

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МУЗЫКАНТА

**Байбикова Г.В.**

*ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», Белгород, e-mail: g.baybikowa@yandex.ru*

Статья посвящена проблеме развития ассоциативно-образного мышления музыканта. Ассоциативность и образность рассматриваются как сущностные характеристики музыкального мышления, играющие важную роль в осмыслении и постижении содержания музыкального произведения, в силу абстрактности и авербальности музыкального языка. Процесс развития ассоциативно-образного мышления обусловлен спецификой исполнительской и педагогической деятельности музыканта и определяется как условие повышения качества профессиональной подготовки музыканта-исполнителя, педагога-музыканта. Приводятся примеры использования педагогического метода, основанного на применении ассоциаций и сравнений из опыта выдающихся педагогов-музыкантов. Выявлены основные направления развития творческого мышления, среди которых связь музыки с другими видами искусства, аналогии с природой, окружающей действительностью. Особая роль отводится принципу индивидуального подхода, учитывающему особенности дарования ученика, специфику протекания музыкально-познавательных процессов. Представлены методы развития ассоциативно-образного мышления, реализуемые в современных условиях в работе со студентами, слушателями курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: музыкальное мышление, ассоциативно-образное мышление, развитие ассоциативно-образного мышления, принцип индивидуального подхода, методы развития.

## FEATURES OF DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE-FIGURATIVE THINKING MUSICIAN

**Baybikova G.V.**

*Belgorod State Institute of Arts and culture", Belgorod, e-mail: g.baybikowa@yandex.ru*

The article is devoted to the problem of development of associative-figurative thinking musician. Associativity and imagery are regarded as essential characteristics of musical thinking, which played an important role in understanding and comprehension of the content of a piece of music by virtue of abstractness and averbalmnosti musical language. The development process of associative pattern thinking-is due to the specificity of the artistic and pedagogical activity of a musician and is defined as a condition to improve the quality of training of the musician-artist, educator-musician. Provides examples of pedagogical method based on the use of Association and comparisons from the experience of outstanding teachers and musicians. Identifies the main directions for the development of creative thinking, among which the relationship of music with other arts, the analogy with nature, the surrounding reality. A special role is given to the principle of individual approach that takes into account the particular talents of the pupil, the specificity of the flow of music and cognitive processes. The methods of development of the associative-figurative thinking in modern conditions in the work with the students, listeners refresher courses.

Keywords: musical thinking, associative-creative thinking, the development of associative-figurative thinking, principle of individual approach, methods development.

В последние годы в различных сферах художественного образования значительно активизировались исследования проблемы ассоциативно-образного мышления. Особенности развития данной способности разрабатываются хореографами, художественно-графическими специальностями, театрами, режиссерами. Не является исключением в этом вопросе и музыкально-исполнительская педагогика, предметом изучения и постижения которой является музыка, музыкальное искусство, творческое по своей природе, выступающее питательной почвой для развития художественного интеллекта.

Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов по музыкально-исполнительским направлениям показывает, что воспитание музыканта-исполнителя с высокоразвитым художественным и интеллектуальным потенциалом является одной из приоритетных задач профессиональной подготовки. Согласно ФГОС ВО по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» выпускник должен владеть культурой мышления, быть способен к осмыслению развития музыкального искусства в историческом контексте с другими видами искусства и литературы; воссоздавать художественные образы музыкального произведения в соответствии с замыслом композитора [1].

В связи с этим возрастает потребность поиска форм и методов формирования и развития творческого музыкального мышления, к сущностным характеристикам которого относят образность и ассоциативность, в силу особой абстрактности музыкального языка, авербальности музыкального искусства.

Изучение современных исследований показывает, что ученые определяют ассоциативно-образное мышление как содержательные грани художественного мышления, образующие интеграцию двух его типов – образного и ассоциативного. Интеграция двух типов мышления осуществляется с учетом специфики сферы профессиональной деятельности [2].

Наиболее полно сущность ассоциативно-образного мышления в контексте музыкальной педагогики, на наш взгляд, раскрывает И.Г. Дымова, определяя его как «генетически обусловленный, универсальный механизм целостного восприятия и отражения объектов познания посредством художественных образов, связанных между собой по принципу ассоциирования (соотнесения, сопоставления, уподобления и пр.) и несущих определенную смысловую нагрузку в художественной системе произведения» [3, с. 10].

Вполне закономерно и актуально утверждение ученых, что воспитание ассоциативно-образного мышления, является важнейшим фактором повышения качества профессиональной подготовки музыканта-исполнителя, педагога-музыканта, так как позволяет через установление ассоциативных связей расширять образную палитру произведения, обогащать музыкальные представления, полнее раскрывать содержание музыки, активизировать творческое воображение и фантазию студентов [3].

Очевидно, что недостаточное внимание к развитию ассоциативно-образного компонента в музыкальном мышлении исполнителя ведет к преобладанию «ratio» над непосредственностью музыкального высказывания, все больше ощущается запрограммированность, предсказуемость, отсутствует спонтанность в проявлении эмоций, снижается оригинальность воображения, личностное начало высказывания, нивелируется индивидуальность, живое художественное прочтение музыкального произведения.

Следует отметить, что педагогический метод лучших представителей отечественной музыкальной педагогики, в частности фортепианной, в первую очередь заключался в развитии у своих воспитанников образности и ассоциативности музыкального мышления, направленного на осмысление содержания изучаемых произведений. Роль педагога, его личный пример в интересующем нас процессе всегда являлись определяющими.

Изучая опыт выдающихся педагогов-музыкантов, мы отмечаем их дар слова, яркость и образность речи, направленной на содержание музыки, ее творческую интерпретацию. В словесных пояснениях педагоги умели опозитизировать музыкальное содержание произведения, воздействовать на фантазию ученика с помощью ассоциаций и сравнений.

Лучшие художественные традиции в деле воспитания ассоциативности и образности музыкального мышления были заложены отечественной фортепианной школой выдающегося педагога Генриха Густавовича Нейгауза. Обладая незаурядной эрудицией в области художественных явлений, будучи знатоком поэзии, живописи, архитектуры, Г.Г. Нейгауз пользовался поэтическими образами, аналогиями с другими видами искусства, с явлениями природы и жизни для дополнения и толкования музыки. Элементы теоретического анализа музыки, привлекаемые Нейгаузом в работе, носили особый характер – это был анализ образный, живой. Он будил воображение, настраивал слух. Путь от образа к воплощению выдерживался неукоснительно [4, с. 24].

Следует подчеркнуть, что современному педагогу-музыканту часто приходится обращаться к аналогиям с другими видами искусства – литературой, театром, живописью и др. В практической работе над музыкальным произведением параллели могут быть как обобщенными, так и более локальными, акцентироваться на частных деталях, частных сходствах. Например, резкая смена тональностей в музыке близка по своему художественному смыслу чередованию ракурса съемки в кинематографе (сочетание крупного и общего планов) или внезапной смене декораций на театральной сцене.

В живописи есть понятие о перспективе, соразмерности предметов, изображенных на переднем и заднем планах. О «звуковой перспективе» говорят и педагоги-музыканты, имея в виду при этом гармоничный баланс между главным (тема, мелодия и др.) и соподчиненным в звучании музыкальной ткани (аккомпанемент, подголосок). А сколько поводов для аналогий дают смещения красок, неясные, зыбкие тона на полотнах художников-импрессионистов, когда речь заходит об употреблении фортепианной педали в произведениях французских композиторов К. Дебюсси, М. Равеля, поздних сочинениях А. Скрябина.

Подлинной воспитанницей Г.Г. Нейгауза, верным последователем его педагогических идей, унаследовавшим лучшие художественные традиции своего учителя, была В.Х. Разумовская – профессор Ленинградской консерватории. Вера Харитоновна была

убеждена, что образные ассоциации, программное толкование музыки необходимы для преодоления расплывчатости в образных представлениях учеников, ибо «мутность», неясность воображаемого чревата вялой, а подчас и неверной трактовкой произведения [5, с. 30]. Педагогика Разумовской была поистине пронизана, насыщена образностью. Она удивляла учеников необыкновенно развитым даром видения музыки, глубоким и острым ощущением ее.

Известно, что при обучении исполнителя многое зависит от умения педагога вызвать в ученике нужные игровые ощущения, объяснить, передать собственные чувственные впечатления, и чем точнее, конкретнее, тем лучше. Вера Харитоновна стремилась проникнуть в самый «механизм» звукоизвлечения, старалась осознать и определить каждый момент прикосновения к инструменту. В этой связи и появлялись многочисленные «словесные приспособления», оригинальные сравнения и аналогии. В своей педагогической практике Разумовская часто прибегала не только к художественно-образным, но и к простым житейским ассоциациям. В этом проявлялось «ее духовное богатство, образная ассоциативность мышления, широкий жизненный кругозор» [5, с. 30]. Даже при решении чисто технологических вопросов она мыслила очень образно. Настраивая учеников на активный контакт с инструментом, В.Х. Разумовская говорила, что надо не просто извлекать звуки, а находить «сердце» клавиши, ее «жемчужину», ее душу, ее «жалю». Свои зрительные, осязательные, некоторые другие виды ощущений она легко переносила на область музыки: «дышащие басы», «жемчужные пассажи», «цветущий звук», «мохнатый звук», «ехидный звук», «звуковая лаборатория», «легато чувств» – такими сравнениями наделяла Вера Харитоновна звуковую материю. Она не навязывала своих представлений, а незаметно, исподволь направляла мысль ученика, будила его творческое воображение, помогая вдохнуть жизнь в «сухие» ноты. Как и Нейгауз, она протестовала против «иллюстрирования» музыки, против примитивных попыток связывать каждую ноту с многозначной программностью [5, с. 30].

Если параллели и ассоциации, связанные с окружающей нас действительностью (быт, люди, природа), практически доступны каждому, то специфические музыкальные аналогии и образы требуют от студента определенной профессиональной подготовленности. Добиваясь певучего звука, обращаясь к опыту мастеров *bell canto*, педагог говорит об особенностях вокального интонирования, вокальной фразировки. В связи с этим часто затрагиваются, в самом широком плане, вопросы дыхания, которое воспринимается как естественный «знак препинания» в музыкальной речи, как естественная пауза.

Действенным средством, проникающим в сферу воспитания музыкального воображения студентов, является использование ассоциативных сопоставлений со звучанием

оркестровых инструментов. Так, в бетховенских сонатах мы постоянно обнаруживаем штрихи, приемы изложения, фактурные фигурации, характерные для тех или иных оркестровых инструментов. Массивная полнозвучная аккордика ассоциируется с изложением оркестрового tutti, кварто-квинтовые интонации в высоком регистре напоминают о призывных возгласах труб, виолончель мы узнаем по характерному тембру малой октавы, литавры – по глухому тремоло в басах. Примеры можно продолжить.

Отечественные музыкальные педагоги в деле развития музыкального мышления всегда опирались на индивидуальный подход, учитывающий степень дарования ученика, особенности протекания музыкально-психических процессов, личный опыт, художественные интересы. Отсюда следует, что педагог, работая над одним и тем же музыкальным произведением с различными учениками, «подстраивается» под его индивидуальность, использует методы и приемы, целесообразные в каждом конкретном случае. Отчасти поэтому, воспоминания учеников дают нам нередко противоречивые сведения о работе выдающихся педагогов-музыкантов. Например, существует мнение, что один из ведущих профессоров Ленинградской консерватории Самарий Ильич Савшинский в своих занятиях не прибегал к поэтическим аналогиям, аллегориям, красочным сравнениям и не был сторонником педагогического метода, при котором во время занятий используется арсенал художественных ассоциаций. Об этом свидетельствует один из его учеников, отмечая, что Савшинский «почти никогда не произносил общих слов про образное содержание, про «сюжет» произведения [6, с. 104].

«На самом деле это не так», – возражает в своих воспоминаниях об учителе другой его ученик, ныне – профессор Санкт-Петербургской консерватории. «Еще как пользовался метафорами! И хорошо знал, когда, кому и что сказать..., на что обратить внимание, чтобы его игра стала художественно совершенной» [6, с. 114].

Известный методист М. Фейгин, полемизируя с музыкантами, не испытывающими потребности передавать свои музыкальные переживания словами или редко и скупно прибегающими к ассоциативным пояснениям, убедительно доказывал, что начинающим ученикам-музыкантам, особенно тем, кому музыка говорит еще не так много, пояснения, ассоциации необходимы: они помогают раскрыть малодоступное вначале ученику произведение. В том случае, если ребенок пытается высказать свой образный ряд музыкального произведения, а его ассоциации не адекватны содержанию произведения, такие ассоциации тем не менее драгоценны. Педагогу необходимо лишь развить, углубить, незаметно, по-иному осветить образ, возникший в представлениях ученика, и опираться на него в дальнейшей работе [7, с. 57].

Процесс развития музыкального мышления в классе профессора Московской консерватории Льва Николаевича Оборина также основывался на безошибочном распознавании студента, его сильных и слабых сторон, что помогало найти неповторимый подход к каждому. Раскрывая образное содержание произведений, их стилистические особенности, Л.Н. Оборин обращал внимание на принципы формообразования, особенности гармонии, инструментовки. Чтобы дать ученику представление о стиле композитора, его мироощущении, профессор привлекал для сравнений оперную, симфоническую, камерную литературу [8].

Можно сделать вывод, что независимо от особенностей речевого самовыражения, будь то краткий, доверительный Л.Н. Оборин, лаконичный и рациональный С.И. Савшинский или эмоционально-экзальтированные Г.Г.Нейгауз и В.Х. Разумовская, – все корифеи фортепианной педагогики обладали большой силой воздействия, являлись личным примером в вопросе художественной образности, оригинальности художественных аналогий. Их объединяла такая важная черта, как умение вызывать самый широкий интерес к искусству, заставлять учеников полюбить каждую ноту. В такой атмосфере работа становилась желанной, хотелось фантазировать, мечтать, искать, думать.

Очевидно, что музыкально-исполнительская педагогика в деятельности ее выдающихся представителей на практике осуществляет воспитание художника с соответствующим высоким уровнем развития художественно-образного мышления и действия. Однако, на наш взгляд, этот опыт пока осознан и осмыслен явно недостаточно. Думается, что современным музыкантам, претендующим на то, чтобы стать подлинными наследниками и продолжателями лучших музыкально-исполнительских традиций, необходимо и полезно обращаться к страницам истории фортепианной педагогики, находить интересные параллели, анализировать эволюцию фортепианного искусства, выявлять преемственность школ. Примечательно, что преемственность – особая черта музыкального искусства, являющегося специфической формой передачи опыта индивиду, новым поколениям. Здесь более четко и ясно проявляется традиция. Основные исполнительские, музыкально-педагогические достижения, разумеется, неповторимы, но их дальнейшее использование повторяемо и как раз поэтому, по словам Пушкина, «тленья избежит».

Отмечая роль педагога в развитии ассоциативно-образного мышления музыканта, следует подчеркнуть важность самостоятельной практической деятельности обучаемых по совершенствованию интересующего нас процесса.

В Белгородском институте искусств и культуры накоплен определенный опыт проведения практикумов, тренингов по развитию ассоциативности и образности

музыкального мышления. Перечисленные формы обучения были успешно реализованы автором в ходе изучения дисциплин «Музыкальная психология», «Методика обучения игре на инструменте», на занятиях со слушателями курсов повышения квалификации по программе «Совершенствование педагогического и исполнительского мастерства преподавателей ДМШ, ДШИ по классу фортепиано».

В ходе занятий широко применялись творческие задания, направленные на воспитание ассоциативно-образного мышления, эмоциональной отзывчивости на основе связи музыки с явлениями природы, другими видами искусства. Суть заданий состояла в сравнении и сопоставлении музыкальных сочинений с поэтическими текстами и произведениями изобразительного искусства в плане выявления общности и различия выраженных в них настроений. Цель заданий заключалась в развитии художественной речи, поиске и применении эпитетов, метафор, углублении знаний о средствах выразительности видов искусства, что в целом давало толчок воображению, помогало глубже и тоньше передавать характер музыки, находить более точные слова-образы, сравнения, сопоставления и аналогии [9, с. 44]. С целью активизации мыслительной деятельности проводились конкурсы на «самый точный эпитет», «самый оригинальный эпитет», что приносило соревновательный элемент и стимулировало речевое творчество обучаемых.

Общеизвестно, что содержательность интерпретации музыкального произведения зависит от уровня образного мышления исполнителя, способности создавать субъективную эмоционально-образную программу пьесы, ее психологический подтекст, передающий эмоции и настроения, помогающий найти художественно верный путь к воплощению замысла исполняемой музыки. Перед студентами ставилась задача отразить свои впечатления от прослушанной или исполненной музыки в форме «Эмоционально-образной программы».

Следует отметить, что упражнения, творческие задания на развитие образности и ассоциативности музыкального мышления гибко варьировались и адаптировались к особенностям аудитории и решаемым задачам.

Способность выразительно и образно выражать мысли о музыкальном произведении многие считают поэтическим даром, качеством, в значительной мере, врожденным. Практика показала, что данная способность, при умелом и чутком руководстве со стороны педагога, поддается развитию, является основой для пробуждения собственного воображения, постижения эмоционально-образной сферы исполняемой музыки, и, в конечном счете, – для выработки новых знаний, логических суждений в области художественного творчества. Задача педагога состоит в том, чтобы находить новые, порой неожиданные и тем более

ценные взаимосвязи, способные высветить, уточнить существенные особенности музыкального произведения, развить профессиональное мышление студента.

Для будущего исполнителя, педагога-музыканта умение мыслить – это располагать интонационно-слуховым опытом, владеть навыками словесного оформления своих чувственно-эмпирических представлений, обладать способностью свободно оперировать ассоциативно-образными и логическими понятиями.

### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 53.05.01 Искусство концертного исполнительства (уровень специалитета). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/530501> (дата обращения: 07.09.2017).
2. Цыннова В.В. Ассоциативно-образное мышление как творческий компонент профессиональной деятельности специалистов художественно-графического профиля / В.В. Цыннова // Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. – 2012. – № 5 (19). С. 8-11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1355994207.pdf> (дата обращения: 07.09.2017).
3. Дымова И.Г. Развитие ассоциативно-образного мышления студентов музыкальных училищ в процессе музыкальной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2003. – 21 с.
4. Кременштейн Б. Уроки Нейгауза / Б. Кременштейн // Генрих Нейгауз и его ученики. Пианисты-гнесинцы рассказывают. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – С. 8-34.
5. Уроки Разумовской. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2007. – 144 с.
6. Савшинский С.И. – музыкант, педагог, ученый / С.И. Савшинский // Сборник статей, материалов и воспоминаний. – СПб., 2007. – 191 с.
7. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Э. Фейгин. – М.: Музыка, 1975. – 112 с.
8. Л.Н. Оборин – педагог: сборник статей. – М.: Музыка, 1989. – 190 с.
9. Байбикова Г.В. Основы музыкально-педагогического общения: учебно-методическое пособие / Г.В. Байбикова. – Белгород: Издательство БГИИК, 2014. – 104 с.