозностью и внешним блеском привело к тотальному нивелированию содержательного, смыслового компонента музыкального творчества. Мы знаем об исполнительском подходе Ф. Калькбреннера и его единомышленников, блестящих виртуозов-пианистов, которым Ф. Лист дал краткую характеристику в переписке с Ж. Санд: «Везде есть ремесленники, но нигде нет художников» [8, с. 72], подчеркивая отсутствие художественной зрелости исполнительского замысла, преобладание технической подготовки исполнителя, господство выучки и моторного навыка над способностью ***выразить мысль***. На этот диссонанс обратил внимание также Я.И. Мильштейн. По его верному замечанию, «исполнительская техника вещь – опасная, если она намного опережает мысль и чувство» [10, с. 42]. Перефразируя это высказывание, заметим, что опасность трансформируется в прямую угрозу самой сути музыкального искусства в том случае, если исполнительская техника *заменяет, вытесняет собою* мысль и чувство.

Напомним, что в практике исполнительского искусства начинающие ученики зачастую поддаются соблазну технического совершенства. В этой ситуации особую актуальность и востребованность обретает психотехника, понимаемая как комплексная ***система творческого воспитания***, позволяющая выбрать и сохранить верный вектор развития таланта ученика. Психотехника как система максимально учитывает индивидуальные физические и психологические особенности учеников, трактуя личность ребенка как динамическую категорию, как психофизическую данность, в которой изначально заложены способности к изменению и развитию в позитивном ключе. Для успешного и эффективного осуществления этих преобразований Станиславский предлагает целый ряд приемов, методов и принципов работы, единство которых он называет ***психотехникой***.

Одним из ключевых становится прием, обозначаемый через формулу «*если бы*», – «рычаг, переводящий артиста из действительности в мир творчества» [13, с. 124]. Ученика необходимо научить работать с виртуальным, внутренним художественным образом, ощущать его осязаемость, яркость, объемность. Речь идет об «иллюстрированной ленте видений внутреннего зрения» [13, с. 86]. Лучшим инструментом для этого становится

*воображение*. Однако необходимым компонентом сценического творчества является также *сценическое внимание*, или сосредоточенность. Наилучший способ преодоления сценического волнения состоит в том, чтобы искренне и всемерно увлекаться тем, что происходит на сцене. Таким путем ученик обретает навык управления своим вниманием, одновременно расширяя его рабочий объем. В результате возникает феномен многоплоскостного устойчивого внимания.

На этапе внешнего воплощения образа в рамках психотехнического подхода огромное значение имеет *освобождение мышц*, верная настройка физического аппарата. Г.Л. Ержемский говорил об активной релаксации (мышечном расслаблении) как одном из фундаментальных принципов сценического публичного творчества. Необходимо создать правильную психологическую установку, способную постоянно отслеживать стойкие очаги мышечных зажатий с целью их устранения [5].

На этом пути Станиславский считает необходимым культивирование умения видеть структуру художественного произведения и творческую задачу каждого из его эпизодов. Необходимо разделить органичное целое на части и обозначить внутреннюю сущность каждого эпизода через аккумулированную в нем художественную задачу. Каждая из идей, реализованных в художественном произведении, имеет свой *радиус действия* (термин Л. П. Казанцевой), поэтому наибольшую сложность представляет осознание разнородных по качеству и масштабу художественных задач. В том случае, если ученик научается тонко ощущать содержание локальных задач, он естественно подходит к видению результирующей идеи опуса – *сверхзадачи*. Умение видеть и понимать сверхзадачу необходимо для того, чтобы упорядочивать становление и раскрытие художественного образа, иерархически соотносить смысловые импульсы разных масштабов, т.е. осуществлять органичный синтез всего многообразия идей опуса.

По убеждению Станиславского, наивысшая цель артиста – превратить слушателя из пассивного наблюдателя в свидетеля и соучастника творчества. Для этого следует уметь строго разграничивать два состояния, два модуса, названные *чувство правды и вера* («правда и правдоподобие» [13, с. 74]). Невзирая на их кажущееся внешнее сходство, артист должен помнить, что они резко противопоставлены друг другу, реализуют два полярно противоположных направления в сценическом творчестве. Речь идет об *искусстве представления* и *искусстве переживания*, о двух принципах, первый из которых предлагает артисту *казаться* кем-либо, играть кого-либо, изображать какую-либо роль, в то время как второй принцип диктует необходимость *быть* на сцене, *действовать* в определенном образе, созидая каждый раз роль заново с наивысшим творческим подъемом.

Для этого в системе творческого воспитания артиста необходимо уделить значительное внимание формированию емкого ресурса *эмоциональной памяти – тезауруса* [10]. Как справедливо указывает Я.И. Мильштейн, чем выше тезаурус исполнителя, тем объемнее его «кладовая» ассоциаций и образов. Чем больше интеллектуальное и эмоциональное богатство артиста, тем значительнее, ярче, активнее ассоциации, возникающие у него при соприкосновении с авторским текстом [10, с. 18]. Психотехника как система творческого воспитания предполагает последовательное и целенаправленное пополнение тезауруса.

### **Заключение**

Итак, возможности психотехники в воспитании ученика трудно переоценить. Ее основные приемы и методы направлены на то, чтобы обеспечить органичность творческого процесса и воспитать в ученике оптимальное сценическое самочувствие.

Система и ее основной комплексный инструмент – психотехника, будучи спроецированными на область музыкально-исполнительского искусства, активно формируют музыкальное мышление ученика и выступают надежным средством для достижения высоких художественных результатов в условиях максимально бережного, эффективного использования творческого потенциала ребенка, духовных и психофизических ресурсов его личности.

### **Список литературы**

- 1 Арановский М.Г. Музыка и мышление / М.Г. Арановский // Музыка как форма интеллектуальной деятельности / Ред. М. Г. Арановский. – М.: Либроком, 2009. – Изд. 2-е. – С. 10–44.
- 2 Асафьев Б.В. О лирике «Пиковой дамы» Чайковского / Б.В. Асафьев // Пиковая дама: Сборник статей. – Л., 1935. – С. 10–24.
- 3 Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогика / Л.А. Баренбойм. – М.: Классика-XXI, 2007. – 191 с.
- 4 Бузони Ф. Эскиз новой этики музыкального искусства / Пер. В. Колосийцева; Ф. Бузони. – СПб., 1912. – 25 с.
- 5 Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования / Г.Л. Ержемский. – СПб.: Деан-Ферт, 1993. – 261 с.
- 6 Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.

- 7 Казанцева Л.П. Основы музыкального содержания: Учебное пособие / Л.П. Казанцева. – Изд. 2-е, испр. – Астрахань: ИПЦ «Факел», 2009. – 368 с.
- 8 Лист Ф. Избранные статьи / пред. Я.И. Мильштейна; Ф. Лист. – М.: Гос. муз. изд-во, 1959. – 358 с.
- 9 Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано К.А. Мартинсен. – М.: Классика-XXI, 2002. – 120 с.
- 10 Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства: Сборник статей / Я.И. Мильштейн. – М.: Сов. композитор, 1983. – 262 с.
- 11 Новиков А.М. Методология художественной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 72 с.
- 12 Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. С.И. Савшинский. – М.: Музыка, 1964. – 186 с.
- 13 Станиславский К.С. Работа актера над собой: дневник ученика / К.С. Станиславский. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2002. – 489 с.

**Рецензенты:**

Аврамкова И.С., д.п.н., профессор, профессор кафедры музыкального воспитания и образования ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург;

Денисов А.В., д.искусствоведения, профессор, профессор кафедры теории и истории культуры ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.