Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Л. Л. НАДИРОВА

СТРУНЫ ОБЩНОСТИ:
теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов

Монография

2-е издание, исправленное

Владимир 2013

УДК 159.922.8
ББК 88.42-72
Н17

Рецензенты:
Доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Е. Н. Селиверстова

Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
С. И. Дорошенко

Надирова, Л. Л.

Н17 Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов : монография / Л. Л. Надирова ; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – 2-е изд., испр. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 318 с.
ISBN 978-5-9984-0366-8

Посвящена анализу одной из фундаментальных категорий гуманитарных наук – эмпатии с позиций философского, общенаучного и частнонаучного подходов. Анализ роли эмпатии в музыкальном феномене, ее проявлений в музыкально-педагогической деятельности в аспекте культурно-исторической обусловленности выявляет профессиональную направленность исследования, что отражается в представленном варианте построения модели учебного процесса.

Адресована студентам, аспирантам, преподавателям и исследователям, специализирующимся в области искусства и педагогики, а также будет полезна всем, кто интересуется психологией и духовным развитием подрастающего поколения.

УДК 159.922.8
ББК 88.42-72

ISBN 5-87846-016-5
ISBN 978-5-9984-0366-8

© ВГПУ, 1999
© ВлГУ, 2-е изд., испр., 2013

ВВЕДЕНИЕ

Старинная мудрость гласит: «Хочешь изменить мир, изменись сам». Важнейшим источником изменений во всех сферах жизнетворчества людей является система ценностей, личностно и профессионально значимых смыслов. Оглядываясь на историю двадцатого столетия, мы видим, что его сокрушительные «взрывы» потрясали и ставили под сомнение самую главную ценность – жизнь. Глядя вперед, в третье тысячелетие, мы встаем перед необходимостью измениться во имя жизни. Общекультурные процессы и социокультурная динамика отечественной истории обостряют необходимость выработки новых адаптационных механизмов, «стратегий» и «техник» жизни. В основе этих подходов – формирование сознания, направленного на «встроенность» в социокультурный контекст, на приятие мира и диалог с ним. Особое значение в этом аспекте приобретает направленность образования. Именно в процессе обучения и воспитания специалистов возможно поддержание культурных образцов и традиций, побуждение к активному творческому изменению существующей «проблемной ситуации» культуры. Музыкально-педагогическое образование также поставлено перед необходимостью выявления, обоснования, анализа и обобщения основ профессии учителя в ракурсе общекультурных тенденций.

Новая парадигма образования актуализирует развитие таких свойств личности педагога, как гибкость мышления, толерантность, конструктивность, широта воззрений и дискуссионная культура, жизнеутверждающая активность. Особую ценность приобретает категория диалога в его синергийном, сотворческом смысле. Однако невозможно развивать что-либо из пустоты. Существует ли в человеческом «багаже» свойство, способствующее проявлению этих качеств у педагога? В нашем понимании таким действенным механизмом является **эмпатия**.

В различных исследованиях, посвященных эмпатии (как правило, носящих психологический характер), можно встретить различные трактовки понятия: «социальный интерес», «чувство общности», «идентификация», «форма понимания», «чувствознание» и др. Сложность и **неоднозначность** феномена эмпатии потребовали осмысления проблемы с позиций **системного подхода**. Ведущим методом исследования эмпатии для нас явился **метод аналогии**, восходящий к понятию гомоморфизма в ме-

тодологии системных исследований («гомоморфизм» – соответствие систем, подобие, приближенное отражение структуры оригинала). Анализ категории эмпатии на философском и общенаучном уровнях показал, что проявления эмпатии **обусловлены культурой**. Наличие эмпатии как личностного свойства у представителей того или иного социума должно соответствовать неким свойствам культуры. Это позволяет установить логику соответствия между сущностью эмпатии как формы осознания Бытия, отражением этой формы осознания в психологических составных личности и проявлением эмпатии в «поведении» культуры. Существенно важной в этом аспекте является проекция основных характеристик эмпатии в философском и общенаучном осмыслении на специфику отечественной культурной динамики, что позволяет выявить эмпатию как определяющее константное свойство русской ментальности и культурного самосознания. В качестве наиболее универсальной сферы проявления эмпатии (в ее культурно-исторической обусловленности и в качестве духовно-познавательного свойства) мы рассматривали музыку, музыкальный феномен. В этой части исследования мы исходили из мысли М. Вебера: в статье «Рациональные и социологические основания музыки» (1921) Макс Вебер пришел к выводу о наличии взаимосвязи и соответствий между системами идей, социальной и музыкальной организацией. Таким образом, эмпатия как свойство социума и культуры наиболее полно отражается в постижении музыкального феномена как квинтэссенции опыта культуры и в типе музыкального «поведения» культуры.

Тема социокультурной обусловленности эмпатии и ее роль в музыкально-педагогической деятельности в контексте новой парадигмы образования объединились в поиске органичного для отечественной культуры и в то же время соответствующего глобальным образовательным тенденциям ОБРАЗА учебного процесса.

Эмпатия становится одной из методологических основ подготовки учителя-музыканта к его профессиональной деятельности. Она наиболее адекватно отражается в принципах и методах устной традиции музыкального обучения, генетическим продолжением и аналогом которой является поисково-интегративная модель обучения.

Помимо теоретического материала монография содержит тесты по диагностике уровня эмпатии, комплекс упражнений и творческих заданий для развития эмпатии в учебном процессе на основе игры, исследования, дискуссии. Предлагаются примерные тематические планы экспериментальных спецкурсов для реализации предложенной модели на практике.

ЧАСТЬ I

КАТЕГОРИЯ ЭМПАТИИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ

По сложившейся традиции в науках о человеке категория эмпатии является прерогативой психологии. Термин «эмпатия» появился в начале XX века благодаря американскому психологу Э. Титченеру [381]. С 50-х годов этот термин получил широкое распространение. Однако было бы ошибочным предполагать начало исследования эмпатии с этого периода. Греческое слово «pathos», означающее сильное и глубокое чувство, близкое к страданию, преобразилось с префиксом «em-» в загадочное духовное явление – эмпатию («empatos»). Смысл этого слова – «вчувствование, проникновение» в мир другого человека, в другое как таковое. От созвучной симпатии эмпатия отличается большей глубиной и сложностью структуры, меньшей сентиментальностью. Эмпатия является сущностным для человеческого бытия феноменом. По сути, эмпатия соотносима с онтологической дихотомией «я и другие». Не только каждый индивид в процессе своей жизнедеятельности решает ее, но и научное знание во многом осознает парадигмы и парадоксы бытия. В силу чего разработка проблемы эмпатии несводима к строго регламентированному хронологически периоду, сопоставимому с появлением термина. Представляется целесообразным начать анализ феномена с его мировоззренчески-познавательного аспекта, то есть с обращения к философским концепциям и учениям. Это позволит проследить генезис явления в его научном осмыслении.

Теоретической базой анализа категории эмпатии в философии послужили учения мыслителей Индии, Китая, арабского Востока, Древней Греции и Рима, концепции зарубежных философов XVII – XX веков (Д. Юм, А. Смит, И. Кант, Б. Спиноза, А. Шопенгауэр, В. Дильтей, Г. Спенсер, М. Шелер, Ф. Ницше, Т. Липпс, В. Воррингер, Й. Бахофен, А. Швейцер, М. Бубер, Э. Фромм), а также теория Доминанты русского физиолога А.А. Ухтомского.

Глава 1. **Анализ эмпатии в философских теориях. Генезис феномена**

Философский аспект анализа эмпатии охватывает различные подходы к ее пониманию. Мы выделяем в данной главе мировоззренческо-познавательный, этический и эстетический подходы. При этом необходимо подчеркнуть, что все ракурсы философского осмысления проблемы неразрывно слиты и взаимосвязаны друг с другом. Более того, во многих случаях эта взаимосвязь простирается за пределы научного познания, уходя своими корнями в сферу религии. Для удобства изложения материала первоначально рассмотрим становление проблемы эмпатии в европейской философской традиции.

От *древнегреческой философии* [319, 217] берет начало трактовка эмпатии как *«общности всех вещей»*, благодаря которой люди сочувствуют друг другу. Однако Платон и Аристотель, другие философы греческой классики обращались в своих концепциях к свободным гражданам – аристократам, остальные же не принимались ими во внимание. Сократ (469 – 399 г. до н. э.) стоит в этом ряду особняком, так как антропологическая тема в его учении звучит с небывалой силой по сей день. Разум человека, его самопознание (в соответствии с формулой «Познай самого себя») служит критерием познания всего человеческого. У Протагора (480 – 410 г. до н.э.) мы находим более широкий взгляд – понимание другого человека во всей его конкретике («Человек – мера всех вещей»). Понимание эмпатии как сочувствия и духовной связи межу людьми, то есть как этической категории и альтруистического поведения, мы находим у стоиков. Так, *Сенека* (4 г. до н.э. – 65 г.) и *Марк Аврелий* (128 – 180) признают человеколюбие в качестве высшей добродетели и утверждают человека как такового абсолютной ценностью независимо от его происхождения и социального статуса. Обращение Сенеки и позже Марка Аврелия к проблеме отношений человека с другими людьми, причем отношений преданных и жертвенных, сближает их взгляды с идеями китайских и христианский мыслителей. По мысли Сенеки, ни один человек не может быть благороднее другого, даже если его душа более возвышена. Положение раба не позволяет выявить лучшее в человеке, поэтому надлежит воспользоваться всеми возможностями, чтобы благородно обращаться и с пленными, и с рабами. Сенека утверждает общность человеческой природы вне зависимости от социаль-

ного статуса, уровня знаний, происхождения [319; 18, с. 504, 506 –509]. Показательно, что сам Сенека не был свободным гражданином и служил воспитателем императора Нерона, одного из самых безнравственных правителей Рима. Марк Аврелий, бывший императором, утверждал, что достоинство человека состоит в способности любить даже своих обидчиков и оскорбителей. «К такому выводу придешь, внушая себе, что люди – существа одного с нами рода … Все сплетено друг с другом, всюду божественная связь, и едва ли найдется что-нибудь чуждое всему остальному» [18, с. 522 – 523]. В этом высказывании Марка Аврелия особенно явно видна связь его воззрений с идеями христианства, хотя сам император был жестоким гонителем христиан.

Гораздо позднее, в XVIII веке, в учениях *Д. Юма* (1711 – 1776) и *А. Смита* (1723 – 1790) эмпатия служит основой нравственности. Для Юма высшим моральным принципом является всеобщее благо. Что побуждает человека к умножению всеобщего блага? Стимулом к этому, по Юму, является непосредственное сочувствие, которое присуще всем людям от природы [334]. А. Смит распространяет идею эмпатии не только на участие к переживаниям других людей, но и на общность мыслей. На основе общности мыслей и чувств индивида с другими выстраивается нравственная позиция личности [255]. Эмпатия, согласно Смиту, служит основанием для образования общества. Однако Смит не допускает, что для возникновения эмпатии сначала должно возникнуть общение, а следовательно, некое общество, из которого затем прорастают взаимодействия и взаимовлияния. Таким образом, причина и следствия возникновения эмпатии у Смита смешиваются.

И. Кант (1724 – 1804) в «Основах метафизики нравственности» и в «Метафизике нравов» выдвигает принцип: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему как к средству» [116; 18, с. 182]. Эта великая мысль, однако, ограничивается Кантом пределами собственного «я» индивида и его отношениями с другими. Казалось бы, этого вполне достаточно для эмпатии, и разве не об этом же говорили многие предшественники Канта? Кант в учении о категорическом императиве, внутреннем моральном законе, утверждает сопричастность человека не только к наличному бытию, но и к духовному миру. Но при этом он категорически не признает нравственным сострадание, непосредственное сочувствие. Переживание страдания любого лица трактуется им как сла-

бость, усиливающая зло в мире. Помощь другому человеку, по Канту, должна исходить из принципиальных соображений о долге [указ. соч]. По сути, Кант выносит за скобки своего учения живую жизнь как таковую, во всем ее богатстве и многообразии, в ее непосредственности. В этом случае эмпатия как связь и общность всего живого не согласуется с пониманием нравственности у Канта и в целом выпадает из системы кантовских ценностей. Нельзя не отметить, что на концепции того или иного мыслителя, на его мировоззрение в целом в большой степени накладывает отпечаток его собственная жизнь, его психологические «составные». В случае с Кантом это подтверждается особенно. Как писал С. Цвейг, Кант – «самый безжизненный человек, обезличивший и превративший себя в автомат мысли, человек, никогда не прикасавшийся к женщине, ни разу не выезжавший за черту своего провинциального города, человек, в продолжении … семидесяти лет ежедневно в один и тот же час автоматически пускавший в ход тщательно пригнанные колеса и зубцы своей мыслительной машины … стерильная натура … лишенный всякой спонтанности, в застывшую систему превратившийся ум … мозг в человеческом образе, воплощенный рассудок» [313, с. 111]. Совершенно естественно, что живая жизнь не могла быть включена в этическую систему Канта, потому что была попросту враждебна его натуре. Как и эмпатия во всей ее полноте.

Живший ранее Канта, но получивший известность в его время *Б. Спиноза* (1632 – 1677) считал, что человек делает добро другим людям не ради них, но неизменно ради самого себя. Любой альтруизм в конечном счете направлен на обеспечение нашего собственного духовного роста. Смысл жизни для человека, по Спинозе, может состоять не в том, чтобы действовать, но чтобы совершенствовать понимание мира. Это неизбежно сопряжено с интенсивным переживанием жизни. Глубинное понимание сущности вещей, рожденное этим проживанием процесса жизни, приводит к действию по внутренней необходимости. Таким образом, жизнь и ее смысл постигаются мышлением, но не всей сущностью человека, и в конечном счете сводятся к одухотворенному эгоизму. Человек у Спинозы тонко чувствует природу и божественное. Но сочувствие этому человеку не свойственно, так как в нем непоколебимо убеждение в необходимости и предопределенности творящегося в мире в соответствии с высшими законами [226]. Если человек сделал доступное, посильное добро ближнему, то его может больше ничто не волновать. Это представляется парадоксальным: наряду с утверждением глубокого переживания жизни, Спиноза исключает

из нее человеческое сердце и его связь с другими сердцами. Более того, место «сердца» он отводит смирению В таком понимании проблема действия снимается как таковая. А следовательно, взаимосвязь между людьми теряет свой смыслообразующий и творческий характер, познание другого и проникновение в мир другого человека сводится к снисходительности. Если принимать одухотворенность натурфилософской нравственности Спинозы, то допустимо говорить о связи ее с эмпатией. Но сведение постижения Универсума к возвышению собственной природы без активного действенного участия в ближнем или ограничение этого участия разумными рамками лишает эмпатию смысла.

А. Шопенгауэр (1788 – 1860) совершает «нечто неслыханное» для философии своего времени: он призывает человека «прислушаться к своему сердцу». Сострадание занимает одно из ведущих положений в системе нравственных ценностей философа. Исходя из того, что всякая жизнь есть не что иное, как сострадание, приобщение к жизни и вхождение в нее становится состраданием всему живому вообще. То, что называется любовью, Шопенгауэр называет состраданием. При этом знаменателен сам подход философа к процессу жизни и направленности в ее познании: этот подход в полном смысле диалогичен и отражает мысль о всяком бытии как событии, всяком знании как со-знании. Хорошо известно, что Шопенгауэр стал автором термина «пессимизм». Одна из сильнейших составляющих вселенского пессимизма Шопенгауэра – человеческий эгоизм, который гиперболизирован в максиме: «Иные люди были бы в состоянии убить своего ближнего просто для того, чтобы смазать себе сапоги» [325]. В этой гиперболе категорически выявляется безнравственность эгоизма, которая с неменьшей категоричностью усматривалась мыслителем даже в религиозной морали. Например, наказание, воздаяние за поступки, или заповедь о любви к ближнему как к самому себе, где себялюбие выступает критерием нравственности. Также эгоистичным Шопенгауэр считает и категорический императив Канта. По Шопенгауэру, эгоизм таит в себе еще больше опасности, а именно – злобу, злорадство и жестокость. Единственная нравственная пружина человечества, спасающая от эгоизма и его проявлений – сострадание. « … вместо … кантовского принципа нравственности я желал бы установить следующее правило: приходя в какое-либо соприкосновение с человеком, не входить в объективную оценку его по его стоимости и достоинству … но исключительно обратить внимание на его страдания, его нужды, опасения и недуги. Тогда постоянно будешь чувствовать свое

сродство с ним, станешь ему симпатизировать и вместо ненависти или презрения возымеешь к нему сострадание, исключительно составляющее то агапэ, к которому призывает Евангелие. Чтобы не возбуждать в себе ненависти и подозрения к человеку, следует вдаваться не в разыскание его так называемого «достоинства», а напротив, смотреть на него единственно с точки зрения сострадания» [325, с. 213]. Показательно, что Шопенгауэр исходит из панстрадальческой концепции мира априорно греховных людей. Его человек нездоров, обижен и унижен. В этом «общность» всех людей. В таком случае, человек здоровый и реализирующий свой потенциал плодотворно на этом фоне смотрится чужаком и не должен вызывать сострадания. Общность духа, по Шопенгауэру, возможна с такими же страдальцами, как ты сам. Эмпатия совершенно исключена при такой постановке вопроса, так как проникновение в свое же собственное «зеркальное отражение» не требует никаких душевных затрат и есть самоутверждение и самооправдание. Гуманизм Шопенгауэра имеет свою специфику, хотя и кажется абсолютным. Согласно его теории, счастливым не сострадают (им чаще завидуют, хотя само появление счастливых в шопенгауэровском мире «всеобщего страдания» кажется странным), да это сострадание и не нужно. Гораздо труднее, как считает философ, возлюбить ничтожное и эгоистическое существо в разобщенном мире. Индивидуация и обособление людей во времени и пространстве – эти факторы трактуются Шопенгауэром как иллюзия мира явленного, и эгоизм соответствует только миру представлений. Когда человек почувствует сострадание ко всему живому – не только к людям, но и к живому в целом – он выйдет из своей обособленности и обратится к единой сущности всего и всех, без разниц и без границ. Но в реальной действительности человек не в состоянии изменить своей природе – нравственной или злой [326].

Таким образом, сострадание Шопенгауэра лишается смысла действия и сводится к рассудочному. Если мир заведомо и окончательно неисправим в своей «страдательной» сути, то незачем сочувствовать ему действием. Это противоречит тому прекрасному, что Шопенгауэр вкладывает в понятие сострадание, и делает его нравственную теорию в целом жизнеотрицающей. Именно эта тенденция жизнеотрицания не позволила Шопенгауэру соответствовать своей философии в реальном бытии. «Он цепляется за жизнь, как за деньги, ценит гастрономические услады больше, чем услады любви, и презирает людей сильнее, чем им сочувствует», – писал о Шопенгауэре Швейцер [322, с. 181]. Шопенгауэр в свое оправдание

выступает против того, чтобы моралист становился святым. «Вообще странно требовать от моралиста, чтобы он не проповедовал иных добродетелей, кроме тех, какие сам имеет» [326, с. 398]. Но при всем этом неоспоримо значение концепции Шопенгауэра о сострадании для понимания сущности эмпатии. Тот факт, что нравственная категория сострадания способна вывести человека на уровень осознания единой сущности всего живого, признается нами в качестве принципиально значимого в изучении феномена эмпатии.

Крупнейший немецкий философ, представитель “философии жизни” *В. Дильтей* (1833 – 1911) рассматривал эмпатию в аспекте проблемы понимания. Именно от теории Дильтея берет начало разделение эмпатии на когнитивную и эмоциональную в психологических концепциях. Дильтей, утверждая самоценность и самодостаточность исторического и культурного мира, выдвинул задачу построения системы познания, предметом которой должен стать “целостный человек во всем многообразии его сил”. Если Кант разделял теоретический и практический разум, то Дильтей призвал к их объединению. Методом “наук о духе”, познания творческих актов других людей, чужой душевной жизни и мировоззрения является понимание. Через самопознание и усвоение исторического культурного опыта достигается раскрытость полноты переживания жизни как предельной ценности. Понимание, по Дильтею, есть непосредственное постижение некоторой душевно-духовной целостности, целостного переживания. Понимание чужой душевной жизни как “сопереживания”, “вживания”, “вчувствования” составляет смысл интроспективного метода, выдвинутого Дильтеем как основополагающего для гуманитарного знания. В центр истории человечества Дильтей ставит переживание, ту внутреннюю связь, которая неотделима от воплощения в духовном продукте. “Постижение душевных состояний возникает из переживания и связано с ним неразрывно. В переживании взаимодействуют процессы всего душевного склада” [91, с. 59]. Объяснение как метод естественных наук основано на интеллектуальных процессах, но понимание требует большего. Естественные науки предполагают исключение переживаний субъекта (как это было во времена Дильтея. Современные методы исследования в естественных и точных науках включают и “субъективный фактор” – личность исследователя). Гуманитарные науки погружают человека в поток многоликой, внерациональной и непостижимой полностью жизни. Этот акт переживания носит экзистенциальный характер и постигается интуицией во внутреннем

созерцании. Поэтому Дильтей наравне с индукцией и дедукцией выдвигает интуицию в качестве третьего метода науки. Главной ее задачей становится интерпретация переживаний, а также “конгениальное” прочтение “манифестаций духа”, предполагающее воспроизведение человеком в своей душе психических состояний других людей по аналогии с собственным опытом. Из взаимной связи всего живого исходит проникновение и понимание, именно это переживание взаимной внутренней связи целого дает возможность понимать единичное (будь то облик, слово, действие). *Мир культуры каждый человек познает тогда, когда относится к самому себе, как к другому человеку.* Переживать другого и культуру как свою собственную возможность, трансформировать в себе исторический опыт и дополнять непознанное воображением, эмоциями, волей – все это превращает объект познания в переживание этого объекта. “Для нас имеет ценность лишь пережитое в чувстве. Таким образом, ценность неотделима от чувства” [91, с. 124]. Несмотря на то, что Дильтей заполняет пространство понимания чувственным опытом и интуитивным прозрением (что послужило поводом для критики со стороны Г. Риккерта и М. Вебера), эмпатия в его теории является *основой понимания и познания* индивидом мира другого человека и культуры. По сути, эмпатия у Дильтея – *форма осознания человеком другого человека, и шире – бытия*, при явной психологической окраске этого осознания.

Большое значение эмпатии как сопереживанию и сочувствию отводит в своей этической теории *Г. Спенсер* (1820 – 1903). Сопереживание и сочувствие Г. Спенсер считает основой альтруизма. Под эмпатией Спенсер подразумевает умение воспроизводить в уме чужую душевую жизнь, чужие удовольствия и страдания, наблюдая их внешние проявления и проводя аналогии со своими переживаниями. Развитие эмпатии, согласно Спенсеру, невозможно, пока человеческое общество находится в состоянии вражды, сохраняя военно-промышленный строй. В таких обществах одновременно действуют два противоположных друг другу кодекса морали: один по отношению к своим, другой – по отношению к чужим. «Ненавидь и губи своих собратьев-людей, раздается повеление в эту минуту; люби своих собратьев-людей и оказывай им всякую помощь, слышится новое повеление в следующую затем минуту. Пускай в ход все средства для обмана, говорит один кодекс; будь правдив и верен в слове и деле, говорит другой кодекс» [264, §50]. Спенсер полагал, что в ходе эволюции войны исчезнут, и эмпатия будет возрастать как источник удовольствия, а не

страданий, так как конечная цель всех поступков человека – удовольствие. Возникает вопрос: чье удовольствие? Первоначально – только свое, утверждает Спенсер, и таким образом, отводит первичную роль в становлении личности и личностных ориентиров эгоизму или эгоцентризму. Однако при появлении подлинно нравственных поступков их конечной целью служит удовольствие того, ради кого они совершаются. Спенсер понимает, что говорить о чистом альтруизме можно лишь тогда, когда в основе мотивации поступков нет "искания своего". Однако, в любом случае, ошибочность этики Спенсера (как и гедонистов вообще) в том, что высшей ценностью и конечной целью любого переживания и действия является удовольствие. Такие духовные категории, как свобода, честь, любовь к истине, нравственность, оказываются здесь лишь средством для достижения удовольствия, с субъективной стороны, и для самосохранения организма – с объективной. Если духовная жизнь есть всего лишь средство для сохранения и развития жизни материальной, то идти на смерть за высшие ценности, следуя логике Спенсера, бессмысленно, или по меньшей мере извращенно? Здесь проявляется не только гедонизм, но и механический подход к пониманию мира. Спенсер считает каждого человека существом замкнутым в пределах "хронотопа" собственного тела и собственного "я". Жизнь такого человека подобна заключению в одиночной камере. В этом случае никакого непосредственного переживания и воспроизведения чужого бытия нет и быть не может. Поэтому знание чужой жизни, по Спенсеру, есть не более чем образ, состоящий из воспоминаний о собственных аналогичных переживаниях. Но если бы у человека не было изначальной невидимой связи со всем живым, то он бы вообще не догадывался о существовании других людей. Таким образом, эмпатия в теории Спенсера не объясняет альтруизма, а сопереживание и сочувствие низводятся до эстетства.

Появившийся в это же время труд *Макса Шелера* (1874 – 1928) "Виды и формы симпатии" (1923) дает более тонкую и глубокую картину дихотомии "человек и люди". Шелер выделяет четыре вида эмпатийной связи: 1) совместность чувств, непосредственное переживание одного страдания различными индивидами (горе в семье, бедствие, катастрофа); 2) сострадание к чужому страданию, или сорадование чужой радости, проявляющееся в содействии, деятельном соучастии. Настоящая эмпатия опирается именно на этот вид. При этом "заражение переживанием" вовсе не обязательно, но деятельное проявление – помощь в ситуации любого неблагополучия другого человека, способность умножить его радость, прожить его

переживания активно – непременно; 3) заражение чужими эмоциями (эмоциональное заражение, присущее животным, но не несущее в себе какого-либо нравственного наполнения, эффект «цепной реакции», часто наблюдаемый в местах большого скопления людей); 4) крайнее заражение чувством, например, толпы по отношению к вождю, идолу, сильному авторитету, что приводит к объединению в общность под знаком вождя или вожака (сам термин “вожак” или “вождь” указывает на примитивно-архаичную природу этого вида эмпатийной связи, однако не потерявшего своей актуальности по сей день). Все теории, в которых сострадание, сопереживание, сочувствие продиктованы самооправданием, самосохранением и самоуважением, Шелер относит к фарисейству и лицемерию [377]. Абсолютно принимая положения Шелера, считаем необходимым подчеркнуть, что эмпатия включает все четыре указанные вида взаимосвязи людей, однако ведущим в этом комплексе является второй вид, так как выводит личность из интеллектуального и чувственного теоретизирования по поводу чувств и мыслей другого в реальное, активное, действенное событие, в котором ценностная доминанта переносится на другого человека, его жизнь. Шелером показана многомерность эмпатии как феномена философско-психологического, что является для нас чрезвычайно важным фактором. Однако, говоря о четвертом виде эмпатийных связей, Шелер не анализирует генезис этого вида общности, имеющего характер источника эмпатии – импанентной человеческой природе потребности воссоединения с некой мистической силой.

Ф. Ницше (1844 – 1900), мыслящий космическими категориями, парадоксален в оценке сочувствия и сострадания. В отличие от Шопенгауэра, Ницше принимает жизнь с “открытым забралом” и утверждает ее как процесс самосовершенствования личности. “Категорический императив”, по Ницше, выражается формулой: от сверхчеловека к сверхжизни, по ту сторону добра и зла. В этом контексте самопожертвование, альтруизм рассматриваются как слабость, противоречащая человеческой натуре. При этом именно Ницше принадлежат слова: “Лучший способ начать день: проснувшись, подумать – нельзя ли в этот день порадовать чем-нибудь хоть одного человека”. Но о каком человеке идет речь? Герой Ницше будет искренно сочувствовать нищему и даже захочет помочь. Но существует настоятельная потребность – оттолкнуть от себя это чувство, и он не только отказывает в помощи, но еще и оскорбляет при этом. Для него сочувствие, или обязанность быть “благодетельным”, или покорность несовме-

стимы с тем зданием, которым является его жизнь, и могут его разрушить. “Воспитание страдания, великого страдания – разве вы не знаете, что только это воспитание возвышало до сих пор человека? ... В человеке тварь и творец соединены воедино: в человеке есть материал, обломок, глина, грязь, бессмыслица, хаос; но в человеке есть также и творец, ваятель, твердость молота, божественный зритель и седьмой день – понимаете вы это противоречие? И понимаете ли вы, что ваше сострадание относится к “твари в человеке” ... – к тому, что страдает по необходимости и должно страдать? А наше сострадание – разве вы не понимаете, к кому относится наше обратное сострадание, когда оно защищается от вашего сострадания как от самой худшей изнеженности и слабости?” [201, с. 346]. По Ницше, сострадание к больным и несчастным есть не что иное, как несвобода, прикрывающая духовную нищету и убогость. Сострадание имеет смысл лишь по отношению к свободной, здоровой и целеустремленной личности, во имя созидания в ней творца – “сверхчеловека”. Если в иерархии взаимоотношений с миром у Н. Маккиавелли страх выше любви (“Лучше, чтобы меня боялись, чем любили”), если у М. Монтеня любовь предпочтительнее (“Лучше, чтобы меня любили, чем боялись”), то у Ницше – “Лучше погибнуть, чем бояться и ненавидеть, и вдвойне лучше погибнуть, чем допустить, чтобы тебя боялись и ненавидели”. Парадоксальный мир Ницше содержит полный отказ от личного во имя сверхличного, презрение к рефлексии, морализации и личному чувству во имя преодоления себя. Собственно, сверхчеловек в своем становлении совершает выход за пределы себя, трансцезус. Но в этом акте космизма он теряет свою человечность. Творческая сила зла, вскрытая Ницше (вслед за культурой Ренессанса, Гете, Байроном), не уравновешивается творческой силой добра, и его сверхчеловек пребывает над вечной бездной между этими полюсами. Достижение целостности, полнота бытия в этом случае невозможны, так как абсолютизация любого из этих полюсов исключает человеческое. Более того, “творец” Ницше оторван от реальности и не принимает ее разнообразия, желая все подчинить своей абсолютной воле. Естественная опасность для него – отчуждение и эгоцентризм. В случае Ницше происходит отчуждение человека от себе подобных отчужденных, что дает в результате суперэгоцентризм. Поскольку не существует самой истинной истины, Ницше ничего не остается, как выдать за нее свой взгляд на мир, и делает он это “сверхчеловечно”, жертвуя всем любимым. Поразительно, что “сверхчеловек” и “сверхжизнь” как максимы жизненного смысла сочетались с проти-

воположным наличным бытием Ницше: отшельническим, ранимым, робким, бедным существованием, неустроенным бытом и тяжелейшими болезнями. Вместе с тем, именно в силу этих факторов, выводя в метаценности волю к власти и сверхличность, Ницше утверждает духовность без душевности.

Однако в наследии Ницше содержится методологически важная для данного исследования концепция, требующая подробного анализа. Речь идет об эстетической теории Ницше.

В ранней работе “Происхождение трагедии из духа музыки” (1871) Ницше выдвигает дихотомию *аполлонического* и *дионисийского* начал в художественном отражении, и шире – в отношении к жизни. “... эти два столь религиозных стремления действуют рядом одно с другим чаще всего в открытом раздоре между собой, и взаимно побуждая друг друга ко все новым и более мощным порождениям, дабы в них увековечить борьбу названных противоположностей, ... пока наконец чудодейственным метафизическим актом эллинской “воли” они не явятся связанными в некоторую постоянную двойственность и в этой двойственности не создадут наконец столь же дионисийского, сколь и аполлонического произведения искусства ...” [201, с. 59]. Глубинный контраст между Аполлоном и Дионисом Ницше переводит в сравнения: мечты с опьянением, пластического искусства с музыкой.

Мир Аполлона, мир счастливой мечты и сновидений, ведет человека в глубины души и уводит от суетной реальности. В этом счастливом сне жизнь прекрасна, но в то же время постоянен страх очнуться ото сна и потерять прекрасную грезу. “Пробудиться от жизни – это смерть, поверить в реальность жизни – это потерять свою божественность” [64, с. 98]. Аполлонийская мудрость, смысл аполлонического мирочувствия – отдаваться мгновению всецело, погружаться в него безоглядно, и в то же время не терять равновесия и гармонии души. Не зря в культах Аполлона он часто изображается наступающим на мышь, символ убегающего мгновения (напомним пушкинское: “жизни мышья беготня”). “Способность пророческого видения связана неразрывно с углублением во мгновение” [там же, с. 100]. “Но эта нежная черта, через которую сновидение не должно переступать ... и эта черта необходимо должна присутствовать в образе Аполлона: как полное чувство меры, самоограничение, свобода от диких порывов, мудрый покой бога-творца образов. Его око ... должно быть “солнечно” ... благость прекрасного видения почиет на нем” [201, с. 61].

Аполлонизм, как его понимает Ницше, есть погружение в себя, созерцание, рефлексия. Это интуитивное прозрение образов внутренней реальности, которое порождает идеи, абстрактные учения. Это мир теории, ибо в античности “теория” означало “созерцание, провидение”. Знание, полученное в созерцании, не коструируется путем умозаключений, а дается этим созерцанием. Отсюда – огромный смысл мгновения, в созерцании приобретающего необходимую величину, так как во внутренней реальности нет представления о количестве и числе. “Сознание мгновения, благодаря своей связи с миром пространственным, является разрешением внутреннего интуитивного сознания в пространственном мире, интуитивное знание через него может ощупать внешние границы предмета” [64, с. 100]. Таким образом, Аполлон – бог иллюзий (не случайно он – покровитель всех муз), бог очарования, “обманчивого” реального мира. Ослепленный солнечными чарами Аполлона человек не чувствует бездн и ужасов жизни, скорби и страданий, даже отрицает их.

И вот в этот светлый и рафинированный мир врывается нечто варварски экстатичное – бог страданий и опьянения Дионис. В опьянении, которому Ницше уподобляет мирочувствие Диониса, человек забывается и освобождается от себя самого, окунаясь в кипящую многоликость жизни. Страстная воля к жизни разливается во множестве ее проявлений. Дионис символизирует саму сущность жизни. Создавая жизнь, божество освобождается от избытка и переизбытка контрастов чувств, и ему уже не может хватать блеска и радости призрачного мира Аполлона. Это поток развертывания вверх мощнейшего всеощущения, прорвавшегося наружу и опьяняющего чувства, подобно крепчайшему напитку. Это самое высокое опьянение, в котором исчезают грани личности.

Отзвук дионисийства – в карнавалах. Само слово “carnaval” происходит от выражения “корабельная колесница” (“carens navalis”). Согласно греческому мифу, младенец Дионис прибыл с Востока в корабле без кормчего и гребцов. Во время дионисийских праздненств этот корабль с изображением бога возила на колеснице по городским улицам хмельная толпа. Смысл этого религиозного праздника заключался во многом в абстрагировании – в отдыхе от собственного “я”, в забвении привычных “ты” вокруг и возможности побыть другим. Люди, немного уставшие от самих себя и от других, брали краткую передышку и притворялись, что не узнают друг друга. Однако это “абстрагирование” не созерцается умом, но переживается в действии. “Восточность” Диониса утрачивает свою доминирующую

роль. В мире Диониса каждый чувствует себя не только соединенным, примиренным, слитым со своим ближним, но единым с ним. Человек дионисийский чувствует в себе творческие силы природы, возносящие его к Первоединому. Многоликость жизни, с ее великолепием и ужасом, болью и восторгом, принимается как необходимое и неотъемлемое от вечной радости. Несмотря на страх и сострадание, несмотря на жестокость мировой Воли, жизнь счастлива, потому что человек дионисийский слит с единым Живым, его желаниями и проявлениями [201, с. 62]. В дионисийстве чрезмерность становится истиной, и с проникновением дионисийского упраздняется и уничтожается аполлоническое. Эллины начинали чувствовать, что Дионис убеждает в вечной радости бытия, но эту радостность следует искать не в явлении, а позади него. “С двумя божествами искусств, Аполлоном и Дионисом, связаны наши знания о той огромной противоположности в происхождении и целях, которую мы встречаем в греческом мире между искусством пластических образов – аполлоническим – и непластическим искусством музыки – искусством Диониса ...” [там же, с. 59]. Дионисийство есть жизнь, есть музыка. Музыка же символизирует сферу, стоящую превыше всех явлений и предшествующую всякому явлению. “Музыка побуждает к символическому созерцанию дионисийской всеобщности, музыка затем придает этому символическому образу высшую значительность. Их этих ... факторов я заключаю о способности музыки порождать миф” [там же, с. 120]. Музыка и миф в равной степени выражают дионисийскую способность народа и неотъемлемы друг друга. Но в то же время дионисийство требует преображающей иллюзии, иначе жизнь была бы нестерпима для человека. “Если бы мы могли представить себе вочеловечение диссонанса, – а что же иное и представляет собой человек? – то какому диссонансу для возможности жить потребовалась бы какая-нибудь дивная иллюзия, набрасывающая перед ним покров красоты на собственное его существо” [указ. соч., с. 156]. Таким образом, дионисийство и аполлоническое нуждаются друг в друге и обретают гармонию в эстетическом феномене, символической реальности. Эллинская трагедия, синтезировав дионисийские оргии и трагедийность мифа, выступила “точкой пересечения”: эпоса и пластики (Аполлон) с лирикой и музыкой (Дионис). Трагедия служит неким объединяющим их символом, формой взаимодействия двух полярно противоположных мироощущений.

Дионисийское всеединство и есть не что иное, как акт эмпатии, растворение в жизни и упоение ею, приятие всех жизненных коллизий и

оттенков как приобщение к Абсолюту, к Первооснове, и преобразование этой мощной волны энергии в творчестве. Более того, *эмпатия есть тот союз Диониса с Аполлоном, о котором говорит Ницше. Чувственно-образный импульс, субстанциональный и внерациональный по происхождению, сменяется фазой интеллектуального осмысления и рефлексии, а затем переходит в синтез, выводящий индивида за рамки личностного опыта. Образующийся в результате резонанс между наличным бытием и символической реальностью воссоздает целостность и всеединство.*

Подводя итог мифологической эстетике Ницше, следует подчеркнуть: эмпатия может характеризоваться и как эстетическая установка, но в типологии Ницше ей не достает главного. Ницше видит в эстетическом феномене объединение трагического и теоретического миропонимания, но при этом упускает одну весьма существенную деталь. Говоря о музыке и мифе, Ницше не принимает во внимание религиозный аспект проблемы. Интуитивно он сопрягает эти две сферы духа дионисийством, не усматривая в Дионисе бога, а в мифе – религии, но при этом возводя музыку в предначальную божественную категорию. Ницше как бы не договаривает до конца (или не хочет этого делать), а именно: не включает в музыку и миф соучастия и вовлечения, без которого они невозможны. “Дионисийские празднества сатиров были ... чем-то вроде тотемистических праздников, сопровождающихся ретроспективным отождествлением с мифическими предками или даже прямо с тотемистическим животным. Дионисийский культ во многих местах производил очень сильное религиозно-возбуждающее влияние. То обстоятельство, что из первоначально религиозной церемонии возникла трагедия, не дает оснований для того, чтобы рассматривать проблему под чисто эстетическим аспектом. Эстетизм – это новомодные очки, через которые ... тайны дионисийского культа представляются в таком свете, в каком античный мир ... никогда не видел и не переживал их” [335, с. 183]. Эстетизм защитил Ницше от того участия, к которому неизбежно приводит религиозная установка. “Чудодейственный метафизический акт эллинской “воли” по примирению Диониса с Аполлоном Ницше выводит через очищение – “катарсис” священного религиозного трепета. Именно в эффекте катарсиса происходит то личное вовлечение, которое позволяет эллину возвыситься до полноты бытия во всей его многомерности, *именно в катарсисе Дионис и Аполлон являются ему мгновенной вспышкой единства всего живого.*

За катарсисом скрывается основа эмпатии, о которой Ницше не говорит, но в работах Т. Липпса и В. Воррингера сделаны попытки приблизиться к единому источнику аполлонизма и диосинизма. То, что Ницше обозначил как аполлоническое и дионисийское, получило в эстетических теориях Липпса и Воррингера определения абстракции и эмпатии.

В своей концепции *Т. Липпс* (1851–1914) называет эмпатию специфическим видом познания сущности предмета или объекта. “Эмпатия – есть объективирование меня в отличном предмете, независимо от того, заслуживает объективирование чувства или нет” [153; 367, с. 193]. Это определение выявляет трактовку эмпатии как безоценочного процесса, лишенного каких-либо суждений относительно необходимости или смысла объективации. Более того, она позволяет говорить об эмпатии как о страстном, безудержном желании человека реализовать себя. “То, что я симпатически, через чувства, провижу в объекте, это в общих чертах не что иное, как сама жизнь. А жизнь есть сила, внутренняя работа, усилие, исполнение. Одним словом, жить значит действовать, а действовать значит производить внутренний опыт над силой, которую мы расходуем, опыт над активностью; активность же эта существенно волевая” [там же]. Эмпатия как акт воли к действию, к жизни, исходит из чувства, именно чувство является импульсом к эмпатийному познанию. Через содержание объекта человек осознает себя и свои переживания, проецируя в него свое “я”. Познание другого человека основывается на стремлении найти в нем аналог своим собственным переживаниям. Как отмечал Липпс, “я объективирую или проектирую в предмет себя, настроенного таким-то образом. Более того, я нахожусь в предмете без всякого содействия с моей стороны. Я нахожу настроение в предмете, короче говоря, я вчувствую это настроение” [367, с. 217]. Липпс сводит рациональное познание к чувственному, но одно не противоречит другому, так как чувство может быть сформулировано в виде идеи, и наоборот, идея – в виде чувства (например, идея свободы, чувство прекрасного и т.д.). Вчувствование в другого человека основано на наблюдении мимики чужого лица. Субъект начинает подражать ей инстинктивно, а подражание мимике вызывает соответствующее чувство. Происходит “вчувствование аффекта”. Таким образом, эмпатия по Липпсу, сводится к самопознанию через аффективно-экспрессивные аналогии и сопоставления и не выводит субъекта за рамки его личностного опыта. Липпс считает искусство, лишенным реальной жизни. Поэтому эмпатия и возможна в искусстве как эстетическое переживание, способное привести к эстетическо-

му наслаждению. В этом ракурсе совершенно естественной выглядит позиция безучастности (“я нахожусь в предмете без всякого содействия с моей стороны”), эстетического созерцания. “Лишь постольку, поскольку имеется налицо эмпатия, форы прекрасны. И прекрасное есть не что иное, как идеальное, свободное изживание себя в них” [там же]. Таким образом, эмпатия служит критерием прекрасного, а проявление эмпатии возвышает человека до переживания прекрасного. Согласно этому положению, та форма (произведение искусства), которая не вызывает эмпатии, должна быть признана безобразной. Так ли это? Липпс не отвечает на этот вопрос. Значительно ближе к сущности эстетической установки, основанной на эмпатии, подходит *В. Воррингер* (1881 – 1965), современник Т. Липпса.

В работе Воррингера “Абстракция и эмпатия” (1911) внутренняя мощь, вдохновляющая художника, определяется как “абсолютная воля к искусству”. Эта абсолютная воля может выражаться в двух прямо противоположных формах: в форме абстрагирования и в форме эмпатии (вчувствования). Абстрагирование лишает объект всего, что наполняет жизнь, и постигает его мыслью. Эмпатия, напротив, наполняет объект жизнью и пронизывает его чувствами, фантазиями, действием. Если Липпс выделяет в качестве эстетической установки только эмпатию и наличие последней возводит в критерий постижения прекрасного, то Воррингер идет дальше и утверждает наличие эстетических форм, не отвечающих “эмпатийной” установке и тем не менее, имеющих при этом эстетическую ценность. Таковыми, по мнению Воррингера, являются восточные и экзотические формы искусства. Как указывает Воррингер, художественные склонности примитивных народов, а позднее все примитивные стадии развития искусства, искусство некоторых высокоразвитых народов Востока тяготеет к абстракции. Таким образом, абстракция лежит в основе всякой культуры и продолжает оказывать значительное влияние на народы с высоким культурным уровнем, а у греков и других западных народов тенденция эта постепенно ослабевает, уступая место “вчувствованию”. То есть, *эмпатия есть свойство Запада*. Для западного человека общая установка к миру и к искусству, в частности, издревле является эмпатирующей, и прекрасно для него то, во что он может вчувствоваться, во что он может “вложить” свою жизнь и продуктивность. Восточный человек отступает перед величием мироздания, не смея нарушить его своими суетными и бесполезными вмешательствами. Преобразование мира излишне, если мир изначально населен огромным числом прекрасного, страстного, живого. Необходимо

осмыслить свои впечатления от него, облечь их в форму. Такой формой является абстракция, абстрактный внеличный, или, скорее, надличный образ, в котором человек растворяется и через него приобщается к миру. И здесь обнаруживается, по мнению Воррингера, наличие "пункта пересечения" восточной и западной установок, абстракции и эмпатии. Этот пункт, узел состоит в следующем: восточный человек уходит от себя, переносит свою жизнь на абстракцию, стремясь сохранить мир в его грандиозности и себя в мире, в то время как западный человек, перенося на объект свою жизнь в стремлении преобразовать мир, также уходит от себя. В первом случае субъект отождествляет себя с абстракцией, во втором – субъект отождествляется с объектом. В конечном счете *общим корнем и абстрагирования, и эмпатии является отождествление с неким образом, находящимся за пределами наличного бытия субъекта.* Воррингер называет этот процесс самоотчуждением и считает его основой двух форм эстетического переживания – эмпатии и абстрагирования. Воррингер в глубине души оставался приверженцем "вчувствования", считая его оптимальной формой отношений между человеком и природой. Абстракция же потому изменяет природе, что в ней нарушена естественная связь между художником и природой [383; 336].

Теория вчувствования, или одухотворения, была позже продолжена румынским искусствоведом *С. Маркусом* (1971). Анализируя природу эмпатии, Маркус понимает ее как способ познания объекта эстетического наслаждения, вчувствование в этот объект через проекцию в него своих чувств и отождествление с ним. Эмпатия обеспечивает возможность проникновения во внутренний мир другого человека, лирического героя, персонажа художественного произведения. В концепции С. Маркуса эмпатия является синтетическим процессом из познавательных, эмоциональных и моторных компонентов и осуществляется через отождествление. Маркус также подчеркивает роль воображения и эмоций в акте эмпатии. *Благодаря эмпатии* – и это положение особенно важно для нас – *обеспечивается вживание в художественный образ* [369].

Таким образом, теории Ницше, Т. Липпса и В. Воррингера позволяют вывести *эмпатию как форму эстетического осознания и переживания*. Основой этой установки является *вчувствование в объект, ассимиляция его субъектом.* Происхождение эстетической эмпатии следует усматривать в дионисийском культе. *Однако собственно акт эмпатии* (эстетической, в частности) *есть синтез аполлонического и дионисийского начал в отождествлении с объективно данным образом.*

Мировоззренческо-познавательный и этический компоненты эмпатии как философской категории нашли отражение в концепциях выдающегося немецкого гуманиста и культуролога *А. Швейцера* (1875 – 1965).

В учении Швейцера эмпатия определяет и мировоззрение человека, и его отношение к феномену жизни как таковому. Таинство жизни, ее приятие и утверждение – во главе системы ценностей Швейцера, и эмпатия – неотъемлемая составная этой системы. Человек, будучи деятельным существом, вступает в духовное отношение к миру посредством сопричастности единому целому, которым является жизнь, жизнь как процесс, как творчество. «Проживая свою жизнь не для себя, но вместе, соучаствуя с нею, соучаствуя в ней и помогая ей. Он ощущает подобное содействие жизни, ее спасению и сохранению как глубочайшее счастье, к которому он может оказаться причастным» [322, с. 28 – 29]. Именно соучастное Бытие возвышает человека до преклонения и благоговения перед живым в любом его проявлении. Признание права на жизнь любимого существа из населяющих мир, а не только человека, выводит этический императив Швейцера на уровень благоговения перед тайной божественной творческой бесконечности. Швейцер категорически восстает против умозрительных, “головных” теорий долга или гедонистического наслаждения собственной добродетелью, представленных в рационалистических учениях. Он отвергает какую-либо иерархию в праве на жизнь как ценность, на жизнь как проявление Абсолюта. Он протестует против духовности без душевности, напрямую обозначая взаимосвязь и взаимодополнительность этих категорий в жизнеутверждающей природе целостного человека. “Человек в притче Иисуса спасает не душу потерянной овцы, но саму ее. Благоговение перед собственной жизнью неизбежно влечет за собой также благоговение перед духовной жизнью” [322, с. 29]. Более того, отсутствие души и действия в духовной жизни или отсутствие духовного начала в поступках, в познании и приобщении к потоку жизни приводит к “абсолютной индифферентности” современного человека ко всему и вся, к «законченной негуманности». Жизнеутверждение Швейцера не ограничивается рамками самодавлеющего “я” индивида, но требует от него выхода за пределы этих рамок. Само понимание жизни в этом случает включает все ее бесчисленные формы и предполагает со-бытие с ними. Это же – залог самосовершенствования. “... самосовершенствование ... может заключаться только в том, что человек становится в истинное отношение к бытию, находящемуся в нем и вне его. Свою естественную внешнюю принадлежность к бытию

человек хочет сделать внутренней, духовной, а свое пассивное и активное отношение к вещам хочет определить своим участием в этом бытии" [там же, с. 212]. Самосовершенствование Швейцера (в отличие от ницшеанского) предполагает слияние внешней и внутренней реальности и дальнейшую реализацию этого слияния в соучастном бытии. То есть, *человек обретает полноту жизни только через проникновение в живое вездесущее "другое",* что отражается в его личностном духовном росте и приводит к действию на качественно ином уровне. Очевидно, что роль эмпатии в этом аспекте чрезвычайно велика. К тому же, *эмпатия выступает здесь и методом совершенствования отношений и к себе, и к миру в целом, являясь в то же время и самим этим отношением.* Швейцер ставит под сомнение мысль о том, что только человек может быть объектом сочувствия и содействия (В. Вундт). В этом мнении отражено глубокое убеждение европейского человека в том, что вся культура основана на единственности человека как божьего творения. По словам Швейцера, "Декарт с его утверждением, что животные – это машины, околдовал всю европейскую философию" [322, с. 211]. В силу чего неудивительна позиция Канта, рассматривавшего "человеческое" обращение с животными в качестве упражнений по сочувствию и соучастию к людям. Выделение человека в качестве отдельного от всего остального мира объекта взаимоотношений отражает не только механистический дискретный подход к пониманию мира, но обедняет и самого человека, лишая его непосредственности и целостности. Проявлением такого подхода в итоге является сомнение в священности жизни как таковой и разделение людей на достойных и недостойных ее. Напротив, жизнеутверждение раскрывает в человеке связность с другими. И эта связность не вычисляется умом, не сводится к рационализации и доказательствам сложных формул. Она познается как таковая в переживании. "Всякое истинное познание переходит в переживание ... познание, ставшее переживанием, но превращает меня по отношению к миру в чисто познающий субъект, не возбуждает во мне ощущение внутренней связи с ним. Оно наполняет меня чувством благоговения перед таинственной волей к жизни, проявляющейся во всем" [322, с. 217]. Всепроникающее единство живого Швейцер выражает в краткой этической формуле: "Я – жизнь, которая хочет жить, я – жизнь среди жизни, которая хочет жить". Именно из этого принципа как непосредственного и всеобъемлющего факта сознания исходит истинно гуманистическое мировоззрение, "из него вырастает мистика этического единения с бытием" [там же]. Это единение не оценивает сте-

пень достоинства другой жизни и не соотносит ее с количеством проявленной доброты. Это единение диктуемо внутренним побуждением воли к жизни и благоговением перед ней. “Всех людей, независимо от их положения, этика благоговения перед жизнью побуждает проявлять интерес ко всем людям ... Она не разрешает ученому жить только своей наукой, даже если он в ней и приносит большую пользу ... она требует от всех, чтобы они частичку своей жизни отдали другим людям” [там же, с. 226].

Швейцер развивает тезис о благоговении перед жизнью не только в соотношении тварных существ, но распространяет его и на постижение сущности культуры. Мыслитель представляет культуру как переживание воли к жизни, несводимое к познаваемому извне мировому процессу. “Культура есть не что иное, как наиболее полное развитие воли к жизни, слагающееся из всех доступных человеку и человечеству видов прогресса воли к жизни, которая испытывает благоговение перед жизнью во всех ее проявлениях” [там же, с. 230]. В связи с этим представлением о культуре складывается и представление об идеале культурного человека – человека, способного в любых условиях сохранить подлинную человечность. Именно подлинная человечность в любых условиях позволяет обрести ту утраченную современным человеком цельность, которая предполагает единение со всем сущим. “Через этическое отношение ко всем творениям мы вступаем в духовную связь с Универсумом” [322, с. 507]. Эмпатия становится необходимым компонентом этой связи.

Подводя итог анализу теории А. Швейцера, подчеркнем следующие положения: единение одной воли к жизни с волей к жизни других существ выводит нас к необходимости не только признать их абсолютную равноценность, но и побуждает проникнуться, пережить их жизнь, как свою. Образующаяся в результате *эмпатийная связь превращает “субъект” и “объект” в одно целое, объединяющее познание и переживание.* Показательно,что основой для этого единения, по Швейцеру, служит триада “Добро-Истина-Красота”. Фантастическая красота жизни, творимой Богом, и благоговение перед этой красотой есть не что иное, как утверждение жизни, путь ее познания и обретение истины. Именно в этом случае и *только при этих условиях правомерно говорить об эмпатии как общности, как категории духовной культуры.* Таким образом, *эмпатия* несет в себе огромный жизнетворческий потенциал и, помимо всего, *должна пониматься как осуществление бытия.* Переживание воли к жизни во всех ее проявлениях делает эмпатию переживанием чужой жизни как собствен-

ной. Будучи одним из условий подлинной человечности, эмпатия открывает путь приобщения субъекта к иным культурным (а значит, – человеческим) мирам, равноценным его собственному. И наконец, благоговение перед тайной жизни служит основой для сопричастности к Божественной творческой бесконечности. Триада Добро-Истина-Красота получает адекватное отражение в эмпатии как нравственной, познавательной и эстетической категории, что позволяет вывести эмпатию в порядок *духовных феноменов.*

Крупным вкладом в разработку эмпатии и ее методологии следует назвать всемирно известное учение о Доминанте А. А. Ухтомского. *А. А. Ухтомский* (1875 – 1942) первоначально изложил свое учение в русле нейрофизиологии в 20-х годах нашего века. Затем теория Доминанты была распространена ученым на духовный мир человека, его ценностные ориентиры. Ухтомский рассматривает Доминанту как “рабочий принцип” духовности человека, объясняющий природу его сознания, как единый общечеловеческий принцип действия, как механизм поведения. “Человек начинается лишь там, где у него оказывается что-либо более важное и более ценное для него, чем он сам” [292, с. 493]. Это высказывание Ухтомского, по сути, в наиболее концентрированной форме выражает весь пафос его теории. Собственно механизм действия принципа Доминанты выглядит следующим образом: в коре полушарий головного мозга Доминанта является основой внимания и предметного мышления, определяя в каждой конкретной ситуации “рабочую позу организма”. Доминанта – это своего рода причина, которая держит в своей власти “все поле душевной жизни человека”. Нарушение в нервной системе равновесия, когда один очаг возбуждения притягивает к себе все энергии, подчиняя себе все прочие раздражители, – это и есть действие принципа Доминанты.

Если обратиться к многоликому и многогранному человеческому опыту, то можно найти бесчисленное количество проявлений этого закона. Особенно он ярок в жизни творчески реализующихся личностей: тема, занимающая сознание ученого, художника, словно магнит, притягивает к себе материал отовсюду и скрепляет в единое целое. Доминанта может уйти на время в глубину сознания, но не исчезает из него окончательно. Так, одна идея может на протяжении долгих лет вынашиваться человеком в его творческих замыслах, обрастая новыми конструкциями и вариантами, но действенное решение и формулировка этой идеи в стройной концепции придут “неожиданно”, спустя годы.

Доминанты управляют нашими отношениями с миром и людьми. То, что мы принимаем или отвергаем в жизни, напрямую зависит от наших доминант. “Мы можем воспринимать лишь то и тех, к чему и к кому подготовлены наши доминанты, то есть, наше поведение. Бесценные вещи и бесценные области реального бытия проходят мимо наших ушей и наших глаз, если не подготовлены уши, чтобы слышать, и не подготовлены глаза, чтобы видеть” [292, с. 250]. Мировоззрение, как пишет Ухтомский, всегда стоит своего носителя и предопределяется направлением внутренней активности человека, его доминантами. Каждый видит в мире то, чего заслуживает и чего ищет. И к каждому мир и люди поворачиваются так, как он этого заслуживает. Доминанты различны по качеству и оцениваются различно. Так, в научной деятельности Ухтомский дифференцирует доминанты ищущего ученого, ученого-маньяка и ученого-догматика. При этом доминанты побуждаются не только нейрофизиологией, но волей человека и культурным контекстом [там же, с. 179].

Что же Ухтомский называет “трудными и обязывающими” доминантами, важнейшими для человеческого пути? По определению ученого, важнейшая доминанта – это “Доминанта на лицо другого”, выражающаяся в умении “конкретно подойти к каждому отдельному человеку, уметь войти в его скорлупу, зажить его жизнью”. Таким образом, в ситуации эмпатии, когда человек испытывает единение с кем-либо или чем-либо, причастность, сопереживание и сочувствие, он проявляет принцип Доминанты, вынося центр своего “я” за его пределы. Возникающий в результате резонанс между субъектом и предметом воссоединения рождает эмпатию. Строго говоря, *принцип эмпатии есть принцип “Доминанты на лицо другого”*. Более того, *эмпатия* в ракурсе учения Ухтомского *зависит от ценностных ориентиров личности, обусловленных ее субъективным опытом и опытом культурной традиции.* То есть, важнейшая Доминанта не дана нам от рождения, но требует соответствующих условий для проявления.

Однако Ухтомский отнюдь не утверждает при этом априорного одиночества человека в мире или его заведомо отрицательной настроенности к окружающим. Напротив, Доминанта на лицо другого предполагает не только альтруизм, но и бескорыстную, непредвзятую оценку каждого человека. “Когда люди осуждают других, то тем самым только обнаруживают своего же, таящегося в себе Двойника: грязному в мыслях все кажется заранее грязным ... эгоист, именно потому, что он эгоист, объявляет всех принципиально эгоистами. Везде, где человек осуждает других, он исходит

из своего Двойника, и осуждение есть вместе с тем и тайное ... самооправдание ... и тогда наступает трагедия: люди не узнают Сократа, объявляют его вредным чудаком, заставляют его поскорее умереть” [указ. соч., с. 257 – 258]. Здесь мы наблюдаем замечательное прозрение Ухтомского по поводу характера общности и единства, в которые вступает человек. Эффект Двойника, о котором пишет Ухтомский, есть, по сути, трагедия отчуждения, проявляющаяся как на уровне личностной эгоцентрической установки, так и на уровне группоцентризма. Общности по принципу “наши – чужие”, “свои – враги” отражают эффект Двойника. Очевидно, что эмпатия в этих случаях отсутствует. Более того, Ухтомский говорит о “темной стороне” человеческой натуры, способной одержать победу, что и приводит к отчуждению. Эта же идея содержится в работах К. Г. Юнга, Э. Фромма. Доминанта на лицо другого основана на стремлении к идеалу, на духовной “вертикали” жизнетворчества. “Жизнь, построенная на идеализации, вполне противоположна жизни, построенной на искании своего личного. В одном случае человек говорит: «Ты ничем не лучше меня – такое же порочное и маленькое существо, как и я, поэтому я не хуже и не ниже тебя, да и царствует наше «равенство в правах»! В другом случае человек говорит: «Ты прекрасен и добр, и свят, а я хочу быть достойным тебя, и вот я буду забывать все мое прошлое ради тебя, буду усиливаться дотянуться до тебя, чтобы стать “равным тебе в твоем добре”!» [292, с. 212]. В первом случае равенство основано на принижении другого лица до своего уровня, что вполне “удобно” и не требует преодоления нравственных и поведенческих установок. Во втором случае человек умеет “видеть и любить ... в других ... алтари, а не задворки”. Ухтомский выдвигает антитезу двух полярных доминант. В качестве негативной для человечества доминанты выступает поведенческая установка личного самоутверждения, игнорирующая близкое и “сиюминутное”, ориентирующаяся на дальнее и всеобщее. Это уединенный, солипсический тип сознания – “самозамкнутый, самоутверждающийся, самооправдывающийся”. “Популярная европейская мысль, убежденная в том, что призвана строить истину для себя и по своим интересам, кончает тем, что приходит к отрицанию возможности знать кого-либо, кроме своей эгоцентрической личности; нельзя знать другого, нельзя понимать другого; неизбежен принципиальный солипсизм. Напротив, здоровый и любящий человеческий дух начинает с того, что знает друга, другого, весь устремлен от себя к другому; и он кончает тем, что истина понимается как самобытное и живое существование” [указ. соч., с. 234].

В ряд носителей негативной доминанты Ухтомский зачислял Диогена и школу киников, Байрона и его почитателей, Гегеля и Шеллинга, Ницше, персонифицируя их всех в образе Двойника из рассказа Достоевского и его же “человека из подполья”. В феномене Двойника Ухтомский видел главную трагедию человека, приводящую к психологическому и духовному “аутизму”. Негативная доминанта нарушает целостность мира и человеческого микрокосма. В процессе эмпатии (Доминанты на лицо другого) эта целостность достигается при слиянии двух различных реальностей – “я” и “другого”. В случае однозначных реальностей, как это имеет место у Двойника, “я” субъекта лишь увеличивает свой вес, самовозвышается, но остается закрытым к принципиально отличному от своего опыту. В силу чего “отождествление с самим собой” приводит к отчуждению, эмпатия же оказывается невозможной. Общность с “такими же, как я” (ничтожными, преступными, гениальными, праведными и т.п.), следовательно, не может служить чувству единения всего живого, так как отражает лишь общность узкой обезличенной замкнутой группы. Если все вокруг одинаковы, то эмпатия (проникновение в другого, Доминанта на лицо другого) теряет смысл.

Позитивная и единственная достойная человека Доминанта характеризуется ориентацией сознания и поведения на универсальную нравственную норму, на личность и интересы ближнего, – Доминанта “по Копернику”. Это значит устроить и воспитать себя так, чтобы в каждый момент жизни предпочесть интересы и самобытность другого лица всякому своему интересу, быть готовым к постоянному открытию нового и неповторимого, поставив “центр тяготения” вне себя. В числе представителей позитивной доминанты Ухтомский называет Дон Кихота, пушкинского Гринева, Л.Н Толстого и близких ему персонажей, М. М. Пришвина, чеховскую Душечку. Таким образом, Доминанта на другое лицо абсолютно исключает уход человека от требований жизни “ближнего круга” и погружение в сферу отвлеченной мысли и “высокого духа”, хотя именно этот “уход” от высокого и является на самом деле жизнью в духе. Доминанта на другое лицо категорически не принимает созерцательно-отрешенного покоя. Она требует постоянного и напряженного соучастия, со-бытия, активного сопереживания настоящего времени. Именно эта доминанта формирует человека как цельную личность. Спонтанные, нерефлексивные поступки, диктуемые интуицией совести как главной предпосылкой достойного человеческого поведения, суть проявления Доминанты на лицо другого.

В связи с этими факторами важнейшее значение получает концепция *межличностного общения* Ухтомского. Согласно его утверждению, главной в человеческой жизни является “жажда собеседника”. Идея “собеседования” определяет саму способность человека познавать. Поскольку эмпатия есть фактически механизм Доминанты на лицо другого, то очевидна и значительная роль эмпатии как в межличностном общении, так и в познании в целом. “Очень важно, как человек приучил себя подходить к вещам и к людям в своих попытках их понять. Идет ли дело лишь о том, как их “приспособить” к себе и своему способу постижения? или есть готовность узнавать и понимать их все далее и далее, такими, каковы они есть в самостоятельном их составе и содержании. Вот тут и решается то, остановится ли человек на своем Двойнике или хватит у него сил искать во встречном лице Собеседника ... для “мудрецов” тут требуется преодоление очень большого труда” [указ. соч, с. 274 – 275]. Таким образом, познание и межличностное общение находятся, по Ухтомскому, в тесной связи с характером доминант человека, и в этих процессах первенство принадлежит не рациональным построениям, а эмоциям, интуиции, но в определяющей степени – нравственным императивам. Познание, в котором нет собеседования с Бытием, сочувствия, со-переживания и ответственности перед “другими” (а значит, перед собой) – такое познание мертво и безнравственно. Поставленный во главу угла рационализм при отсутствии доминанты на другого приводит в нравственные и умственные тупики, подчас ценой многих жизней (чему масса доказательств в истории человечества). “Человек идеи” – один из примеров глобального отчуждения, примата частного над целым, дальнего над ближним. Именно эти обстоятельства исключают трактовку эмпатии в качестве когнитивно-интеллектуального по природе акта.

Эмпатия предстает не только интегративным процессом познания, мироощущения, установки к миру, но и категорией нравственной аксиологии, предпосылкой духовно-нравственного роста индивида. “Собеседование” раскрывается не только в общении с живыми ближними, но и в духовном общении с жившими ранее. Гении прошлого – вечные собеседники людей. Примечательно, что к таким “вечным собеседникам” Ухтомский относит Сократа и Христа – носителей “устной” традиции, не оставивших после себя ни строчки написанного текста. В силу этого “собеседование” является не только эзотерическим духовным опытом, но и глобальной связью вневременного, над-субъективного порядка. Такое пони-

мание общения основано на отношении к миру как вечно живому, беспрестанно меняющемуся целому, в котором действует закон связи “давно прошедшего события с событиями данного мгновения, а через них – с событиями исчезающего вдали будущего”. Из этого положения Ухтомского следует, что если индивид способен выйти за пределы своего “я”, проявить эмпатию (Доминанту на другого) к собеседнику реальному и к “вечным собеседникам” человечества, то *эмпатия есть путь приобщения человека к культурному смысловому полю и общечеловеческому опыту*.

В результате теории Ухтомского о Доминанте как факторе человеческого поведения и общения и теории Собеседника, следует отметить очевидное сильное влияние на ученого православной духовной традиции, русской религиозной философии (философия “общего дела” Н. Федорова, идеи славянофильства, личность и творчество Ф. М. Достоевского, наследие Вл. С. Соловьева и др.).

Учение о доминанте пересекается со многими теориями гуманитарного знания современности. Выдвинутый Ухтомским принцип “Доминанты на другого” и концепция “заслуженного Собеседника” сущностно отражают процесс эмпатии. В свете этих теорий эмпатия предстает как способность личности к проникновению в мир другого человека и способность жить его жизнью, при бескорыстном отношении к этому “другому” как жизненно важному и значимому лицу. В этом процессе происходит своего рода идеализация собеседника, ориентация на лучшее в нем. Эмпатия в этом аспекте является свойством альтруистического, гуманистического мировоззрения. *Принцип Доминанты и открытость собеседнику,* как и миру в целом, делают эмпатию не только процессом познания, но и *преобразуют ее в связь вневременного характера между различными субъектами жизненного взаимодействия.* Эти факторы позволяют говорить об эмпатии как о *пути приобщения человека к культурному смысловому полю и общечеловеческому опыту.* Эмпатия при этом интегрирует когнитивно-интеллектуальные и аффективные процессы с опытом внерационального порядка (интуицией, верой), но определяющую роль в ней играют нравственные ценности и установки.

Идеи Собеседования и Доминанты А. А. Ухтомского непосредственно связаны с проблемами отчуждения и диалога, актуальными для социокультурной атмосферы современности.

Один из крупнейших еврейских философов, в творчестве которого соединились иудаистская традиция и современное мышление, – *Мартин*

Бубер (1878 – 1965) – охарактеризовал фундаментальную человеческую ситуацию отчуждения как размежевание “Я – Ты” с “Я – Оно”. Сосредоточенность на мире как предмете, как Оно, гибельно для целостности человека и ведет к технократическому развитию. Разница между системой отношений “Я – Ты” и “Я – Оно” была с еще большей емкостью выражена глаголами “иметь” и “быть” Г. Марселем, а затем Э. Фроммом. Эти два глагола, вспомогательные в индоевропейских языках, как представляется, на самом деле играют роль основных, так как каждый шаг человека – действие по реализации “иметь” или “быть”. Для материального, плотского, физического существования – иметь. Для духа – быть. И здесь же – система отношений, познания, жизнетворчества. “Иметь” утилитарно и аналитично, оно делит мир на нужное и ненужное, полезное и вредное, опирается на количество и счет. “Быть” неделимо, оно или есть, или его нет. Рост аналитического сознания подавляет целостность “быть”, расчленяет его и расшатывает. Но и без аналитического ума невозможно обойтись. “Мир как опыт принадлежит основному слову Я – Оно. Основное слово Я – Ты создает мир отношений” [54, с. 18]. Человек не может жить без сферы Оно, но живущий только в этой координате не достоин звания Человека. Сфера Ты, слово “Я – Ты” требует всего психофизического единства человека. Сплавление в единосущность не может осуществляться ни без человека, ни через человека. “Я становлюсь Я, соотнося себя с Ты; становясь Я, я говорю с большой буквы Ты. Всякая действительная жизнь есть встреча” [там же, с. 21]. Всякая действительная жизнь есть взаимность, поток всеохватывающей вовлеченности. «Наши ученики учат нас, наши создания создают нас. Злой преображается в несущего откровение, когда его касается священное основное слово. Как нас воспитывают дети, как нас воспитывают животные! Мы живем в потоке всеохватывающей взаимности» [там же, с. 24].

Подход к познанию, когда дается установка: “значит, эта вещь называется так-то, имеет такие-то свойства, находится в таком-то месте”, – применяется для ориентации в мире и для его завоевания. При этом сам мир неодушевлен и безличен, “Оно” им и остается. Это не значит, что рассудок не нужен, но он должен идти дальше, вступая в истину отношений, где человеку является Ты из глубокой тайны, обращается к нему, и он откликается всей своей жизнью. “Здесь слово раз за разом становится жизнью, и эта жизнь есть учение. Так стоит она перед потомками, готовая

учить их не тому, что есть, и не тому, что должно быть, но тому, как жить в Духе, перед лицом Ты» [указ. соч., с. 39].

То же относится и к культуре. Если культура (любого народа, общества, эпохи) не ставит в центр отношения Я – Ты, то она застывает в косности “Оно”. Культура велика тогда, когда на пространстве жизни многих народов происходит со-бытие – встреча, ответ к Ты, сущностный акт духа. Поразительно, что изначально для человека первична именно целостность Я – Ты. В еврейской мифологии говорится: “Пребывая во чреве матери, человек знает Вселенную. Рождаясь, он все забывает”. Эта изначальная взаимосвязь остается в человеке невыразимой тоской, из этой тоски рождается вера, искусство, любовь.

“И долго на свете томилась она,
Желанием чудным полна.
И звуков небес заменить не могли
Ей скучные песни земли”.
(М. Ю. Лермонтов)

В инстинкте контакта младенца сказывается воздействие врожденного Ты. Но затем, в инстинкте творчества, также диктуемого этим отношением, происходит “персонификация” сотворенного и возникает “разговор”. Собственно, из фундаментального отношения Я – Ты рождается Диалог, диалогическое бытие. Истинный диалог есть проникновение: когда мы встречаем человека, в котором что-то взывает к нам, входит этим зовом в нашу жизнь. Может быть, ответить на этот зов нам предстоит не здесь и сейчас, а где-то, когда-то, и возможно, что ответ будет адресован вовсе не этому, взывающему к нам человеку. Но главное, что в нас зародилась необходимость ответа (а это и есть ответственность). С этих пор каждый час жизни обретает полноту. “Диалогическое существование обретает даже в крайнем одиночестве глубокое, придающее ему силы предчувствие взаимности; монологическое – даже в нежнейшем общении не выходит за пределы своей самости” [там же, с. 109].

История человеческого духа показывает нам, что человек становится все более и более одиноким, остается один на один с миром, который перестал быть его домом. Этот человек (по Августину, Паскалю, Кьеркегору) ищет такого же одинокого Бога и в поисках своих настолько изнемогает, что выводит формулу “Бог мертв” (Ницше). По сути, это утверждение соб-

ственного бессилия, ответ за которое несет сверхличное начало. Это утверждение “Оно”, удобного и утилитарного. В то время как отношение Я – Ты, сообщая всему сущему душу, вводит человека в сферу диалога с миром и требует активной ответственности перед божественно-безусловным. Потому что целостность обретается не в отношении к своей самости, но в отношении к другой самости, и диалогическое бытие заключается в постоянной способности мыслить конкретную другую личность.

В контексте учения М. Бубера эмпатия оказывается неразрывно связана и взаимообусловлена с диалогическим мышлением. Собственно, *эмпатия есть форма диалогического бытия.* Диалог предстает у Бубера путем восхождения человека к “коммунитас” – общению в духе, ко вселенской любви. Это требует от него выхода за пределы самозамкнутого “я”, признания единственности каждого из встреченных на пути людей, и открытости многоликой жизни, то есть требует эмпатии. *Неспособность к эмпатии,* таким образом*, оказывается неспособностью к диалогу – с Богом, с человеком, с культурой.* Мартин Бубер считал это свойство диалогического бытия врожденным, изначальным, но исчезающим под натиском формализованных отношений в современном мире.

Периоды становления человеческого рода в исторической ретроспективе выявляют различные модели эмпатийности, во многом пересекающиеся с дихотомией Бубера “Ты” и “Оно”.

В теории швейцарского историка и философа *Й. Бахофена* (1815 – 1887) говорится о двух уровнях бытия и культурного развития, названных “материнским” и “отеческим” этапами эволюции (Й. Бахофен. Материнское право. См. об этом: Э. Фромм. Здоровое общество М., 1995). Патриархальному обществу предшествовала стадия развития, где сильна была связь человека с землей, родом, матерью. Это была высшая – на том этапе – форма приобщенности к миру как на личностном, так и на социальном уровне. В этой форме общественной организации мать была центром семьи, общества и религии. Об этом свидетельствуют дошедшие до нас памятники культов материнских божеств: Венера из Вилендорфа, Божественная Мать культуры Мохенджо-Даро (Пакистан), Изида, Иштар, Кибела, Рея, Хатор, аккадская богиня воды Ай, Деметра, индийская богиня жизни и смерти Кали, Мать-Сыра Земля древних славян и т.п. Как правило, материнский этап – период язычества. В своем историческом детстве человек укоренен в природе, как ребенок связан с матерью в первые годы жизни. Несмотря на то, что человек уже вышел из лона природы, она по-

прежнему остается его домом, в ней его корни. “Поклоняясь деревьям и животным как идолам, человек поклоняется отдельным проявлениям Природы как могущественным оберегающим силам, почитание которых означает почитание самой матери-Природы. Устанавливая с ними связь, индивид ощущает себя частью природы, и таким образом обретает чувство тождественности и принадлежности к ней” [305, с. 306]. То же относится и к связи человека с землей, на которой он живет. Племя объединяла не только общность крови, но и земля. Сочетание общности крови и земли давало племени прочность, делало его действительно родным домом. Оно же давало систему ориентации, оно же вело к идолопоклонству. Именно здесь в качестве морального императива родовой жизни действовал принцип “свой – чужой”. Лишь после решения окончательно выйти из природы человек установил границу между собой и животно-растительным миром. Примером этому может служить предание индейцев виннебаго, согласно которому изначально у живых существ не было постоянного облика. Они могли превращаться и в людей, и в животных. В какой-то момент они решили принять определенный облик навсегда, и с этого момента животные стали животными, а человек – человеком [375, с. 30]. Аналогичные представления встречаются и сейчас у многих племен нецивилизованных народностей, сохранивших веру, что существует взаимная связь между отдельным человеком, деревом и животным, что отражается во множестве ритуалов отождествления через тотем или костюм. На этом этапе эволюции боги человека также являлись частью природы. По мере развития ремесел человек создавал идолов из камня, дерева, золота. Боги стали приобретать человеческий облик, когда человек стал чувствовать собственную силу. Причем сначала это опять же были божества в виде всезащищающей и всепитающей Великой Матери.

По нашему мнению, периоду «материнской» культуры в становлении человеческого рода соответствует (весьма условно) видение и познание мира в образно-символической форме. Эту модель познания можно уподобить типу правополушарного мышления. Все здесь охвачено единым ритмом Целого, все текуче и неделимо, разветвлено в глубине чувственного на ощущения, прозрения, видения. Здесь царят символы, образы, метафоры, сакральные слова и действия, стихийное и бессознательное выражение чувств, мистический “иррациональный” опыт. Это уровень рода, слиянности с породившей его почвой и средой.

“Материнская” стадия эволюции выявляет стремление “отгородиться” от многоликого мира границами рода, созерцательно-медитативным вчувствованием в Природу, своеобразным эгоцентризмом, проявляющимся в поклонении своим же творениям – идолам.

Вслед за “материнским” этапом наступает “отеческий”. Мужчина не так близок природе, как женщина. Он вынужден развивать свой интеллект, творить мир идей, принципов и законов, покорять материальный мир и завоевывать территории, добывать пропитание, утверждать силу, устанавливать порядок. Все это носит компенсаторную функцию замены естества, природы как основы существования (по нашему мнению, из религиозных систем в наибольшей степени “мужской” или “отеческой” следовало бы признать ислам). Связь ребенка с отцом не так сильна, как с матерью, так как отец не играет в первые годы жизни такой роли, какую играет мать. Во всех патриархальных обществах отношение сына к отцу – это симбиоз бунта и подчинения. “Подчинение отцу порождено человеком, оно искусственно, основано на силе и законе и поэтому не так сильно и непреодолимо, как связь с матерью. Отец воплощает в себе абстракции, совесть, долг, закон и иерархию, в то время как мать ... безусловную любовь” [305, с. 308]. Мать любит своих детей просто потому, что они есть, и ей не нужно доказательств этой любви. Любовь отца надо заслужить, завоевать, ей нужно соответствовать. Отец хочет, чтобы ребенок думал, занимался делом и при этом обязательно успешно, чтобы он умел брать на себя ответственность, или же – был послушным, подвластным, помощником и продолжателем отцовских начинаний.

Стадия “отеческой культуры” подводит в историческом развитии к появлению великих патриархальных рационалистических религий: религиозная реформа Эхнатона в Египте (XIV в. до н.э.), в Палестине – формирование религии Моисея. Подступает время единобожия. Этот процесс привел к библейским пророкам, к Будде в Индии, Конфуцию и Лао Цзы в Китае. Затем последовал величайший подъем – появление христианства в Римской империи, Кетцалькоатля в Мексике, а затем и Мохаммеда на Ближнем Востоке.

Очевидно, что на стадии “материнского права” эмпатия как форма сознания проявляется в виде чувства единства с определенным кругом живых существ – с теми, кто “свой” по крови и земле. И хотя при этом единение с природой и Космосом носит почти абсолютный характер, снятие ценности “другого”, “другости” как таковой лишает эмпатию смысла аль-

труистического поведения. Однако на этом этапе эволюции выявляется значение процесса *отождествления*, или идентификации человека с природой, животными божествами, с родом и кланом. На матриархальном этапе, этапе язычества, *отождествление с объектом служило верообразующим фактором.* Это свидетельствует в пользу *происхождения эмпатии их духовного источника, из потребности человека в приобщении к некой надличной силе,* предшествующей альтруизму и заповеди единобожия о любви к ближнему. И на этапе "отеческой" культуры эмпатия проявляется своеобразно. "Завоевание и подчинение" патриархальной ступени есть не что иное, как утверждение собственного "я", формализованное законом и схемой. Целостность мира в этом случае нарушается не в меньшей степени, нежели на предыдущей ступени. Признание "другого" как равноценного базируется здесь не на высших этических императивах, а на долге и самолюбовании. Безусловно, предполагать наличие одной из моделей в "чистом" виде означало бы пойти против естественного порядка вещей. Эти модели слиты и переходят одна в другую. Так же, как ученый-физик, прежде чем вывести формулу на языке своей науки, представляет ее внутренним взором в образе или картине, так и художник вынужден постоянно "проверять алгеброй гармонию". Здесь неизбежно срабатывает принцип дополнительности как "проводник" от неопределенности к совместности.

Если принять во внимание модель Й. Бахофена как схему эволюции сознания и мышления, как типологию жизненных установок, то этой модели не хватает заключительного звена. Третий этап осознания бытия, лишенный какой-либо односторонности, синтезирует "материнское" и "отеческое" подобно слиянию аполлонического и дионисийского. *Этот третий этап эволюции человеческого рода и сознания мы предполагаем основанным на эмпатии, и не случайно он хронологически соотносим с периодом установления единобожия.* Отсюда следует, что *эмпатия* как мировоззренческая категория *теснейшим образом оказывается взаимосвязана с типологическими особенностями культуры.*

Культурная обусловленность эмпатии прослеживается в теориях одного из крупнейших мыслителей XX века *Эриха Фромма* (1900 – 1980). Фромм говорит от эмпатии как об особой форме знания, имеющей внерациональную природу. Суть сострадания, сопереживания, сочувствия выражается именно в приставке "со-", в "страдании вместе", "чувстве вместе" [305]. В этом процессе перегородка между субъектом и объектом становится проницаемой, взгляд на объект "со стороны" становится взглядом

изнутри него. “Сочувствие или сопереживание предполагает, что я переживаю в себе то, что пережито другим человеком, и следовательно, в этом переживании он и я – одно ... акт такого узнавания всегда внезапен и интуитивен, и совсем не является конечным результатом растущего объема информации об истории жизни человека” [304, с. 279].

Эмпатия как знание внутреннего мира другого человека и жизнь его жизнью представляется возможной только при гуманистическом подходе к личности, к миру и основана на признании всего человеческого содержания в каждом индивиде. “... чтобы знать людей в смысле сочувственного и проникновенного знания, требуется избавиться от зауживающей привязки к данному обществу, расе, культуре и проникнуть в глубину человеческой сущности” [там же, с. 279 – 280].

Основой для эмпатии, по Фромму, является экзистенциальная, *базисная потребность* человека в другом (живом существе, человеке), так как личность соотносится с миром через процесс сопричастности. Эта потребность заставляет человека “опустошить себя, чтобы заново наполнить, обеднить себя, чтобы стать богатым” [там же, с. 284]. Эмпатия наряду с нежностью, любовью, является одним из утонченных переживаний, которые познаются непосредственно.

Особое звучание тема эмпатии приобретает в теории социального характера. Прежде всего необходимо отметить специфику подхода Фромма к пониманию человеческой личности. Фромм считает человека изначально социальным существом, и изучение человека должно состоять в понимании его отношений к миру, к другим людям, к природе и к себе самому. “Человеческая натура – страсти человека и тревоги его – это продукт культуры; по сути дела, сам человек – самое важное достижение тех беспрерывных человеческих усилий, запись которых мы называем историей,” – писал Фромм в “Бегстве от свободы” [306, с. 21]. Интерпретацию личности Фромм начинает с анализа условий существования человека и изменения этих условий. В результате этого анализа Фромм приходит к выводу о том, что неотъемлемыми чертами современного человеческого бытия являются одиночество, изоляция и отчужденность. По мере того, как люди боролись за достижение все большей степени личной свободы, чувство общности и связи с другими людьми терялось. Дихотомия “свобода – безопасность” является универсальной и неизбежной и обусловлена экзистенциальными потребностями человека, заложенными в него природой от рождения. Среди главных базисных потребностей Фромм называет

потребность в установлении связей. Преодоление чувства изоляции и отчужденности возможно в случае заботы о ком-то, участии в жизни другого. Эта связанность человека с другими не идентична физическому контакту. И можно утверждать, что моральное одиночество так же непереносимо, как и физическое. Более того, физическое одиночество делается опасным только тогда, когда сопряжено с одиночеством моральным. “Духовная связанность с миром может принимать самые различные формы: отшельник в своей келье, верующий в Бога, или политзаключенный в одиночке, чувствующий единство с товарищами по борьбе, – они не одиноки ... Связанность с миром может носить возвышенный или тривиальный характер, но даже если она основана на самых низменных началах, все равно она предпочтительнее одиночества” [306, с. 26].

Показательно, что Фромм не отрицает наличия общности в Бытии человечества XX столетия. Но какого характера это объединение? Что движет эмпатией современного человека? Фромм выделяет несколько путей достижения сопричастности человека миру и другим людям. Первый путь – подчинение. Другой путь обретения общности прямо противоположен и основан на господстве. Подчинение (мазохизм) и господство (садизм) не дают удовлетворения, поскольку движимы сами собой и требуют все большего. В конце концов они приводят к абсолютному разрушению личности. Человек, движимый подчинением и господством, становится зависимым от других людей. Вместо развития своей индивидуальности он тратит свой потенциал на поддержание этой зависимости. “Существует только одно чувство, удовлетворяющее человеческую потребность единения с миром и вместе с тем дающее ему ощущение целостности и индивидуальности, – любовь. Любовь – это объединение с кем-либо или чем-либо вне самого себя при условии сохранения обособленности и целостности своего собственного “я”. Это переживание причастности и общности, позволяющее человеку полностью развернуть свою внутреннюю активность. ... Любовь состоит в мистическом переживании единения. В акте любви Я един со Всем, но остаюсь при этом самим собой ... Именно это единство полярных противоположностей – отдельности и единения – является источником, дающим жизнь любви и возрождающим ее” [304, с. 299 – 300]. Из определения, приведенного выше, очевидно родство любви и эмпатии. Можно сказать, что *эмпатия является необходимым условием любви*, продуктивного жизнетворчества зрелой целостной личности.

Однако современный человек как представитель рода испытывает неудачные попытки в достижении приобщенности, и это доказывает повседневная реальная жизнь. Последствия этих неудачных попыток можно назвать нарциссизмом. Нарциссизм встречается в жизни тогда, когда способность продуктивной приобщенности (эмпатия и любовь) отсутствует или не развита. Подверженный нарциссизму человек живет только собственной субъективной реальностью. Мир не воспринимается таким, какой он есть, но исключительно таким, каким окрашивают его субъективные переживания, мысли, чувства. Удовлетворение потребности в приобщенности, по Фромму, **зависит от социально-культурных условий,** в которых живет человек. Возможности реализации базисных потребностей, которые предоставляет (или не предоставляет) общество, образуют структуру личности – основную ориентацию характера.

Как писал Фромм, идеология и культура коренятся в социальном характере; сам социальный характер формируется образом жизни данного общества, но доминантные черты характера, в свою очередь, становятся созидательными силами, формирующими социальный процесс. Социальный характер, таким образом, есть результат адаптации человеческой природы к общественному строю. «В социальный характер входит лишь та совокупность черт характера, которая присутствует у большинства членов данной социальной группы и возникла в результате общих для них переживаний и общего образа жизни» [225, с. 230]. Если характер индивида более или мене совпадает с социальным характером, то основные стремления человека заставляют его делать именно то, что необходимо и желательно в условиях его культуры. Таким образом, согласно положениям Фромма, **проявления эмпатии** как свойства личности, как формы осознания Бытия и формы поведения **оказываются детерминированными культурным контекстом** жизни человека, и в зависимости от потребностей культуры эмпатия может проявляться как свойство социального характера или остается невостребованной.

Фромм выделяет пять характеров, свойственных современным людям. Эти характеры представляют собой взаимодействие базисных потребностей и социокультурных условий жизни людей. В свою очередь, социальные характеры образуют два типа ориентаций: непродуктивная (ненормальная, нездоровая) и продуктивная (здоровая). К непродуктивным характерам Фромм относит рецептивный, эксплуатирующий, накапливающий и рыночный [311]. Рассмотрим более подробно рыночный тип с точки зрения его корелляции с эмпатией.

Рыночный тип, как замечает Фромм, характерен исключительно для людей XX века. Для этого типа другие, как и сами они, являются товарами, которые можно выгодно продать или обменять. В силу этого обстоятельства для рыночного человека огромное значение имеет мода, престиж, соответствие заявленным извне экономическим и культурным стандартам. И поэтому отношения с окружающими у рыночного человека поверхностны. Эти люди обладают способностью к мимикрии – изменению облика под воздействием и в связи с требованиями момента. Положительными чертами этого типа Фромм считает открытость, любознательность. Замечание Фромма относительно «открытости» рыночного типа создает иллюзию эмпатии. Но так ли это? Открытость чему? Какую общность образует эта открытость? При рыночной ориентации мы сталкиваемся с тем, что человек осознает себя частью, которую можно выгодно продать в тот или иной момент. Он становится подобен персонажу бесконечного маскарада, меняя маски и отчуждаясь от собственного лица. Его перестает волновать собственная индивидуальность, центр которой утерян, перенесен за пределы собственного «я» в многочисленные оболочки. Такая ситуация заставляет человека придерживаться тех ролей, которые наиболее успешны и доходны. В связи с этим снимается не только категория своеобразия, своего образа, но и наличие самобытности в других людях, различия между людьми сводятся к показателю успешности и удачливости. Таким образом, уникальность личности перестает быть ценностью, но переходит в разряд «странности», «чудачества». Как пишет Фромм, «рыночная личность должна быть свободна от всякой индивидуальности». Отказ рыночного человека от себя приводит к отказу от других людей, результатом чего становится безразличие и отчуждение. Это безразличие и образует «общность» людей рыночной ориентации, их «равенство» в смысле взаимозаменяемости. Проникновению в мир другого человека в этих условиях места нет, и эмпатия не может быть ценностью в подобном социокультурном контексте, так как проникновение предполагает наличие содержания в объекте того, во что идет проникновение, а в условиях рыночной «техники жизни» преобладает пустота под желательной и желаемой оболочкой. Поскольку отношение человека к себе и к своим ближним суть одно целое, в условиях рыночной ориентации можно говорить о максимальном искажении межличностных отношений. Эмпатия как выражение родства со всем живым утрачивает свой смысл, в силу чего проявления этого свойства на индивидуальном уровне (любовь к человеку, дружба, со-творчество, диа-

лог, со-бытие) обесценивается. Эмпатия непродуктивных типов социального характера крайне поверхностна, строго говоря, ее нет. Прежде всего потому, что определяющей ценностной категорией для этих типов является сам субъект, то есть в основе социализации индивида лежит эгоистическая ориентация. В силу чего любой из непродуктивных типов не способен к переносу «доминанты» с собственного «я» на другого, к выходу за пределы своего «я». Именно поэтому Фромм причисляет рыночный тип (наравне с рецептивным, эксплуатирующим, накапливающим) к непродуктивной ориентации.

Продуктивный характер, с точки зрения Фромма, есть конечная цель развития человечества как рода. Продуктивный тип независим, спокоен, честен, любит и любим, творческий и совершающий полезные поступки [306]. Продуктивное мышление позволяет освободиться от иллюзий и обмана, познав свое истинное «я». Продуктивная любовь позволяет любить все живое. Этого человека отличают забота, ответственность, уважение по отношению к другим, творческий труд и знание, в сумме дающие любовь к жизни. Фромм был убежден, что такой человек реален в любой культуре при условии радикальных изменений социальных условий. Безусловно, продуктивному типу эмпатия свойственна как нечто само собой разумеющееся. Но следует отметить, что все ориентации и типы занимают равное положение в человеческом общежитии. Особенности культуры «выводят на первый план» ту или иную ориентацию. Фромм тем самым подчеркивает гомоморфность культурной и социальной систем. Взаимоотношения между обществом и индивидом не следует понимать в том смысле, что культурные модели и социальные институты просто «воздействуют» на него. Взаимодействие идет глубже. «Вся личность обычного индивида штампуется по образцу отношений, принятых меж людьми, и здесь настолько велика решающая роль социально-экономической и политической структуры общества, что в принципе из анализа одного индивида можно вывести представление обо всей социальной структуре, в которой он живет» [225, с. 24]. Рыночный характер, по утверждению Фромма, не имеет истоков в 18 – 19 веках и является исключительно современным продуктом. С этим утверждением можно поспорить. Как раз рыночный характер вполне закономерен, если брать во внимание большую силу протестантской этики в некоторых странах Европы и в США, гигантский рост материальной культуры и технической оснащенности в этих странах и связанное с этим растущее отчуждение человека капиталистической форма-

ции. Более того, без появления рыночного характера не может быть образовано то необходимое количество «критической массы» общественного сознания, которое, возможно, приведет к качественным изменениям в социокультурных условиях и создаст предпосылки для появления жизнетворящего продуктивного типа. Гораздо позже, анализируя феномен отчуждения в работах Маркса и Фрейда, Фромм признает рыночную ориентацию необходимой стадией в развитии человечества (см.: «Из плена иллюзий». Э. Фромм. Душа человека. М., 1992).

Подведем *краткие выводы по теориям Э. Фромма:* Фромм трактует эмпатию – чувство приобщенности – как базисную, экзистенциальную потребность, данную человеку от рождения и являющуюся одним из необходимых условий полноценной человеческой жизни. *Эмпатия* как приобщенность, по Фромму, есть *свойство социализации индивида. Проявления эмпатии обусловлены социокультурными факторами.* Для здорового общества, способного создать условия продуктивной ориентации, эмпатия является необходимым качеством. В антропологии Фромма огромное значение придается этико-религиозному и культурологическому аспектам, в связи с чем эмпатия выступает категорией духовной культуры. Среди выделенных Фроммом способов удовлетворения потребности в общности эмпатия является путем продуктивной ориентации, основанном на альтруизме и ведущем к любви как высшему проявлению духовно-творческого потенциала человека. Исходя из утверждения Фромма, преобладание в XX веке социального характера рыночной ориентации свидетельствует об отсутствии эмпатии в социокультурном пространстве современности.

При всей значимости теорий Э. Фромма для философии и психологии нельзя сказать о практической невозможности эмпирической проверки его положений ввиду глобальности и многозначности. Говоря о том или ином социальном характере и сопутствующих ему признаках, Фромм не принимает во внимание категорию ментальности и другие специфические компоненты культуры, в рамках которой складывается тип социального характера.

Наше обращение к философским теориям будет неполным (если не сказать бедным) без упоминания об основных религиозных учениях и философии Востока. Остановимся вкратце на положениях, имеющих непосредственное отношение к проблеме эмпатии.

Отношение к миру на основе эмпатии реализует основную идею всех крупнейших религий о цели и смысле жизни человека: преодоление соб-

ственного «Я» («Я!» – по П. Флоренскому). В *буддизме* этот принцип выражен в пределе, так как, по учению Будды, только тогда возможно освобождение от страданий, когда сброшен покров иллюзорности земной жизни. В буддийском понимании осознание действительности, реальности болезней, смерти, возраста и суеты повседневного бытия, недосягаемости целей и желаний приводит человека к полному освобождению от них. «Очнувшийся» человек – человек, освобожденный от власти собственного несокрушимого «я» и благодаря этому способный быть полностью живым, – вот идеал пути человека. Лишь отказавшись от плоской горизонтали («плоский» – от «плоть»), человек обретает истинный мир отношений, открывая себя для роста вглубь и ввысь, для со-отнесенности миру. Индийский миф о мироздании повествует, что бог Брахма, стоя на огромном тысячелепестковом лотосе, охватывал взглядом сразу четыре стороны света, что было подготовкой создания мира. Будда же, согласно легенде, стоя на лотосе, обозревал пространство в десяти направлениях. Такое объемное, всеохватывающее, многомерное создание доступно истинно просветленным личностям (в православной традиции они именуются «прозрачными») [96; 319].

Для индийских мыслителей неприятие мира земного исходит из концепции имматериальности, неизменности и вечности подлинного Бытия. Мир же материальный по сути обманчив и преходящ. Принимая всерьез этот обманчивый мир и свою роль в нем, человек оказывается в плену заблуждений. В этой системе воззрений естественной оказывается позиция бездеятельности. Бездеятельность имеет смысл в свободе от эгоизма и материальных интересов, в проповеди ненасилия. Казалось бы, эмпатия как альтруистическая ценность находит здесь свое оправдание. Однако ненасилие, в сущности, разрешает человеку заботиться о своем благе путем бездеятельности, его сочувствие и гуманизм оказываются неестественными, требуя лишь воздержания от зла, но не спонтанного творения добра для других. Более того, наличие каст в Индии не позволяет устранить границы между людьми, в то время как и брахманизм, и индуизм, и буддизм декларируют единство всех живых существ. Но – в метафизической жизни.

Мироутверждение индийской философии проявляется в проповеди сочувствия (милости) Будды, противостоящего бесстрастности брахманизма. Будда уступает сочувствию там, где не может оставаться безучастным к ближнему и не проявлять деятельной любви к нему. В целом же заложенное в индийском культурном архетипе «непротивление злу», по сути, выдвигает в качестве определяющего мировоззрения абстрагирование.

Для древних китайцев смысл жизни заключался в правильных отношениях человека с космосом, в умении всегда соответствовать движению мира, неотъемлемым звеном которого является каждый индивид. При этом в основе жизнеустройства лежала идея социо-этико-политического порядка, санкционированного Небом и природой. Всякое личностное начало и индивидуализм оказывались в подчинении космически заданному коллективизму.

Гармония с миром с наибольшей полнотой отражена в «дао» *Лоа Цзы* (604 г. до н.э.). «Дао» (путь) – нечто вездесущее и всеобъемлющее. Оно соединяет человека и мир, убирает ограниченность и одномерность человеческого сознания. Слушающий дао не выделяет какой-либо одной стороны вещей, у следующего дао восприятие объемно. Дао – основа всего сущего и его источник. В человеке дао раскрывается как нравственное совершенство и достижение абсолютной гармонии с миром, так как мир изначально гармоничен и полон, он не нуждается в переделке. Человек должен уподобиться природе, самоустраниться, чтобы не нарушать совершенства мира. Следующему дао природа дает пять добродетелей: человечность, чувство долга, благопристойность, искренность, мудрость [97].

Идеи Лао Цзы продолжает *Чжуан Чжоу* (4 в. до н.э.): мир есть поток безостановочных перемен, и поэтому непостижим обычным путем. Но в невидимой основе он покоен и доступен познанию. Главное для человека, желающего проникнуться гармонией мира, – это вслушаться и встроиться в него. «Мое естество сочетается с естеством дерева – поэтому и работа кажется волшебной», – говорит плотник Цин, следующий путем Лао Цзы и Чжуан Чжоу [222, с. 327]. «Вырасти с цветком и деревом, которые рисуешь», – учат китайские художники. Природа в даосизме дана человеку для ее, природы, переживания и духовного обогащения. В процессе дао слияние с природой и вслушивание в космос создают общность, гармоничное единство человека со Вселенной. Неотделимость от этого единства каждого индивидуума создает и общность социальную, что выражается в высокой гуманности представителей даосистской культуры. Безусловно, эмпатия присуща им в столь же высокой степени, о чем говорит всеохватный, универсальный отказ от эгоцентризма.

Однако эмпатийность даосистского типа имеет специфический оттенок: в противовес человеку Запада, человек Дао не утверждает «я» и не стремится переделать и перекроить мир. Опыт человека Дао более иррационален, интуитивен, внеличен. «Верный путь – не делать ничего посред-

ством делания. Верный Путь – делать все посредством бытия» (Лао Цзы). Верный путь, или у-вэй, приглушает в эмпатии смысл активного соучастного поступка.

В философии и мировоззрении Востока одним из сильнейших учений было учение *Конфуция* (551 – 479 до н.э.), утверждавшего действенный и социальный аспекты в отношении человека с миром и в его познании. Истинное служение Небу, по Конфуцию, это служение людям. И само знание для мыслителя означало знание прежде всего людей. Конфуций отрицает избранность «знающих», а книжное образование признает безжизненным. Истинное знание – это живая практика и живой человек. Поэтому отличительный признак человека в конфуцианстве – наличие «сердца» как вместилища сознания и чувств, решимость до конца исполнить свой долг и принять судьбу под доминантой нравственности [246]. Для Конфуция человек - изначально нравственное существо, и долг не может человеком вычисляться или декларироваться – долгом живут. По этой причине личность представляет собой сеть межличностных отношений. Человек – то, чем он является для других, и главное его предназначение – преодоление себя. Средоточие духовной жизни и человечности – «сердце», обладающее проницательностью и чуткостью, дающее любовь к людям и постижение «небесной судьбы». Быть человечным, по Конфуцию, значит быть учтивым, великодушным, добрым и прилежным. Человечность есть мера культурности и социальности, это мост между наличным бытием и идеалом, основанный на действенно соучастном бытии. Конфуций выше «знающих» ставит «человечных», так как они претворяют знание. Убежденность в изначальной нравственности человека снимает в системе Конфуция саму возможность действенной реализации знаний с корыстными или какими-либо иными низкими целями. Очевидно, что система ценностей конфуцианства и утверждаемое им мировоззрение предполагает одной из неотъемлемых добродетелей эмпатию как со- знание, со- переживание, со- действие. Примечательно, что «центром» эмпатии, по Конфуцию, является «сердце» (гораздо позже об этом же скажет Экзюпери: «Самого главного глазами не увидишь, зорко одно лишь сердце»).

В мире ислама сопричастность всему сущему как проявлению божественного особенно характерно для религиозно-мистического учения *суфитов* (араб. «суф» – шерсть; «суфит» – носящий шерстяной плащ). Для суфиев космический уровень единства бытия означает «Все есть Бог, все есть Он». Этот онтологический принцип на уровне феноменальном обре-

тает смысл «все есть человек», и человек способен к истинному «я» через единение с Богом [269; 89]. Эта концепция противоречит исламскому ортодоксальному принципу абсолютной трансценденции Аллаха. Суфии дают своеобразное представление об устройстве мира и месте человека в нем. Конструкция мира, согласно суфитам, представляет собой три ступени: мир земной, мир небесный и мир срединный. Наибольший интерес представляет срединный мир. Именно в нем осуществляется связь человека со всеобщим, через этот мир происходит акт со- причастия божественной истине, в нем сливаются, встречаются Бог и человек. Характерно, что путем к этому единению суфитам служит музыка, подводящая слушающего и погруженного в нее к экстатическому ощущению «божественной благодати». В жизни и учении суфиев идеи не существуют отдельно от феномена, а субъект не отделим от объекта. В Великом Единстве все постигаемо благодаря чуткости и тонкой восприимчивости. «Знание и могущество такого человека могут стать необъятными, потому что он постепенно отождествляется с живыми предметами вокруг себя. Это отождествление … рождает всепроникающую симпатию, которая единственная делает естественный порядок жизни доступным восприятию и дает знание естественных законов» [307, с. 129]. В этом слиянии перед человеком раскрывается тайное, однажды явив нераздельность внешней и внутренней жизни. «Существует знание помимо того, которое коллекционирует наш человеческий разум. Позади имен и форм вещей есть многое, что нам еще надлежит узнать» [там же].

Первым опытом духовного развития восточного человека является факт осознания чувства общности с живыми существами, со всем живым миром. Именно открытие связи с внешним миром делает человека шире и выше, потому что все живое исходит от одного божественного источника. «…существует… вместилище жизни. Тот же, кто осознает это вместилище жизни, может сделать то качество, которое имеет, пустым и дать возможность жизни другого человека отразиться в нем. Он делает это, фокусируя свой ум на жизни другого, и посредством этого открывает прошлое, настоящее и будущее» [307, с. 161]. Иными словами, ключ к совершенству находится в забывании своего, себя. Это приходит к духовной «прозрачности» восточного человека. «Он использует контрапункт, смягчая неприятную речь друга и превращая ее в фугу» [там же, с. 219].

В иудаизме и христианстве цель преодоления эгоцентризма выражается различно. В библейском сотворении Евы не могло быть и догадки об

эгоцентризме Адама, когда «сказал Господь Бог: нехорошо быть человеку одному; сотворим ему помощника» [Быт; 2,18]. Первые мужчина и женщина персонифицировали два полярных взаимодополняющих начала Божественной целостности Эдема и всего Творения. Примечательно, что познание (от древа добра и зла) привело к распаду этой целостности – грехопадению и отчуждению. С тех пор человек стал обречен пребывать в вечном поиске воссоздания единства, в преодолении антиномий земного и небесного, плотского и духовного, мужского и женского, своего и чужого.

В Ветхом Завете сказано: «… люби ближнего твоего, как самого себя» [Левит; 19, 18]. И хотя эта заповедь относится к группоцентристскому обществу богоизбранного народа, тем не менее, даже внутри этой общности есть «я» и «другие», что делает необходимым признать равноценным собственную личность и личность соседа. Но Ветхий Завет требует большего, призывая любить «пришельца», то есть чужака. «… люби его, как себя, ибо вы были пришельцами в земле Египетской» [Левит; 19, 34]. Здесь происходит прорыв к мировоззрению иного уровня: если любить ближнего, с которым тебя связывает общность земли, рода и духовной миссии, непросто, то любить не принадлежащего к этой группе означает любить человека как такового, в его совершенно ином – нежели твое – бытии. Он просто человек, как и ты.

Новый Завет призывает «Любите врагов своих» и, казалось бы, требует невозможного. Однако, если преодолен первый шаг и пришелец является для тебя абсолютным человеком, то он не может быть врагом тебе, так как ты сам стал его ближним. Ты освободился от идолотворчества в роде, нации, в себе, в своих достижениях, а значит, преодолел эго- и группоцентризм, преодолел отчужденность от Целого. Значит ли это, что ты любишь всех и не любишь себя? Напротив, любя только других, человек не способен любить вообще. Представляется спорным утверждение, согласно которому любовь к другим противостоит и исключает любовь к себе. Если признание абсолютной ценности другого человека – добродетель, то и признание собственной ценности не может быть пороком, так как и ты сам для кого-то выступаешь в качестве «другого». В заповедях Моисея и Христа уважение к собственной уникальности, любовь и понимание себя самого неотделимы от уважения, любви и понимания другого, отличного от тебя, человека.

При том, что концепция отчуждения разрабатывалась Гегелем и Марксом, корни ее уходят к пророкам Ветхого Завета. Пророки монотеиз-

ма восставали против идолопоклонничества не из-за множества богов вместо одного. Причиной их осуждения было именно отчуждение. Человек создает вещь, расходуя на нее свои способности и энергию, и эта вещь переживается им не как результат его собственного творчества, а как нечто отдельное. И вещь начинает властвовать над человеком как олицетворение его качества, частичка его целого. Абсолютизация этой частицы разрушает целое, в то время как человек создан носителем бесконечного потенциала свойств и качеств по образу и подобию Божию, и ни одно из них не существует отдельно, само по себе. Бог непостижим и бесконечен в своем творчестве, и невозможно выделить в нем частичное свойство, которое становится вещью ровно настолько, насколько «вещью» становятся его боги. Равно и окружающие становятся вещами. «Идолы язычников – серебро и злато, дело рук человеческих; есть у них уста, но не говорят; есть у них глаза, но не видят; есть у них уши, но не слышат, и нет дыхания в устах их. Подобны им будут делающие их и всякий, кто надеется на них» [Пс; 134:15 – 18].

****

Заключая первую часть исследования, отметим, что анализ философского аспекта эмпатии может быть продолжен на материале современных концепций феноменологии, постмодернизма, постструктурализма и т.п. или на основе богатейшего наследия русской философии «серебряного века». Однако автор считает рассмотрение эмпатии в русле указанных философских школ и направлений предметом специального исследования, выходящим за рамки данной работы.

В целом же, подводя итоги первой части, подчеркнем следующее: анализ становления феномена в его философском осмыслении позволяет выделить эмпатию как категорию мировоззренческого, этического, познавательного и эстетического содержания.

Эмпатия **НЕ ЕСТЬ**: – основание для образования общества, но от общества зависят условия проявления эмпатии:

– чувство долга;
– слабость;
– возвышение человеком собственной природы до постижения Универсума;

– источник удовольствия или его цель;

– «зеркальное отражение» и реконструкция собственной жизни субъекта в другом человеке;

– Рефлексия;

– общность по родовому, национальному, идеологическому или политическому признаку;

– родовой инстинкт;

– абстрагирование.

Эмпатия есть форма осознания человеком Бытия и связанные с этим осознанием система отношений и поведение. Основой и проявлением эмпатии являются:

1) потребность в общности на основе альтруизма и соучастного бытия;

2) потребность воссоединения в Высшей реальностью;

3) способность переноса Доминанты за пределы собственного «я» на жизнь другого человека;

4) жизнеутверждение и признание жизни высшей ценностью;

5) признание субъектом жизни другого человека равноценной собственной жизни;

6) диалогическое мышление и бытие;

7) отождествление и ассимиляция субъектом объекта познания;

8) одухотворение и наделение жизнью предмета познания.

Эмпатия имеет внерациональную природу и лежит в основе таких первичных форм познания мира и поведения, какими являются миф и ритуал. Отношение к миру, основанное на эмпатии, имеет с последней общий корень – веру. Вера движет человеком на каждом шагу его жизненного пути. Если ты родился, – значит, в тебя поверили, и в дальнейшем ты всем своим бытием реализуешь эту веру: веру в жизнь, в познание, в другого человека. Если вера иссякает, живое дыхание мира перестает ощущаться, и взаимодействие с людьми формализуется в схему, а жизнь – в средство к жизни. Отношения к миру в этом случае нет, есть лишь чувство обладания и использования. Пока человек живет в мире силы и идолопоклонства, эмпатия остается невостребованной. Для реализации эмпатии в этом случае необходима смена культурных, мировоззренческих, нравственных образцов и моделей поведения. Уровень бытия, основанный на эмпатии, – тот, что дает чувство общности всего вокруг. Частности здесь не играют роли,

и жизнь предстает как Великий Поток, в который входишь и принимаешь. Это не универсализм, граничащий с безразличием, но – синтез, к которому ведет живое переживание. Связь, образующаяся в результате, обнажает единство всего живого. Все мы живем в мире видимом, слышимом, осязаемом. Но за этим есть некая связь, из которой исходят все вещи. Подключенность к мировой связи – к Целому – есть иммунитет против однолинейности и плоскости существования. В этом акте «подключения» мы уподобляемся приемнику, принявшему волну Целого. Если принимающее устройство в нас исправно, то неизбежно возникает возвратный процесс передачи воспринятого другим людям, которые через нас подключаются к единой волне. *Эмпатия есть духовная связь,* религия в этимологическом смысле (лат. religare – связывать вокруг, religio – духовная связь), эволюция (восхождение к единству), полнота бытия. Само дыхание человека, его музыка, краски Природы и искусства, творчество и любовь пронизаны эмпатией – струной общности, ведущей к Целому.

О том, каков механизм действия эмпатии в человеческих переживаниях, поведении, межличностных отношениях, общении, позволяет судить психология, к которой мы и обратимся в следующей главе.

Глава 2. **Методологические подходы к эмпатии в психологии**

По словам С. Л. Рубинштейна, крупнейшего отечественного психолога, «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего он стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать. Психологический анализ жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинной психологии» [238, с. 263]. Сущность эмпатии как свойства личности раскрывалась последовательно ведущими психологами XX века, среди которых наибольший вклад в разработку проблемы внесли З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон, Г. Олпорт, К. Хорни и др. – на Западе и в США; Г. М. Андреева, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Т. П. Гаврилова, Л. П. Стрелкова – в России. При этом необходимо подчеркнуть определенные разночтения в трактовках эмпатии. Они вызваны различиями в методологии, а также связаны с трудностями описания процессов познания индивидом внутреннего мира другого человека. Характер исследования, методика зависят от того, какой аспект эмпатии служит предметом психологического исследования. В многочисленных подходах к изучению феномена эмпатия рассматривается как процесс общения, межличностного познания, как метод психотерапии, как механизм социализации и инкультурации индивида. Ряд исследователей трактует эмпатию как эмоциональный процесс, другие же рассматривают ее как процесс когнитивный, интеллектуальный. Автор настоящей работы придерживается трактовки эмпатии как целостного эмоционально-познавательного процесса, объектами которого выступают человек, природа, культура и искусство. Для доказательства правомерности данного подхода рассмотрим этапы становления содержания эмпатии как психологического феномена в исторической ретроспективе.

У французского психолога *Т. Рибо* (1839 – 1916), занимавшегося рефлексологией и нейрофизиологией, эмпатия определяется как стремление человека согласовать свои действия, движения и настроения с аналогичными проявлениями у другого человека. Специфика взглядов Рибо заключается в акценте на экспрессивных проявлениях, умение «расшифровать» которые служит залогом процесса эмпатии [231]. При этом очевидно, что

Рибо трактует эмпатию как аффективный, чувственный по преимуществу феномен, своего рода эмоциональное заражение.

В последующем эмпатия получает гораздо более глубокие и разветвленные характеристики. Эффект эмоционального заражения поставил перед психологами задачу исследовать явление *отождествления*, или идентификации. Значительный вклад в разработку понятия отождествления внесли представители психоанализа.

Само понятие идентификации (identificare – отождествлять) ввел в психологическую терминологию З. Фрейд. Сначала – для интерпретации явлений патологической депрессии, затем – для анализа сновидений и некоторых процессов, посредством которых маленький ребенок усваивает образцы поведения взрослых. Под идентификацией Фрейд имел в виду следующее: это взаимная связь индивидов в социальной группе, которая создает аффективную общность как особое вживание, вчувствование, приобретая в некоторых случаях свойство "психической инфекции" [299, с. 425 – 440]. Таким образом, Фрейд определил внерациональную, бессознательную природу идентификации и ее способность объединять людей.

Для неортодоксального психоанализа (А. Фрейд, Д. Раппопорт) понятие идентификации выступает центральным механизмом способности к саморазвитию индивида. При этом между субъектом и отражаемым объектом устанавливается определенная эмоциональная связь, в процессе которой происходит переживание тождественности с объектом [4, с. 6 – 9].

В дальнейшем понятие идентификации выходит за рамки учения Фрейда и получает распространение во многих психологических теориях. В частности, в социальной психологии идентификация рассматривается как основа социализации. Это проявляется в принятии человеком той или иной социальной роли, в осознании им своей групповой принадлежности и формировании социальных установок. В концепции Дж. Кискера (США, 1972) идентификация служит для преодоления человеком чувства одиночества, неполноценности, неадекватности через принятие характеристик другого, более удачливого лица. «Иногда, – отмечает Кискер, – идентификация может быть не с человеком, а с организацией, с институтом» [362]. Отождествляясь с другим, субъект восприятия «живет его жизнью», в результате чего актуализируются все сущностные психические процессы, и переживание приобретает особую глубину.

В индивидуальной теории личности *А. Адлера* (1870 – 1937) категории идентификации и эмпатии получают свое развитие именно в аспекте

социальной направленности. Подход Адлера к личности в целом гораздо более широк, по сравнению с Фрейдом, и не определен руководящей силой сексуальных энергий в становлении индивида. Адлеровское видение человека не только целостно в системе внутренних взаимосвязей, но исходит из интерпретации личности как интегральной составной части семьи и общества. Ведущим в теории Адлера является положение, согласно которому все поведение человека происходит в социальном контексте, и суть человеческой природы можно понять только через этот контекст.

У каждого человека, согласно Адлеру, есть **врожденное чувство общности или социальный интерес**. Именно это чувство общности заставляет человека вступать в контакты с другими людьми и сотрудничать с ними. Таким образом, Адлер выдвигает в качестве необходимого условия нормального развития личности гармонию общности и сотрудничества людей, а конфликт между ними считает патологией. Характерно, что основные проблемы жизни, на решение которых направлена энергия личности, согласно Адлеру – работа, дружба, любовь. Само выделение в качестве основных этих трех категорий свидетельствует не только о гуманистической направленности теории Адлера, но прежде всего – об изначальной необходимости «другости» в бытии человека и его эволюции.

Что же понимается Адлером под «социальным интересом»? Социальный интерес представляет собой эмпатию по отношению ко всем людям и проявляется в сотрудничестве ради общего блага, но не для личных выгод [6, с. 211]. В теории Адлера социальный интерес служит основным критерием зрелости личности и является антиподом эгоистического интереса. Социальный интерес напрямую связан со стилем жизни, индивидуальным и неповторимым для каждого. Стиль жизни и социальный интерес определяют тип ориентации по отношению к внешнему миру. Таких типов Адлер выделил четыре. Из их краткого описания явствует, каким из них свойственна эмпатия.

Управляющий тип: самоуверенные и напористые люди. Активность направлена на собственные интересы. Их поведение не предполагает заботы о других. Главенствует установка превосходства над другими, над внешним миром в целом. Основные жизненные задачи эти люди решают в антисоциальном ключе.

Берущий тип: паразитический стиль жизни, жизнь за счет других. Основная задача этого человека – получить от других как можно больше и в материальном, и в духовном, и в эмоциональном планах. Активность

этого типа низкая, ввиду чего они не причиняют особенных страданий, но их жизнь тяготит окружающих.

Избегающий тип: этот человек опасается неудач во всем, поэтому он уходит от решения основных жизненных проблем. Жизнь его совершенно бесполезна в социальном плане.

Социально-полезный тип: воплощает зрелость. Такой человек высоко активен в пользу других и заинтересован в общении с ними. Три основные жизненные задачи – работа, дружба, любовь –воспринимаются этой личностью как социальные проблемы. Социально-полезный человек осознает, что их решение требует ответственности, мужества, сотрудничества и готовности участвовать во благе для других людей [6, с. 173 – 174].

Очевидно, что эмпатия в полной море свойственна лишь четвертому из выделенных Адлером типов.

В основе мотивации действий людей Адлер выделяет врожденный социальный инстинкт, который заставляет отказываться от эгоистичных намерений и предполагает чувство идентификации (отождествления) с человечеством и с каждым человеком. Иными словами, согласно Адлеру, эмпатия имеет инстинктивную природу. «Эмпатия у людей чрезвычайно развита. Уровень ее развития настолько высок, что ее можно найти в любом уголке любой души, и необходимость предвидения является главным условием ее существования» [6, с. 57]. Условия возникновения эмпатии, по Адлеру, даются межличностным общением как вербального, так и невербального характера. «Эмпатия происходит в тот момент, когда один человек говорит с другим. Невозможно понять другую личность, если одновременно не отождествлять себя с ней ... Примерами эмпатии в повседневной жизни могут быть случаи, когда мы ощущаем странное беспокойство, видя другого человека в опасности» [там же]. Адлер приводит ряд примеров из обыденной жизни, типичных для ситуации эмпатии. Характерно, что в этих примерах проявляется непроизвольность эмпатии и ее связь с глубоко заложенными в нас моторными реакциями. «Эмпатия может быть настолько сильной, что мы делаем невольные движения, чтобы защитить себя, хотя нам лично ничего не угрожает: всем известно, как неосознанно реагируют люди, если кто-то среди них роняет бокал!...Мало, кто способен наблюдать за работой человека, моющего окна высокого здания, не вздрагивая от страха, а когда оратор теряет нить мысли и не может продолжить речь, вся аудитория ощущает неловкость и смущение" [там же].

Говоря об эмпатии как неотъемлемой составной социального чувства и общественного духа, Адлер отмечает различные степени эмпатии. Эти градации отмечаемы уже в детстве, когда одни дети играют с игрушками, как с живыми людьми, между тем как другие предпочитают посмотреть, из чего сделаны игрушки и что у них внутри. Случаи проявления жестокости к животным, встречающиеся среди детей, возможны лишь при полном отсутствии эмпатии и способности сопереживать живому. Эта неспособность поставить себя на место другого может привести к полному аутизму. Адлер приходит к выводу, что вся человеческая жизнь в значительной степени зависит от способности к эмпатии [указ. соч.]. «Если мы станем искать истоки этой способности действовать и чувствовать так, будто мы – не мы, а кто-то другой, то сможем найти их в способности сочувствовать другим, которая дана каждому человеку от рождения. Это чувство присуще всем, оно отражает **единство вселенной** – частью которой каждый из нас является; это неотъемлемая черта любого человеческого существа. **Оно дает нам возможность отождествить себя с тем, что находится за пределами нашего непосредственного опыта»** [6, с. 57– 58]. Таким образом, эмпатия в концепции Адлера есть способность личности к трансцензусу, к выходу за пределы собственного «я», и эта способность дана человеку от рождения как принадлежность к единому организму Вселенной.

Способность сопереживания и сострадания есть самое чистое выражение социального чувства. Если мы обнаруживаем у человека сострадание, то мы можем быть уверены в его социальной зрелости, так как сострадание выявляет способность человека ставить себя на место других, отождествлять (идентифицировать) себя с ними. Степень развитости социального чувства – единственный критерий человеческих ценностей, чья величина имеет абсолютный характер, и от него зависит способность людей к построению идеального общества будущего. «… социальное чувство настолько всеобъемлюще, что никто не способен начать ни одного действия, не сверившись предварительно с ним. Необходимость найти оправдание каждому поступку и мысли порождается нашим бессознательным ощущением общественного единства. ... даже если эта способность учитывать интересы других у нас отстает в развитии от уровня большинства людей, мы тем не менее прилагаем усилия к тому, чтобы казаться не хуже их» [6, с. 146].

Следовательно, эмпатия является не только общечеловеческой ценностью, но одновременно средством и критерием социализации людей.

Социальный интерес развивается через других людей, и главным лицом в этом процессе на первых же этапах жизни человека является мать. Адлер рассматривает материнский вклад в развитие социального интереса как двойной: с одной стороны, мама поощряет пробуждение и проявления социального интереса, с другой стороны, она способствует его выходу за пределы материнского влияния. Любовь матери, сосредоточенная на благополучии ребенка, но не на собственном тщеславии, исходит из того же социального интереса – из заботы о благе других людей. Через эту модель поведения идет усвоение ребенком той истины, что в мире существуют не только он сам и его семья, но и множество других людей [311, с. 175]. Вторым источником по развитию социального интереса является отец. Идеальный отец, по Адлеру, должен опасаться эмоциональной отчужденности и авторитарности. В противном случае дети усваивают эгоистическую модель ценностных ориентаций и поведения. То же относится и к детям несчастливых браков и неполных семей [там же].

Социальный интерес, или эмпатия, считается Адлером "барометром нормальности", по которому можно судить о качестве жизни человека. И кроме социальных отношений в качестве фактора развития социального интереса Адлер выдвигает концепцию "творческого Я". Эта концепция является основополагающей в "индивидуальной психологии" Адлера. Он утверждает, что стиль жизни человека формируется под влиянием творческих способностей, и каждый человек имеет возможность выбора создать свой индивидуальный стиль жизни. Творческая сила отвечает за цель жизни, задает способы ее достижения и развивает социальный интерес, то есть эмпатию. Эта же творческая сила влияет на память, воображение, она делает человека свободным (самоопределяющимся). Адлер рассматривал человека как нечто большее, нежели результат наследственности и социальной среды. Люди от природы созидательны и не только реагируют на окружение, но и воздействуют на него. Наследственность и среда – лишь материал, из которого создается личность в собственном «архитектурном решении». Поскольку творческие силы проявляются и расцветают в детстве, и к этому же периоду относится проявление и воспитание социального интереса (эмпатии), то творческие силы оказываются взаимосвязаны и взаимозависимы с эмпатией, и развитие одного способствует развитию другого. «Творческое Я», оторванное от эмпатии, может привести к искажению личности и разрушительным (деструктивным) ее проявлениям.

Возможно ли измерить и оценить такой нематериальный фактор, как социальный интерес, или эмпатия? Адлер возражал против применения

психологических тестов для оценки положений его теорий. Однако методы оценки социального интереса были в дальнейшем разработаны психологами Крэндаллом и Гривером (1973, 1975, 1984, США). «Шкала социального интереса», предложенная Крэндаллом, представляет собой тест из 15 пунктов, каждый из которых включает пару черт личности. Испытуемый должен выбрать ту черту из пары, которая ему наиболее свойственна (например, «терпеливый» или «оригинальный» и т.п.). Предполагается, что выбор характеристик «сотрудничающий», «сочувствующий» и «помогающий другим» является показателем эмпатии [311, с. 190]. "Индекс социального интереса" Гривера состоит из набора вопросов. Эти вопросы выбирались из работ Адлера и его сотрудников. Например, вопросы могут быть такими: "Я не прочь помогать друзьям, когда им тяжело. Так ли это?", или "Работа дает возможность принять активное участие в жизни других людей" и т.п.. Основными, опорными понятиями, вокруг которых группируются вопросы, являются выделенные Адлером три главных жизненных проблемы – работа, дружба, любовь. Испытуемый оценивает каждую характеристику в соотношении с выраженностью ее у себя самого по пятибалльной шкале. Результаты выявляют уровень социального интереса (эмпатии) не только по указанным трем сферам, но и по уровню собственной значимости индивида (самооценка). Этот тест отражает то, какое значение человек придает демократическому сотрудничеству, как он принимает других и себя, ощущает ли себя принадлежащим социуму и какова его оценка своего места в жизни.

Эмпатия применялась Адлером и как метод терапии неврозов, и как цель этой терапии. Адлер видел причину неврозов именно в низкой выраженности социального интереса, эмпатии, в низкой способности к взаимодействию с другими людьми. Упражнения в сотрудничестве составляли содержание его занятий с пациентами, которые обучались таким межличностным контактам, которые способствовали бы проявлению эмпатии. Развивая эмпатию, по Адлеру, терапевт берет на себя материнскую роль, поскольку, как отмечалось выше, именно матери принадлежит главенство в развитии этого феномена. Эгоистические цели пациента постепенно заменяются целями альтруистическими, что параллельно ведет к изживанию неврозов. Таким образом, усиление социального интереса, или эмпатии, предстает как переориентация стиля жизни и взаимоотношений с миром.

При том, что проверка теории А. Адлера затруднена ввиду глобальности ее составляющих, основные концепции этой теории представляют для нас чрезвычайно большую ценность.

Методологически важными для нас являются выводы А. Адлера о том, что эмпатия является врожденной способностью человека, проявляющейся в чувстве общности со всем живым, основой жизнедеятельности в самом широком плане, что представляет эмпатию как метаценность. Эмпатия взаимосвязана с творческой эволюцией индивида и напрямую коррелирует с потребностью творческой реализации, с воображением и предвидением. Эмпатия, согласно Адлеру, является показателем целостности и нормальности человека. Проявления эмпатии многообразны - от экспрессивно-моторных реакций до высших актов гуманизма. Будучи врожденным свойством внерациональной природы, эмпатия проявляется как в вербальном, так и в невербальном общении.

Такой крупный мыслитель как *К. Г. Юнг* (1875 –1961) не мог не коснуться проблемы эмпатии. Юнг рассматривает эмпатию в ракурсе выведенных им основных типов жизненных установок: экстраверсии и интроверсии.

Эмпатия понимается Юнгом как «интроекция объекта», то есть акт объективирования, уподобления объекта субъекту [336, с. 538]. Но гораздо более важно то, что эмпатия по своей сути есть не что иное, как форма утверждения воли к жизни. «Эмпатировать мы можем лишь в органическую, естественно-верную, стремящуюся к жизни форму» [336, с. 353]. В этой форме отражается тип жизненной установки, жизненной ориентации, производными от которой выступают мировоззрение, поведение, характер творческого выражения индивида и т.п. Либидо, понимаемое Юнгом как психическая энергия человека в целом, получает в случае эмпатии ярко выраженную направленность во вне, наружу. Такая направленность есть свойство экстраверсии. Экстравертная установка определяется не только ориентацией на объективную реальность. Юнг отмечает отзывчивость экстравертов, их потребность присоединиться и быть "в" предмете познания, природе, явлениях искусства, жизни другого человека; постоянное внимание к окружающему, стремление иметь друзей и знакомых. Философия жизни экстраверта и его этика имеют альтруистическую природу и коллективистские черты. Этот человек живет другими людьми, в них, а зачастую и через них. Очевидно, что экстраверту эмпатия свойственна в большой степени. Как пишет Юнг, "Человек, находящийся в экстравертном состоя-

нии, мыслит, чувствует и поступает в отношении к объекту так, и притом столь прямо и с такой внешней наглядностью, что не может быть никакого сомнения в его положительной установке по отношению к объекту. Если экстраверсия интеллектуальна, то субъект вдумывается в объект. Если экстраверсия осуществляется чувством, то субъект вчувствовается в объект. В состоянии экстраверсии имеется сильная, если не исключительная, обусловленность объектом" [336, с. 583]. Юнг называет мышление и чувства рациональными функциями, функциями сознания. Таким образом, если эмпатия есть «вчувствование» и «вдумывание» в объект, то она представляет собой сознательную установку. Эта установка противопоставляется Юнгом абстрагированию. И если потребность в эмпатии приводит к экстраверсии, то потребность в абстрагировании – к интроверсии. Эмпатия предполагает некую готовность, доверчивость субъекта по отношению к объекту. Стремление к эмпатии обусловлено счастливым, доверчивым, несколько детским, заведомо добрым и активным отношением к явлениям внешнего мира, отношением, близким к пантеистическому.

«Эмпатия предполагает объект до известной степени пустым, и поэтому может наполнить его собственной жизнью» [указ. соч., с. 354]. Абстрагирование, напротив, является следствием «великой внутренней тревоги человека», вызванной внешним миром. Для абстрагирующего объект является живым и действующим, поэтому от него желательно защититься и уклониться от его влияния. Таким образом, эмпатия как свойство экстравертной установки способствует приспособлению, ассимиляции во внешнем мире, абстрагирование же служит защите от него. Эмпатия есть вид восприятия, при котором человек посредством чувств вкладывает некое психическое содержание в объект, и в результате образуется до такой степени тесная связь между ними, что субъект ощущает себя в объекте. Строго говоря, при эмпатии происходит одухотворение вещей. Происходит перенос в объект бессознательных содержаний. Экстраверт есть эмпатийный человек, потому что видит мир нуждающимся в его участии и чувстве для того, чтобы "иметь жизнь и душу". Интраверт, напротив, стремится сберечь жизнь и душу от активного участия в них мира. Но если проследить за механизмом эмпатии более пристально, то обнаруживается, что и эмпатия играет роль защиты, защиты субъекта от самого себя, от его внутренних беспредельных фантазий и страстной потребности в действии. Объект, с которым сливается эмпатирующий, играет для него роль ограничительного и организующего начала. Эмпатирующий человек стремится

всего себя вложить в объект (безотносительно к его, объекта, желанию) и испытать себя в нем. Поэтому необходимо, чтобы разница между ними была невелика. По поводу чего Юнг отмечает: " При помощи бессознательного акта, который предшествует эмпатии, самовластие объекта депотенцируется ... тем, что субъект тотчас же ... ставит себя над объектом"[336, с. 355].

Именно благодаря этому бессознательному акту эмпатия выполняет роль познания. Каков же этот механизм? Если абстрагирующий видит мир живым и действующим и пытается защититься от него, если объект имеет для него магическую силу и значение, то для эмпатирующего магическую силу и значение имеет он сам, то есть субъект. "Эмпатия основана на магическом значении субъекта, который овладевает объектом при помощи мистической идентификации. Как, с одной стороны, первобытный человек находится под магическим влиянием силы фетиша, так, с другой стороны, он является и чародеем, и аккумулятором магической силы, "заряжающим" фетиш" [указ. соч., с. 359]. Что происходит в акте "мистической идентификации"? Парадоксально, но в данном случае имеет место постоянное бессознательное абстрагирование, которое и делает объект неодушевленным, чтобы защититься от него. Здесь, в акте мистического отождествления, происходит слияние эмпатийности и абстракции на глубинном бессознательном уровне. Юнг отмечает, что из первоначальной неодушевленности объектов происходит и доверчивое отношение эмпатирующего человека к миру, так как нет ничего, что могло бы представлять для него опасность и повлиять на него, так как только он сам наделяет объект жизнью и чувством. Таким образом, оказывается, что эмпатирущий неосознанно наслаждается в объекте самим собой. Этот вывод противоречит общей установке экстраверсии на утверждение "воли к жизни" и альтруистическую ориентацию. Представляется спорным, что "наслаждение собой" и "неодушевленность объекта" могут коррелировать с эмпатией. Однако не следует забывать, что Юнг анализирует психологический механизм эмпатии без учета нравственно-этического аспекта феномена. Остается лишь добавить, что «наслаждение собой» не исключает, а в случае экстраверта и предполагает способность «наслаждения другими». Более того, тот властный жизненный порыв, которым наделена эмпатия, не может действовать в априорно "безжизненном мире". Интерес эмпатирующего должен быть вызван именно другой волей к жизни, иначе смысл эмпатии пропадает. Думается, что "мистическая идентификация" эмпатирующего берет свое начало не из жела-

ния утвердить свою волю к жизни и реализовать натиск либидо как энергетического потенциала, но из более глубинного акта "мистического соучастия", или партициации, описанного Л. Леви-Брюлем в "Заметках о первобытной ментальности". Партиципация предполагает изначальное тождество, единство объекта и субъекта. Это свойство содержится в психическом "коде" человека с древнейших времен. Именно механизм партиципации движет такими силами, как вера и искусство. Проявление веры требует участия всего человека, без остатка, будь то вера религиозная или художественная. В этом акте безусловной отдачи, независимо от психологической установки, человек и вчувствуется (эмпатирует), и абстрагируется, и теряет себя, и в еще большей степени обретает. В этом случае рассуждения о детерминированности субъекта объектом, о потребности защиты от мира или приспособления к нему теряют всякий смысл. Ибо наше пребывание в мире есть не что иное, как акт реализации абсолютной веры, а значит – жизнеутверждения.

Как показывает краткий анализ основных положений персонологии К. Г. Юнга, проявления эмпатии в той или иной степени зависят от того «жизненного плацдарма», которым является нравственность и система ценностей, а также от интеграции, сочетания в психическом мире индивида всех сущностных сил. Так как в эмпатии интегрируются чувства, мышление, восприятие, интуиция, память, воображение, экспрессивно-моторные реакции, именно при условии целостности личности можно говорить об эмпатии как свойстве личности, и в то же время *эмпатия способствует инди-видуации* – по Юнгу – *«включению себя в мир, и мира – в себя».*

К. Г. Юнг дает новое, по сравнению с фрейдовским, наполнение понятия идентификации, или отождествления. Отождествление у Юнга рассматривается в аспекте «трансцендендии жизни». То есть это опыт человека, принимающего участие в священном ритуале, открывающий перед всеми участниками бесконечную продолжительность жизни через трансформацию и обновление [337, с. 144]. Человек может быть простым свидетелем ритуала, или принимать в нем участие, или сочувствовать ему, либо отождествлять себя через ритуал с Богом. Примером этому может служить Месса. Если мы понаблюдаем за верующими во время этой священной церемонии, то сможем увидеть все степени приобщения, от простого присутствия до глубокой отрешенности и погруженности в религиозное переживание. Месса является внепространственным и вневременным действием; в

ходе которого ритуал жертвенной смерти не повторяет некое историческое событие, но сам становится подлинным и уникальным вечным действием. "Таким образом, опыт Мессы является опытом соучастия в трансценденции жизни, победой над оковами пространства и времени. Это момент вечности во времени" [337, с. 145]. Юнг отмечает, что подобный опыт, как правило, не приводит к изменению природы личности. Однако, наряду с этим, имеются формы идентификации, связанные с трансформацией субъекта. Эта выявленная Юнгом особенность психики обозначает весьма важную деталь, а именно: идентификация как таковая является естественным свойством человека, закрепленным в языке культуры, и включение идентификации в переживание трансперсонального опыта требует целостной мобилизации личности. Отождествление же «части» с «частью» приводит к патологии. Примером тому может быть идентификация с «персоной»: отождествляясь с «персоной», человек теряет свое «Я», оправдывая ожидания других, и образ, созданный другими. Также возможно отождествление с «тенью» (скрытой, вытесненной частью личности), или с «духом предков» (что особенно явно в психологии примитивных народов), или идентификация с группой. Отождествляясь с группой, коллективом, толпой, человек, строго говоря, испытывает «стадный инстинкт», и возникающее в этом случае чувство общности носит, как правило, деструктивный характер. Это отождествление не приводит к эмпатии, так как этические категории здесь снимаются и действует группоцентристская мораль, разделение на "своих" и "чужих". Групповой опыт отождествления гораздо более распространён и легче осуществим, нежели индивидуальный. Это объясняется тем, что присутствие большого числа людей обладает сильным внушающим действием. Человек в толпе забывает об ответственности, не чувствуя страха и становясь манипулируемым, становится жертвой собственной внушаемости. Отождествление с группой имеет иррациональную природу и является феноменом бессознательного [337, с. 153]. Этой регрессии в отождествлении внутри группы противостоит культовая церемония ритуалов и храмовых служб, обладающая целительным эффектом и не дающая проявиться низменным инстинктам. Таким образом, идентификация в трактовке Юнга носит внерациональный характер, но в то же время содержит в себе механизм ассимиляции субъектом объекта, механизм переноса субъективной реальности на объект. *В результате идентификации как опыта трансценденции жизни происходит совпадение внутренней и символической реальностей.* Поскольку отождествление

заложено в человеке с докультурных стадий его развития, то допустимо говорить о том, что *именно отождествление как опыт трансценденции жизни явилось источником эмпатии.* По Юнгу, *отождествление обнаруживает содержание коллективного бессознательного*, а следовательно, *отождествление способствует связи между нами и непознанным, помогая его «узнаванию»*. Отсюда следует и познавательная, когнитивная, функция отождествления и эмпатии в целом. Эти положения мы считаем методологически важными для нашего исследования.

В развитие идеи о "трансценденции жизни" Юнг в более поздних работах (1951) вводит понятие "смысловое совпадение", отражающее поле понимания вне пределов причинности. Поскольку опыт трансценденции жизни связан с эмпатией – что было заложено еще А. Адлером, а впоследствии развито А. Маслоу – допустимо говорить о некой связи между эмпатией и "смысловым совпадением". В работе "Синхронистичность: акаузальный объединяющий принцип" Юнг говорит о "неслучайных случайностях", о невероятных совпадениях, встречающихся в жизни каждого человека. Из этого "опыта совпадений" исходит идея о наличии "смыслового поля" – сферы бытия идей, мыслей, знания прошлого-настоящего-будущего. Это поле духовное и информационное, оно не подчиняется законам времени и пространства (некий аналог ноосферы в теориях Тейяра де Шардена и В. И. Вернадского). Но при этом существует связь смыслового поля с материальным через принцип синхронистичности и внутренний духовный мир человека. Психическое, существующее частично в материальном теле, частично сливается с этим смысловым полем через бессознательное. То есть происходит своеобразный резонанс между сознанием и бессознательным, между причинностью и синхронистичностью. Этому резонансу соответствует трансцендентная функция психики. Проникновение в смысловое поле, трансцензус, осуществляется с помощью интуиции и ощущения, которые позволяют воспринимать события, происходящие одновременно в различных точках пространства, или предвидеть события вне их причинного объяснения. Синхронистические события покоятся на одновременном существовании двух разных психических состояний. Одно из них является причинным, объяснимым, а другое причинно никак не связано с первым. Неожиданно содержание, которое связано с каким-либо внешним событием, совпадает с обычным психическим состоянием человека: это и есть то, что Юнг называет синхронистичностью. Мы можем найти в истории прошлого и наших дней множество примеров син-

хронистичности, есть они в большом количестве и в обыденной жизни (особая вневременная и внепространственная связь между любящими друг друга людьми, между родителями и детьми, предчувствия и сны, поведение животных перед несчастьем или опасностью и т.п.). Как отмечал Юнг, коллективное бессознательное и его составные – архетипы – являются универсальным содержанием психического всех индивидов, универсальными моделями поведения. Ввиду чего синхронистичность, "смысловые совпадения... покоятся на архетипической основе", и синхронистичность основана на действии в нас коллективного бессознательного.

Сумма факторов, определяющих опыт трансценденции жизни, синхронистичность и эмпатию, говорит в пользу связи между этими феноменами. А именно: чувства, интуиция, ощущения, свойственные процессу эмпатии, способствуют опыту трансценденции, расширяя границы «я» субъекта и активизируя явление резонанса между реальностями различных планов. Резонанс обеспечивает проникновение в смысловое поле (сферу духовного) и создает общность, единство различных психических состояний. Происходит бессознательное, внерациональное проникновение субъекта в психическую реальность другого лица (события) вне зависимости от времени и пространства и переживание этой реальности как своей собственной. Таким образом, эмпатия, трансцензус и синхронистичность оказываются взаимосвязанными. Более того, эмпатия способствует проявлению синхронистичности. Также, приняв во внимание, что «смысловое поле» является сферой духовного, а стало быть, сферой культуры, *эмпатия в аспекте синхронистичности является и каналом проникновения в поле культуры.*

Итак, подведем краткое резюме по содержанию теорий К. Г. Юнга. В персонологии и характерологии Юнга эмпатия является свойством целостной личности, способной к творческому самовыражению. *Методологически важным* представляется определение эмпатии как свойства личности жизнеутверждающей установки, что согласуется с содержательным наполнением категории эмпатии в учениях А. Швейцера, А. А. Ухтомского, А. Адлера. Персонология Юнга позволяет говорить об эмпатии как о творческой энергии преобразования мира, заложенной в человеческой природе. Независимо от принадлежности к тому или иному психологическому типу, проявления эмпатии целиком зависят от нравственных принципов индивида и интеграции основных психических функций. При этом эмпатия в большей степени свойственна экстравертам. В аналитической психологии

К. Г. Юнга эмпатия оказывается тесно связана о опытом «трансценденции жизни», синхронистичностью и архетипами коллективного бессознательного. *Проявляясь как приобщение к опыту надсубъективного порядка, эмпатия имеет внерациональную природу, так как в ее основе лежит бессознательный акт «мистического отождествления»*.

При всей глубине и масштабности теоретические положения К. Г. Юнга крайне затруднительны для эмпирической проверки (против чего протестовал и сам ученый), и для диагностики эмпатийности применимы лишь непосредственное наблюдение в ходе эксперимента и тесты на выявление экстра- и интровертности.

Изображение личности в гуманистической психологии коренным образом отличается от подходов психоаналитической школы. Гуманистическая психология понимает человека как созидательное целостное существо со здоровой психикой. Теория *А. Маслоу* (1908 – 1970), являясь основой гуманистической психологии, выдвигает в качестве высшей потребности человека самоактуализацию. Высшие потребности (такие, как принадлежность к общности и любовь, самоуважение и самоактуализация) базируются на удовлетворении низших (физиологические потребности, безопасность и защита). За этими потребностями стоят мотивы человека. На основе высших потребностей Маслоу выделяет характеристики самоактуализирующейся личности. Из 15 основных черт такой личности в ракурсе проблемы эмпатии наиболее значимыми представляются: общественный интерес (вариант "социального интереса" Адлера), глубокие межличностные отношения и способность к вершинным ("пиковым") переживаниям [311, с. 517]. Упомянутые составные структуры самоактуализирующейся личности включены Маслоу в разряд **метапотребностей**, что говорит об их значимости для роста личности [371]. Общественный интерес трактуется Маслоу как чувство сострадания и любви к человечеству наряду со стремлением улучшить человека как такового. Глубокие межличностные отношения самоактуализирующиеся люди устанавливают с теми, кто обладает сходным мировоззрением, системой ценностей, талантом. При этом эмпатия проявляется у них в отношениях к более слабым, больным, детям. Иными словами, проявления эмпатии у таких людей охватывают и сострадание, и заинтересованность, и участность, и общность со всем человечеством. Но к этим свойствам следует добавить еще одно свойство эмпатии у самоактуализирующейся личности. Этим свойством является способность к вершинным или мистическим переживаниям [370, 371]. Маслоу обнару-

жил, что в **состоянии "пикового переживания"** (сильное или высокое волнение, напряжение, моменты любви, творчества, озарения и т.п.) **люди чувствуют большую гармонию с миром, теряют ощущение своего "я" или выходят за его пределы, утрачивая чувство времени и места.** Маслоу считал **эти переживания по сути религиозными,** хотя и не имеющими мистического или божественного происхождения [311, с. 517 – 518]. Эта линия в теории Маслоу имеет явную перекличку с некоторыми положениями глубинной психологии К. Г. Юнга. В частности, с проявлениями коллективного бессознательного, идентификациями в концепциях синхронистичности и архетипов.

Чувство общности и слияния с Высшим, трансцендирование своего «я» в моменты высших переживаний дают резкий скачок самоактуализации и выводят личность на качественно новый уровень роста. Именно в эти моменты личность способна ощутить свою неразрывность с единым потоком жизни и творческой бесконечности, прозреть свое истинное предназначение и приблизиться к нему. Таким образом, общность с человечеством и любовь к нему обретают в моменты пиковых переживаний высоту общности с мирозданием в целом, ощущение цельности и единства с ним. Это имеет **принципиально важное значение для трактовки эмпатии как трансперсонального феномена, проявляющегося в творческой реализации личности, на духовном уровне.**

И наконец, еще одно свойство самоактуализирующейся личности, имеющее значение для предмета нашего исследования: *сопротивление окультуриванию*. Это понятие Маслоу раскрывает как гармоничное бытие личности в своей культуре, и в то же время внутреннюю независимость от нее. Самоактуализирующиеся люди автономны и уверены в себе, ввиду чего их мышление и поведение не подвержено колебаниям в тенденциях социальной и культурной жизни. Это проявляется особенно ярко, если речь идет об их основных смыслообразующих жизненных ценностях [311, с. 520]. **При том, что такой человек эмпатиен на различных уровнях взаимоотношений, его взаимоотношения с культурой также эмпатийны. Будучи укоренен в своей культуре** и ориентируясь на высшие ценности, **он открыт к принятию ценностей в другой культуре.** Более того, **эмпатия способствует возникновению чувства общности различных культур как общечеловеческой системы ценностей.**

Обращение к наследию А. Маслоу будет неполным, если не сказать о его теории "метажизни". Современное общество и современная культура,

по мнению Маслоу, основаны на извращенной гедонистической концепции человеческой природы. Суть такого понимания человека - в признании его нарциссическим животным. Ввиду чего единственным способом управления поведением этого животного является суровая дисциплина и наказания. В то время как самоактуализация и удовлетворение высших потребностей предполагают совсем иные условия бытия. Установка на негативную природу человека порождает цинизм и отчуждение - свойства, категорически противоположные сущности актуализации творческого потенциала человека и блокирующие его рост. Поэтому Маслоу выдвигает идею психологической утопии, названной им Эупсихея. Это должно быть общество на основе метаценностей и философии анархизма. В Эупсихее люди должны были бы работать вместе на общее благо, бескорыстно и в то же время с целью самореализации. Условия синергизма (работы вместе) предполагали бы естественные проявления чувства общности между людьми, открытости друг другу, участности и глубоких межличностных отношений, в противовес отчужденности, высокомерности и разобщенности современного общества. Таким образом, эмпатия как один из значительных конструктов самоактуализирующейся личности получила бы в Эупсихее благодатную почву для развития [370; 371; 311].

Идея самоактуализации может создать впечатление эгоистической направленности теории Маслоу. Но раскрытие этой идеи ученым подтверждает трудную истину о том, что следует желать и творить добро для других, как для самого себя. Эта взаимообусловленная зависимость («я» – «ты», «я» – другие») в корне альтруистична. Увы, как и при жизни А. Маслоу, она чаще выглядит утопией. В целом же мы абсолютно принимаем положения теории А. Маслоу в качестве методологически значимых для данного исследования.

Подход *К. Роджерса* (1902 – 1987) к роли эмпатии связан с феноменологическим пониманием человека. Этот подход подразумевает, что понять человека можно лишь в категориях его субъективных переживаний, а также то, что люди способны к актуализации и совершенствованию. Роджерс считал, что люди стремятся к тем переживаниям, которые способствуют интенсификации их "я", и устраняются от переживаний, отрицающих их «я». Центральное место в этом мире субъективных переживаний, которые являются единственной реальностью в восприятии человека, занимает Я-Концепция [311, с. 568]. Развитие Я-Концепции (то есть концепции о том, что есть человек для самого себя) зависит от потребности в по-

зитивном внимании, условий ценности и безусловного позитивного внимания. Для развития позитивной Я-Концепции, которая позволит человеку стать полноценной личностью, ему необходимо «безусловное позитивное внимание», и эмпатии принадлежит в этом процессе значительная роль. Эмпатия послужила основой разработанного Роджерсом метода психотерапии, получившего название **личностно-центрированной** терапии [234, 311, 235]. В процессе наблюдений Роджерс заметил, что многие из его пациентов имеют негативную Я-Концепцию и не способны ни к принятию самого себя, ни к принятию других людей. Но как только психотерапевт начинал проявлять по отношению к пациенту эмпатию, то есть **безусловно позитивное внимание**, принимая его таким, какой он есть и не осуждая его, человек постепенно начинал принимать не только свои недостатки, но и обнаруживал свои достоинства. В связи с этим наблюдался и рост в принятии других людей. Иными словами, Роджерс вывел взаимозависимость в принятии человеком самого себя и принятии им окружающих (это положение отражается и в учениях Адлера, Э. Эриксона, А. Маслоу, К. Хорни, Э. Фромма). Личностно-центрированная терапия К. Роджерса была направлена на устранение несоответствия между самостью человека и ситуациями его переживаний. Терапевт обязан обладать эмпатией, чтобы уметь безусловно принимать переживания клиента. Это позволяет личности пациента оценить соотношение собственной Я-Концепции с переживаниями без конфликта, без упреков и угроз, что приводит в конечном счете к позитивному изменению личности. **Эмпатия**, по Роджерсу, **показывает, что вы чувствуете переживания другого человека, как свои собственные, принимаете его внутренний мир, как свой, но никогда при этом не переходите границ «как если бы»**. Необходимо перенестись в субъективный мир другого, но не переставать быть самим собой.

То, что К. Роджерс выдвинул в качестве метода личностно-центрированной терапии, – то есть собственно эмпатия – **послужило основанием для идей педагогики сотрудничества и является моделью эмпатийных межличностных отношений.**

В современных зарубежных психологических теориях эмпатия разрабатывается достаточно активно. В целом представление о характере этих исследований дают фундаментальные работы *Т. П. Гавриловой* [69; 70; 71].

Т. П. Гаврилова выделяет две основные тенденции в трактовках феномена зарубежными учеными: а) представление об эмпатии как об эмоциональном отклике на переживания другого; характерно для ученых, ис-

следующих эмпатию в лабораторных экспериментах (Стотлэнд, Мехребиэн, Бербер и др.); б) эмпатия как осмысление внутренней жизни другого, то есть чисто интеллектуальный процесс понимания человека человеком трактуется исследователями межличностных отношений (Даймонд, Бронфенбреннер) [69, 71]. В американской психологии распространено представление об эмпатии как когнитивной способности распознавать мысли и чувства другого, предсказывая реакцию и ответы партнера по общению (предыкативная эмпатия). Двоякость в объяснении эмпатии связана с тем, что обе тенденции включают как когнитивные, так и эмоциональные аспекты познания, связаны с эмоциями, памятью, мышлением, воображением, экспрессией, интуицией, то есть с комплексом всех сущностных составных психики.

Т. П. Гаврилова рассматривает эмпатию как эмоциональное по природе явление. В ее понимании эмпатия – это способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Возникновение эмпатии связано с непосредственным восприятием переживаний другого человека, и в ситуации неблагополучия другого переживаются как жалость, печаль, сострадание. Таким образом, эмпатия, согласно Гавриловой, есть эмоциональное переживание. Это переживание связано с прошлым опытом индивида, отчего эмпатия может иметь различный знак и модальность (например, когда радость другого вызывает печаль, или наоборот, печаль другого вызывает радость). Эмпатия как переживание возникает в конкретной ситуации взаимодействия человека с другими людьми, в этом переживании отражается система ценностей индивида, его отношение к людям и поведение в ситуации общения. Эмпатия, по Гавриловой, осуществляется в разных формах – в элементарных (рефлекторных) и в более сложных, вплоть до высших интеллектуализированных форм. «В эмпатическом переживании, – пишет Т. П. Гаврилова, – принимают участие такие познавательные процессы, как память, восприятие, оценка, воображение, предвосхищение, имеющие определенную специфику. Эта специфика обусловлена отношением индивида к объекту эмпатии" [71, с. 3]. По-видимому, под интеллектуализированными формами эмпатии автор подразумевает когнитивную эмпатию, или понимание (в соответствии с дефиницией американских психологов), однако не вводит этих понятий.

Т. П. Гаврилова выделяет в эмпатии стадии сопереживания, сочувствия, а также дает определение устойчивой эмпатии. Сопереживание и сочувствие взаимодополняют друг друга. При этом в основе сопережива-

ния лежит потребность собственного благополучия индивида, а в основе сочувствия – потребность в благополучии другого. Это положение для нас чрезвычайно актуально, так как восходит к идее Э. Фромма о невозможности любить других, не любя себя, а в предельном выражении – к библейской заповеди о любви к ближнему и дальнему. Устойчивой эмпатией в межличностных отношениях Гаврилова называет способность индивида одинаковым образом проявлять свойственный ему вид эмпатии в различных ситуациях по отношению к различным объектам. Иначе говоря, стабильные проявления эмпатии в различных жизненных ситуациях свидетельствуют о способности человека оставаться самим собой [71].

В результате исследования Т. П. Гаврилова приходит к методологически важным выводам: а) эмпатия представляет собой сложное функциональное образование, в котором познавательные и эмоциональные процессы составляют взаимообусловленное **единство**, опосредующее действие и развитие актуальных потребностей и, в свою очередь, развивающееся под их влиянием; б) развитие эмпатии – не только процесс развития эмоций и их когнитивизации, но процесс формирования нравственных мотивов в пользу другого человека; в) эмпатия как способность откликаться на переживания другого человека тесно связана со структурой личности индивида, его ценностями [71, с. 15 – 16].

Эти положения теории Т. П. Гавриловой принимаются нами полностью, однако считаем необходимым подчеркнуть, что ею не рассматриваются необходимые условия в социуме и культуре, способствующие проявлению эмпатии и признания эмпатии ценностью.

Линия исследования Т. П. Гавриловой была продолжена *Л. П. Стрелковой*. В работе Л. П. Стрелковой (1987) был сделан анализ развертывания эмпатии как процесса. Схема процесса эмпатии, по Стрелковой, выглядит следующим образом:

объект эмпатии–эмоц.–отождествление–осознанное–сочувствие
заражение отношение

При этом сама эмпатия трактуется как однолинейно направленный эмоциональный феномен. Теория Л. П. Стрелковой сходится с концепцией Т. П. Гавриловой в признании источником эмпатии эмоционального отклика на благополучие или неблагополучие другого человека. Однако в приведенной схеме появление такой «ячейки» как «осознанное отноше-

ние» говорит о подключенности когнитивных процессов, что делает определение эмпатии как чисто эмоционального процесса не совсем точным и более того противоречащим самой природе психики нормального человека. Вместе с тем, Л. П. Стрелкова вводит понятие отождествления (идентификации), обогащая теорию эмпатии важнейшим звеном. Отождествление и служит тем «мостиком», который делает эмпатию эмпатией. В схеме Стрелковой ясно показан механизм «развертывания смысла» эмпатии: эмоциональный отклик как первичное ядро эмпатии вызывает у индивида перенос в «символическую реальность» другого лица, отношение и оценку этой реальности и последующее возвращение в собственную реальность с переживанием сочувствия. С позиций деятельностного подхода Стрелкова связывает эмпатию с содействием, которое доводит процесс до полного раскрытия.

Ряд выдающихся психологов отмечает возрастные особенности проявления эмпатии (Л. И. Божович, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Гезелл, И. С. Кон, Ж. Пиаже и др.). Отмечено, что с возрастом, с обретением большего жизненного и духовного опыта мотивация поведения в пользу другого прогрессирует, эмоциональное сопереживание подвергается все большей интеллектуализации, субъективная эгоистическая позиция уступает место объективации и принятию точек зрения других людей. Психологи обращают внимание на противоречивость и неустойчивость эмпатии в подростковом возрасте, и в то же время отмечают наибольшую сензитивность отрочества к развитию эмпатии (Т. П. Гаврилова, И. С. Кон, Л. П. Стрелкова, С. Холл). Отрочество является тем «перекрестком» в становлении личности, где происходит наиболее интенсивный процесс самоопределения и самоосознания индивидом своего «я» через «других». Отсюда и резкая, парадоксальная линия поведения подростков, приводящая в равной степени к озарениям и вспышкам таланта – с одной стороны, и к эксцессам в межличностных отношениях, к суициду и криминалу – с другой. Согласно американскому психологу С. Холлу [132; 281], период отрочества соответствует эпохе романтизма в филогенезе человечества. В желании познать мир и себя, пытаясь соотнести эти категории в своем сознании, подросток «примеряет роли» часто прямо противоположные. Характерный для этого возраста «парад масок» парадоксально сочетается с активизацией рефлексии и глубокой переработкой впечатлений внешнего мира. Возрастание проявлений эмпатии усугубляется тем, что в отношениях с миром у подростка преобладает категория возможного, а не действитель-

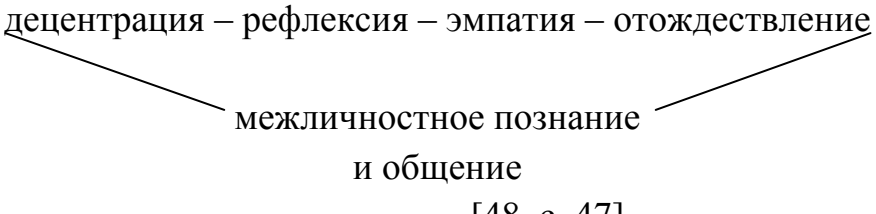
ного (Ж. Пиаже, К. Шпрангер); усложнение внутреннего мира и открытие новых «измерений» в осознании бытия в целом способствуют активизации воображения, синтезу различных пластов духовной жизни. Возрастает потребность в «пиковых переживаниях» и способность к ним. В дальнейшем динамика эмпатии зависит от совокупности факторов, влияющих на формирование личности в целом. Следует подчеркнуть, что определяющую роль в этом процессе играет социокультурная ситуация. В проведенном нами исследовании развития эмпатии подростков на уроках музыки [186] была выявлена тесная связь развития эмпатии с уровнем постижения музыкального образа в условиях специально разработанной методики.

Исследования А. А. Бодалева дают наиболее полное представление о роли эмпатии в межличностном познании и общении. Если большинство исследователей эмпатии отмечают важное значение, которое имеет невербальная информация о партнере по общению, то А. А. Бодалев уточняет: «… одна лишь установка наблюдать за поведением другого человека, как правило, эмпатии не вызывает … На степень, до которой один человек может поставить себя на место другого и в результате проявить к нему эмпатию, сильно влияет характер взаимоотношений, которые начали между ними складываться» [48, с. 31]. Бодалев отмечает, что степень эмпатии зависит от теплоты и искренности взаимоотношений. В этой связи особую роль приобретает ценностная ориентация индивида, его духовные доминанты.

Возникновение эмпатии, по Бодалеву, зависит также от того, насколько она сопряжена с отношением, с тем, есть ли собственно отношение между партнерами по общению и какого оно характера. Отношение может иметь различные знаки: положительное, отрицательное, безразличное или противоречивое. При общении с другим человеком мы фиксируем особенности его внешности, поведения, экспрессию и мимику, «прочитываем» состояние души. То же делает и наш партнер. Все это в сумме вызывает какое-то отношение друг к другу. При этом отношение может различаться по характеру и силе в зависимости от того, какая сторона в другом человеке его вызвала. «Так, например, внешний облик другого человека может пробудить у общающейся с ним личности чувства восхищения, или тревогу, или недоумение, приписываемые цели и мотивы могут вызвать протест» [48, с. 68]. Бывают такие психологические ситуации, когда одна сторона отношения значительно преобладает над остальными. К примеру, если внешний облик и поведение другого лица кому-то импонируют, но

при этом категорическое несогласие вызывают его эстетические взгляды. Иногда эта доминанта в отношении может нивелировать все другие стороны отношений. Причиной этому служит различие в системе ценностей каждого из индивидов и их потребностях. Выбор человеком наиболее оптимальной формы выражения отношения происходит свободно, без напряжения в том случае, если у него сформирована эмпатия [там же, с. 71].

В концепции А. А. Бодалева, эмпатия есть результат сложного действия механизмов децентрации, рефлексии, идентификации. Децентрация – учет и координация индивидом точек зрения других людей со своей собственной – предполагает наличие позиции личности и связанную с ней систему отношений. Децентрация обусловлена степенью развитости рефлексии. Чем более развиты коммуникативная рефлексия («я» – глазами других) и личностная («я – я»), тем более индивид способен к децентрации. В результате рефлексии и децентрации человек проявляет эмпатию и отождествление. Децентрация и рефлексия, присутствуя в межличностном познании и общении, влияют на ход и результаты познания человеком других и себя самого, а также на его поведение во время сотрудничества с другими. Они определяют также, будет ли у общающихся возникать эмпатия по отношению друг к другу. Эмпатия, в свою очередь, влияет на общение в дальнейшем, порождая у его участников отождествление. Таким образом, схема процесса эмпатии, по Бодалеву, выглядит так:



[48, с. 47].

Все звенья этой цепи взаимозависимы и взаимообусловлены. Хотелось бы отметить достаточно спорное положение отождествления (идентификации) в приведенной схеме. На наш взгляд, отождествление не есть результат эмпатии, а выступает ее основным механизмом и источником, имманентным процессу эмпатии. Об этом свидетельствует ряд исследований зарубежных психологов, о которых говорилось выше. Также спорно отсутствие в схеме эмпатии эмоционального фактора; при понимании эмпатии как сложного образования этот «недочет» неубедителен.

Однако главный вывод, следующий из концепции эмпатии А. А. Бодалева, следующий: эмпатия является необходимым компонентом общения, и у взрослого человека выступает как синтетическое образование пси-

хики, в котором «познавательные и эмоциональные процессы оказываются связанными друг с другом теснейшими зависимостями» [там же, с. 52]. Так, внимание к экспрессии, восприятие поведения другого человека в целом, оценки переживаний и мотивов, умение мысленно войти в состояние другого являются совершенно обязательными условиями возникновения у личности сонастроенности, общности. В свою очередь, эмпатия влияет на дальнейшее развитие этой общности.

Психолог В. Н. Куницына отводит значительную роль эмпатии в разработке понятия «коммуникативное ядро личности», выделяя шесть уровней успешности общения. Из характеристики этих уровней очевидно, какой из них соответствует эмпатийному стилю общения: 1) уровень мастерства и свободы в общении предполагает высокую совместимость, контактность и гибкость, адаптивность, хорошую саморегуляцию, отсутствие «зон отчуждения», адекватность реакций; 2) лидерский уровень достигается экстравертами, хорошо владеющими навыками устанавливать и поддерживать общение. Это активные и смелые в контактах люди, обладающие чувством собственного достоинства, не сентиментальные, не авторитарные; 3) радикально-партнерский уровень характерен для конформных, умеющих слушать собеседника людей, способных найти общее решение, практичных и неагрессивных; 4) жестко-консервативный уровень – у людей закрытых, расчетливых, неконформных, не контролирующих свои эмоции; 5) авторитарно-агрессивный уровень по определению не имеет партнерской ориентации, люди этого уровня жестки, тревожны, конфликтны, раздражительны, недоверчивы; 6) уровень невротического одиночества и застенчивости характерен для робких, неуверенных в себе людей, одиноких, аутистичных, плохо адаптированных к жизни [146].

Очевидно, что из приведенных уровней коммуникативности эмпатия может быть свойственна лишь первым трем из них. В то же время следует отметить, что эмпатийность представителей первых трех уровней явно основана на альтруистической модальности.

Целостность и комплексность эмпатии, декларируемая большинством современных исследователей, базируется на тесной взаимосвязи эмпатии с познавательными, эмоциональными и моторно-экспрессивными процессами. Из познавательных процессов базовым для эмпатии является восприятие. Восприятие строится на данных ощущений, доставляемых органами чувств под воздействием внешних импульсов – раздражителей, действующих в данный момент. Но восприятие вместе с тем является все-

гда более или менее сложным целым, качественно отличным от тех элементарных ощущений, которые входят в его состав. В каждое восприятие входит и воспроизведенный прошлый опыт, и мышление воспринимающего, его чувства и эмоции. В восприятии преломляется вся психическая жизнь конкретной личности воспринимающего. Восприятие – форма познания действительности, а следовательно, форма познания другого человека в действительности. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что каждое сколь-нибудь сложное восприятие является по существу своему решением определенной задачи, которое исходит из тех или иных раскрывающихся в процессе восприятия чувственных данных с тем, чтобы найти адекватную интерпретацию им [239, с. 267 – 268]. Деятельность интерпретации включается в каждое осмысленное человеческое восприятие, в каждую более или менее сложную жизненную ситуацию. «Природа человеческого восприятия такова, что в обычных условиях мы не воспринимаем вещи в их уникальной неповторимости; вместо этого мы ассоциируем их с другими вещами, сравниваем, даем название, формируем отвлеченные понятия и обобщаем. Нами органы восприятия и ум определенным образом подготовлены и настроены нашей культурой. Это она позволяет нам видеть, распознавать и оценивать определенные феномены, но она же делает нас в полном смысле слова слепыми и глухими к другим феноменам и способам восприятия» [208, с. 82 – 83]. Из приведенного высказывания следует, что в нашем восприятии при наличии всех закономерностей процесса велика роль тех стереотипов и оценочных суждений, которые выработаны культурными стандартами. У человека с гуманистической ориентацией образование и накопление в большом количестве клише и стереотипов восприятия мира и людей наблюдается в незначительной степени. Этот же фактор напрямую связывает общение и восприятие и возникающую на их основе эмпатию с системой ценностей индивида [48].

Наряду с восприятием в эмпатии велика роль воображения. Некоторые авторы называют эмпатию видом воссоздающего воображения [30]. При этом они определяют эмпатию как интеллектуальный процесс, исключая из нее переживание. Эта точка зрения представляется спорной, хотя нами признается в целом тесная связь воображения с эмпатией. Было бы вернее говорить о взаимообусловленности и синкретичной слитости эмпатии и воображения, об их «нераздельности и неслиянности». Именно воображение приводит к отождествлению и влияет тем самым на интенсивность эмпатии (как это показано в работах С. Л. Рубинштейна, Е. Я. Басина,

Э. Стотлэнда и др.). В акте воображения человек создает новую ситуацию, что всегда есть создание нового «я» в этой ситуации, выход за пределы реального наличного бытия своего «я». Связь воображения с эмпатией выводит последнюю на уровень творчества. Об этом говорят и данные нейропсихологии, согласно которым центры эмпатии, воображения и творчества находятся в правом полушарии человеческого мозга (Бен, Ротенберг, Басин).

Необходимо указать и на связь эмпатии с памятью, которая является основой всего личностно ценного. Как отмечал еще Дж. Селли (1867), память способна влиять на глубину и интенсивность эмоционального отклика: сходные ситуации воскрешают многие прошлые переживания, в результате чего настоящее чувствуется острее. Реальность внешнего мира, прошедшая сквозь призму личности, воскрешает личностно ценные переживания и приводит к синтонности, резонансу между различными уровнями духовной реальности; в результате этого синтеза рождается эмпатия. Вместе с тем в данном случае возникает и эффект предвосхищения. Если субъект неоднократно испытывает сходные чувства в сходных ситуациях, сопереживая им и отождествляясь с другими в этих ситуациях, то, следовательно, он способен предвидеть исход той или иной жизненной коллизии. Активизация памяти, чувств, воображения не только связывает эмпатию с предвосхищением, но и способствует переживанию символической, идеальной, гипотетической реальности как наличной, данной (Л. С. Выготский называл это «эмоциональной реальностью воображения»).

Нами уже отмечалось умение «считывать» невербальную информацию при межличностном познании. По экспериментальным данным, между способностью к эмпатии и экспрессией человека существует прямая связь. Наиболее эмпатийны те, кто открыто выражает свои чувства в экспрессии. Однако это не всегда так: есть люди, не обладающие яркой экспрессией движений или мимики, но, тем не менее, глубоко проницательные. По всей видимости, следует говорить об индивидуальных проявлениях экспрессии и корреляции внешней выразительности с эмпатией. Как отмечает А. Г. Ковалев, в основе этой связи лежит выработанная в опыте жизни и эволюции совершенная программа анализа микромимики с учетом сложившейся ситуации и знания особенностей изучаемого лица [128]. Объяснение экспрессии можно дать лишь на основе психофизического единства. Выразительные движения и выразительные действия создают образ действующего лица, раскрывая его внутреннее содержание во внеш-

нем действии. Так, актер не только раскрывает чувство зрителю с помощью экспрессии и мимики, но через них и сам входит в образ своего героя и начинает жить его жизнью [240, с. 161 – 162].

В ракурсе данного исследования все сказанное (как в философском, так и в психологическом аспектах) имеет принципиальное значение для развития и динамики эмпатии как профессиональной характеристики педагога-музыканта, для осмысления эмпатии как основы воспитательного и образовательного процесса на музыкально-педагогических факультетах педагогических вузов. В целом же, подводя **выводы** психологическому разделу исследования, необходимо отметить следующее:

1. Психологическое осмысление феномена эмпатии неотделимо от философского аспекта, в частности, от мировоззренческого и этического элементов.

2. Основой эмпатии как свойства личности является экзистенциальная, базисная потребность человека в общности и приобщенности и заложенный на глубинном уровне психики человека процесс «мистического соучастия» (А. Адлер, К. Г. Юнг, Л. Леви-Брюль). Эмпатия имманентна человеку как способность трансцензуса, способность восхождения к духовной общности высшего порядка (К. Г. Юнг, А. Маслоу) и есть условие самоактуализации целостной личности (А. Маслоу, К. Роджерс). Основные конструкты поведения на основе эмпатии есть отождествление, сопереживание, сочувствие, содействие, синкретически объединяющие сущностные психофизические силы индивида. Эмпатия в таком понимании родственна синергии.

Личность, обладающая эмпатией, характеризуется следующими *свойствами*:

– альтруистическое поведение, толерантность, доброжелательность;

– восприимчивость к жизни другого человека, интерес к другому как таковому;

– приятие и утверждение жизни, адаптивность, бескорыстное событие;

– способность к диалогическому, субъект-субъектному отношению – общению – познанию;

– проникновение в единую связь вещей (проницательность);

– способность к «вершинным переживаниям»;

– способность синтезировать различные уровни духовной реальности;

– преобладание правополушарного, синкретически-образного мышления;

– гибкость и креативность мышления и поведения;

– восприимчивость к мимике и экспрессии другого лица, умение «считывать» невербальную информацию;

Для диагностики эмпатии, помимо непосредственного наблюдения, применима **система тестирования**, состоящая:

– из личностного опросника Г. Айзенка на выявление экстра-интровертности;

– шкалы экстра-интровертности А. Н. Лутошкина;

– теста на выявление уровня эмпатии И. М. Юсупова;

– теста А. Ассингера на выявление агрессивности в отношениях;

– теста оценки уровня общительности В. Ф. Ряховского;

– теста креативности А. Н. Лука;

– теста оценки коммуникативности;

– методики оценки невербальной коммуникации А. М. Кузнецовой;

– тестов выявления уровня эмпатийности, предложенных автором настоящего исследования [Приложение; 331].

****

Заключая первые главы работы, считаем необходимым обратить внимание читателя на весьма важное обстоятельство: большинство философов, психологов отмечают взаимосвязь эмпатии индивида с требованиями и спецификой культуры, к которой принадлежит личность (В. Дильтей, В. Воррингер, А. Швейцер, А. А. Ухтомский, Э. Фромм, А. Адлер, К. Г. Юнг, А. Маслоу). Однако специально эта корреляция в научной литературе не рассматривалась. Учитывая актуальность и профессиональную направленность настоящего исследования, мы считаем необходимым проследить взаимосвязь эмпатии с феноменом культуры и с культурной динамикой. Определение «эмпатийный», принятое в психологии, будет нами применяться в дальнейшем для характеристики и выявления тех или иных свойств культуры, личности, института.

Глава 3. **Культурологический подход к исследованию эмпатии. Типологические основы эмпатии в традиции отечественной культуры**

Под культурой нами понимается вся ценностно-смысловая сфера общества, независимо от происхождения и социальной ориентации этих ценностей и смыслов. Культура образует триединство подсистем: культуры мировоззренческо-познавательной (религия, философия, наука); культуры художественно-эстетической (искусство, философия, наука); культуры соционормативной (политика, право, этика, мораль). Как отмечает автор данной классификации И. В. Кондаков, все три подсистемы образуют между собой альянсы, и целостность культуры обеспечивается взаимодополнительностью подсистем [133, с. 19 – 20; Культурология. Словарь, с. 203 – 204]. Следует отметить, что сфера образования в целом и педагогика, в частности, являются формами культуры, присутствующими во всех указанных подсистемах.

Зададимся вопросом: насколько правомерен подход к эмпатии в аспекте культурологии? Мы основываемся на следующих положениях:

– Эмпатия, заложенная на глубинных уровнях психики, в мифотворчестве и религии, в потребностях и поведении человека служит механизмом коммуникации и взаимодействия людей, что свидетельствует о **культурной обусловленности феномена**. Культурная коммуникация неотделима от социокультурных процессов, и каждое социальное действие допустимо рассматривать как коммуникативное. Эмпатия в культурной коммуникации играет роль «проводника» к общности духовных устремлений, ценностей и смыслов. Значение эмпатии для социокультурной коммуникации связывает ее с каждым из трех указанных выше компонентов культурной сферы, а это означает, что **полем эмпатии является вся культура как система различных феноменов и процессов.**

– Роль эмпатии в иерархии гуманистических, религиозно-этических ценностей, в определении человеком экзистенциальной ориентации и «техники жизни» чрезвычайно высока. Таким образом, эмпатия является собственно **культурной ценностью**, своеобразным критерием состоятельности и жизнеспособности культуры.

– Культурная функция эмпатии проявляется также в познании мира через «вживание», проникновение в «духовную связь всех вещей»

и образцы культурного наследия. Эти факторы позволяют определить эмпатию как **путь познания и усвоения культурного опыта.** С другой стороны, вхождение человека в культуру и общество через воспитание и обучение, через усвоение паттернов культуры посредством отождествления и со- бытия делают эмпатию **механизмом передачи культуры**. Усвоение и передача социокультурного опыта, собственно социализация, есть процесс принятия «правил игры» – социальных норм, ценностей, моделей поведения, ролей, установок, обычаев, традиций и т.п. Для нашего исследования принципиальную важность имеют положения об **определяющей роли идентификации в усвоении индивидом социальных норм и запретов; о роли культурных архетипов в преемственности и единстве духовной культуры**. Связь эмпатии с «коллективным бессознательным», с социальным интересом, с принятием индивидом социальных ролей говорит о корреляции эмпатии с **культурной мотивацией.**

– Наконец, без наличия эмпатии невозможны **культурно-интеграционные** процессы. Присущие культурной динамике заимствования, диффузии, толерантность, культурный синтез и другие аспекты требуют действия эмпатии. Человек в процессе социализации овладевает не только национальной, но и мировой культурой. Взаимодействие культур имеет глубокие корни. Предпосылкой интеграции и диалога культур является единство человеческого рода и всего живого. Эмпатия, выступая формой осознания бытия как всепроникающего единства Жизни, как приятие жизни Другого, есть **основа способности культур к взаимодействию и синтезу.** «… общение в культуре предполагает общение с иным человеком» [43, с. 296], а значит, предполагает и общение с иной культурой. Взаимодействие культур корреспондирует с принятыми в современной науке понятиями «диалог культур» (В. С. Библер), «концерт культур» (Г. С. Померанц). Если принять во внимание выделенный нами в предыдущей главе комплекс свойств личности, выявляющий ее эмпатийность, то на основе принципа изоморфности культуры и ее носителя возможно выделить и свойства, определяющие **эмпатийные тенденции культуры**. К таким свойствам в первую очередь следует отнести:

– способность к диалогу

– способность интегрировать различные уровни духовной сферы в единое целое в новом качестве

– открытость к другой культуре и ее приятие

– сопротивление окультуриванию, то есть сохранение «своего» при восприятии «чужого»

– «правополушарность мышления» в динамике линии поведения культуры.

Эмпатия служит залогом динамики культуры и ее потенциала на протяжении всей истории человечества. Эмпатия обнаруживается в преемственности западноевропейской цивилизации по отношению к античной; в восточном влиянии на рыцарство средневековой Европы; в применении византийских и арабских канонов архитекторами Испании и Западной Европы; в африканских мотивах живописи Пабло Пикассо и т.д. и т.п. Особенно актуальна эмпатийная тенденция для культуры XX века. По словам М. Элиаде, главным открытием двадцатого столетия являются не революции, но открытие неевропеца и его духовного мира. Свидетельство тому – распространение на Западе буддизма., суфизма, проникновение в европейскую культуру афроамериканских мотивов, «размытость» границ между «своими» и «чужими». Характерно, что периоды интеграции культурных влияний совпадают с «переломными», «стыковыми» этапами истории. Особая роль в этом контексте принадлежит России, отечественной культурной традиции.

Для выявления эмпатийности отечественной культуры целесообразно обращение к таким понятиям, как менталитет, русский культурный архетип, особенности динамики русской культуры. Методологической основой анализа эмпатийных свойств отечественной культуры послужили работы Н. А. Бердяева, В. О. Ключевского, И. В. Кондакова, Ю. М. Лотмана, Г. С. Померанца, Вл. Соловьева.

Россию целиком (Русь – Россию – СССР) можно назвать страной-перекрестком, страной «стыковой» культуры и «судьбы скрещений». Изначально Русь была предуготовлена для развития и направления диалога культур. Что говорит в пользу этого? Прежде всего географическое положение между Азией и Европой, а также то, что русская культура изначально складывалась как полиэтническая.

Идея мирового общения различных культур проявлялась в сложившихся вариантах «единого человеческого общежития», в способах подчинять племенное и национальное общечеловеческому. Г. С. Померанц обозначает свершившуюся попытку наднациональной культуры, выработавшую самостоятельную философию или мировую религию понятием «суб-

экума». Таких субэкумен сегодня четыре: христианский мир, мир ислама, индусско-буддийский мир и конфуцианско-буддийский мир [219, с. 211]. Утрата целого, переживаемая современным человечеством, по мнению Г. С. Померанца, может быть восстановлена путем диалога субэкумен. Очевидно, что эмпатия в этом диалоге играет большую роль. Казалось бы, нахождение России на стыке всех субэкумен чрезвычайно способствует реализации «концерта культур» и образования собственно «российской субэкумены». Однако история России не способствовала этому. Позволительно говорить о российском менталитете, но для определения России как субэкумены недостает, пожалуй, самого главного – наличия самостоятельной, наднациональной и надвременной единой философской системы или религии. Ни в один из периодов своего развития, пишет Г. С. Померанц, Россия не принадлежала к какому-либо одному культурному кругу, и никогда господствовавшее культурное влияние не продолжалось более 200-300 лет с последующей сменой на противоположное. Времена расцвета российской культуры чередовались с периодами застоя, при этом расцвету неизменно сопутствовала открытость к чужому («другому») и освоение его.

Есть различия, которые не могут и не должны исчезнуть. Мироощущение человека европейского и человека конфуцианской культуры опираются на различные образы мира и различные ценности. Но если правомерен диалоговый подход, то прежде всего должно исчезнуть отношение к другому как к худшему, подозрительному и враждебному. Феномен эмпатии в его действенном проявлении направлен на развитие диалога именно такого понимания. «На сегодняшний день Европа дает образец концерта национальных – при догматической жесткости вероисповедания … а индийский и Дальний Восток дают образец концерта духовных миров, концерта религиозных учений, дополняющих друг друга … В России … импульсы с Запада и Востока складываются» [219, с. 382]. Импульсы, полярно противоположные, заложены и в ментальности русской культуры. В ходе истории, включая принятие в X веке Православия, менталитет восточных славян смешался с ментальностями кочевников Востока (половцев, хазар, печенегов, татаро-монголов Золотой Орды, финно-угорских и тюркских народов) и народов ближайшего Запада (болгар, греков Византии, поляков, литовцев). В свою очередь, национальный русский менталитет оказывал влияние на смежные народы России – Российской империи – СССР. Таким образом, менталитет русской культуры сложился как нечто гораздо

большее, нежели национально-русский менталитет, а именно как *межнациональный* [Кондаков, 1994; 22]. В основе этого менталитета – такой же синтетический культурный архетип. В фундаментальных работах выдающихся мыслителей, историков и культурологов (В.О. Ключевский, Н. О. Лосский, Н. С. Трубецкой, Г. П. Федотов) выявлены основные черты российского культурного архетипа. Кратко остановимся на них.

Крайности как определяющее качество культурного архетипа были отмечены еще средневековыми летописцами: "Со звероподобным усердием принялись они за дела Божии" (русская летопись XIII века). Дойти не до сути, но до края, до бездны. "Есть упоение в бою, и бездны мрачной на краю ... Все, все, что гибелью грозит, Для сердца смертного таит Неизъяснимы наслажденья" – в этих строчках А. С. Пушкина как нельзя более проявилась его "русскость", отозвавшаяся позже в упоении бездной у Достоевского. Более того, именно на краю бездны русский человек начинает осознавать себя. Отсюда – странничество духа, подкрепленное необозримыми просторами географии. "Россия – страна бесконечной свободы и духовных далей, страна странников, скитальцев и искателей, страна мятежная и жуткая в своей стихийности, в своем народном дионисизме, не желающем знать формы" [40, с. 21].

Географическая среда явилась одним из суммы факторов, повлиявших на становление характера и мироощущения русского народа. Природа евразийского континента часто смеялась (и смеется) над стараниями человека «приручить» ее и «одомашнить». Краткие передышки в борьбе с климатом заставляли русского человека в сжатые сроки проделывать невероятно тяжелую и напряженную работу, и, с другой стороны, именно поэтому в нем не могла укорениться привычка к размеренному систематическому труду. Устойчивыми понятиями и установками явились: «авось», «аврал» и «навалиться всем миром» – совершенно неприемлемые для людей европейской или конфуцианско-буддийской культуры. Однако определенное влияние Востока сказалось в пассивно-созерцательном, фаталистическом отношении к миру: страх перед непредсказуемостью природных стихий выработал преклонение перед силой, и в то же время – удивление и восхищение красотой и гармонией Природы. Для становления и развития русской культуры культ Природы имел огромное значение – цикличный природный календарь, аграрные праздники и обрядовость, почитание Земли как всеобщей Матери. Это нашло отражение и в самоназвании русского народа. При том, что представители различных стран, национальностей зо-

вутся на русском языке именами существительными (француз, монгол, чукча и т.п.), только русские именуют себя именем прилагательным, которое воплощает принадлежность высшей и самоценной сущности – Русской земле. Территория оказывается первичной, и Русь мыслится как суперэтнос, как категория универсального характера. «Комплекс принадлежности» русской земле сохраняется в менталитете русской культуры фактически до сих пор: апелляция к Родине-матери, к Матери-Сырой-Земле, к России как носительнице высших ценностей сохраняется как устойчивая доминанта национального самосознания русских, косвенно восходящая к культу национальной природы [134, с. 47 – 48]. Отчасти этим же можно объяснить и роль женского начала в культурном архетипе России, в моделях поведения, в бытийных и художественных установках: София и Вечная Женственность Вл. Соловьева и русских символистов, Прекрасная Дама А. Блока, образы русских женщин в русской литературе и музыке, роль женщины в семье, культ Богородицы – Заступницы. При том, что фактической родиной эмансипации является Америка, на содержательном уровне эмансипация женщин началась с Руси, хотя никогда таковой не осознавалась, а была и есть «норма жизни». По меткому замечанию Наума Коржавина – «А кони все скачут и скачут, А избы горят и горят», со времен некрасовских «женщин в русских селеньях». По всей видимости, с этим связано и то, что не рациональное, а интуитивное – доминанта сознания русского человека (о чем писали и В. О. Ключевский, и Н. А. Бердяев, и князья Трубецкие, и Н. О. Лосский, и И. А. Ильин и многие другие мыслители России). В нем больше византийской, восточной иррациональности, чем западной рациональности. Русский человек всегда ищет «жемчужину» отзывчивости и сердечности, и поэтому любовь и «голос сердца» для него выше справедливости. Если у западного человека преобладает вербально-логическое мышление, то у русского – наглядно-образное и наглядно-действенное. С этим же связана и любовь к прошлому, постоянная оглядка на пройденный путь («раньше и сахар был слаще»), попытка реанимировать давно ушедшее и найти в нем спасение. Все это делает русского человека осмотрительным, но не предусмотрительным. Он лучше замечает следствия, чем ставит цели и видит способы их достижения. Безусловно, он движется к цели, но «неровной походкой» («Только вороны прямо летают», «Лбом стены не прошибешь»), природа и судьба приучили русского человека выходить на дорогу «окольным путем» («Умный в гору не пойдет, умный гору обойдет»).

Принятие христианства в X веке, которое пришло в Русь из Византии в православной форме, не захватило народную жизнь всеобъемлюще. Языческая экзальтация почвы и духа оставалась глубинной основой, на которую наложилось утонченное византийское мировосприятие. Византия, взяв важнейшие координаты человеческого бытия, – рождение, смерть, обращение души к Богу, – окружила их поэзией и возвела к высочайшему смыслу. Земная жизнь в этой традиции не являлась самоценностью, но лишь прологом к истинной вечной жизни. Ввиду чего основной задачей пребывания на земле была подготовка к смерти в смирении, благочестии и аскезе. Отсюда – пренебрежение к тому, что «здесь и сейчас», восприятие труда как способа самоуничижения. Из антиномии Божественного (скрытого) и земного (явного) возникло стремление к обладанию истинным смыслом бытия, что привело к утверждению в культурном архетипе нетерпимости ко всякого рода «инакости», инакомыслию, инакодействию, к закрытости и недоверию к чужому. От признания византийцами своей культуры как высшей родился мессианизм, закрепленный в православном культурном архетипе.

Идея соборности, под которой подразумевается всеобщее жизнетворчество верующих в жизни мира и церкви, противопоставлялась индивидуальному рассудочному существованию. Соборность ориентировалась на «движение сердца», но в то же время стремилась к конкретности религиозного переживания и поведения и согласованию их с обычаями и привычками. Соборное «всеединство» выразилось в сращивании понятий мудрости – добра – красоты, в слове «благолепие» (в определении О. С. Булгакова – «видение умной красоты духовного мира»).

Система духовных ценностей, привнесенная Православием на языческую культурную почву дохристианской Руси, способствовала формированию апокалиптичности, нигилизма как следствия эсхатологизма византийской религии. В связи с этим русский человек чутко различает добро и зло, несовершенство нравов и организаций, никогда не довольствуется реальностью и постоянно стремится найти совершенство. Высшей ценностью в силу этих факторов для него является святость, и он всегда действует во имя каких-либо абсолютов. Отсюда то идейное «самодурство», которое заставляет его пренебречь реальной жизнью во имя утверждения идеала, причем в его крайней, абсолютной форме. С этим же связана та невероятная скорость, с которой русский человек способен превратиться из послушника в революционера-экстремиста. Вечный поиск идеала порож-

дает двойственность в жизненных установках: постоянное нравственное учительство и постоянные сомнения. Чувство космической «одержимости» призывает русский тип воссоединить несоединимое во имя создания Божественной целостности. Борьба за вселенскость ведет и к поразительной перевоплощаемости, динамичности русских людей, полимодельности их поведения.

В русском человеке объединяются добродетели западного и восточного типов: энергичность, экспрессия, интенсивность, сенсационность Запада и бесшумность, созерцательность, одухотворенность и «встроенность в мир» Востока.

Сложный сплав социальных связей, заложенный в культурном архетипе русского человека, не менее противоречив. Это и общинно-демократический тип отношений, и подданический, и социоцентристский. На основе подданического типа отношений сложилась холопская психология и нравственность: рабски унизительная по отношению к власти и высокомерная, безответственная по отношению к подчиненным (По словам Г. С. Померанца: «Человек должен быть мужчиной по отношению к власти, и женщиной по отношению к Богу. Мы же по большей части наоборот: мужчины по отношению к Богу и женщины по отношению к власти»). Социоцентризм внес в сознание русского человека принцип «быть как все», ввиду чего личное не значило ничего, и коллективизм русского человека выродился в маскировку деспотичного строя. Социоцентризм базировался на достаточно развитом конформизме русского человека, что имело и оборотную сторону: огромную приспособляемость людей к самым невыносимым обстоятельствам и психологию исихазма – молчаливого очищения сердца молитвой и слезами. Принцип «все как один» трансформировался в норму «быть не хуже других», что порождало зависть к «высшим» и сострадание к «низшим». Если в российском культурном архетипе преобладал принцип «быть как все», то в западноевропейском – «быть личностью». Однако нельзя отрицать стремления к личной актуализации в рамках социоцентризма. Это стремление приводило русского человека к огромному внутреннему конфликту между свободой и предопределенностью. Формами разрешения этого «раскола» были уход в пустынь или юродство в миру (интеллектуальный критицизм русской литературы во многом унаследовал эту традицию). Русский человек ощущает единство социума, но себя в нем не ощущает, и поэтому довольно часто ему безразличен успех общего дела. Но при этом общество довольно часто должно

отвечать за его судьбу. Это отчуждение приводит к тотальной критике и к такому же пиетету. Отсюда – парадоксальное отношение к авторитету в любой сфере: с одной стороны, наделение авторитетного лица харизмой и ожидание от него «чуда», с другой стороны, постоянный контроль за авторитетом, с последующим его свержением в случае «неудавшегося чуда» [В. О. Ключевский. Русская история: Полный курс лекций. В 3 т. М., 1993. Т. 1; Н. О. Лосский. Характер русского народа. М, 1991; Н. А. Бердяев. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1997. Он же. Русская идея. М., 1997.; Г. Г. Гачев. Национальные образы мира. М., 1998; Н. С. Трубецкой. О туранском элементе в русской культуре // Россия между Европой и Азией. М., 1993; З. В. Сикевич. Национальное самосознание русских. М., 1996].

Изначальный парадокс русской жизни на стыке полярных мировоззренческих и географических координат накладывал отпечаток на всю судьбу русской культуры, определял ее как «раздвоение единого». Согласно Н. А. Бердяеву, менталитет русского человека и соответственно русской культуры сочетает «дионисийство» язычества и христианский аскетизм. «… в душе русского народа остался сильный природный элемент, связанный с необъятностью русской земли, с безграничностью русской равнины. У русских «природа», стихийная сила сильнее, чем у западных людей … Элемент природно-языческий вошел и в русское христианство. В типе русского человека сталкиваются два элемента – первобытное, природное язычество, стихийность бесконечной русской земли и православный, из Византии полученный, аскетизм, устремленность к потустороннему миру» [39, с. 247]. Эти два начала порождают ряд антиномий русской культуры, и антиномичность станет одной из определяющих, константных ее черт. Социальная реальность и тип отношений в России всегда были моделью восточных, но осмысление этих аспектов социокультурного бытия со стороны культурной элиты и притязания на место в мире шли исключительно с позиций западной цивилизации и западной системы ценностей [Кондаков, 1994, с. 33]. Так, западное просвещение XVIII века осталось «на поверхности» культуры и, как писал Бердяев, народ продолжал жить старыми верованиями, а барина считал чужаком. Образованные слои и народ (вплоть до недавнего времени) оказались разделены пропастью и жили в разных «измерениях», «одновременно в разных столетиях». Россия 18 и 19 веков представляет дискретность социокультурной жизни равно, как и во все другие времена, в той или иной степени. Антиномичность и «разорван-

ность» отразились даже в феномене русского царства, где деспотизм соединялся с большой свободой и широтой жизни, быта, нравов. «Ограниченность, раздельность, малость не свойственны были русскому царству, русской природе и русскому характеру», – писал Бердяев [39, с. 256]. Однако эта цельность есть результат баланса антиномий, и русских людей можно характеризовать лишь противоречиями, как народ «государственно-деспотический и анархически-свободолюбивый», как народ, склонный к национализму и национальному самомнению, и народ универсального духа, более всех способный к всечеловечности, жестокий и необычайно человечный, склонный причинять страдания и до болезненности сострадательный» [там же, с. 255]. Религиозность русского типа также имеет парадоксальный оттенок: при непонимании чего-либо относительного русская душа стремится к Абсолюту и все подчиняет Абсолюту. «Безгранность» и религиозность русской ментальности имела в культурном развитии последствия в виде переноса максимализма и религиозной нетерпимости на сферу социальной жизни, на феномен русской интеллигенции, на отношение к научному познанию. «Всеприемство» русского человека, исключительная его восприимчивость к новейшим западным идеям приводила к утверждению этих идей в качестве догмы, тоталитарного закона. В интеллигенции это проявлялось как служение идее, доходящее до фанатизма, в приоритете «дальнего» перед «ближним».

Из мыслей выдающихся отечественных историков и культорологов о сущности русского феномена следуют три принципиальных вывода: во-первых, для России характерно отсутствие середины между крайностями практически во всех сферах бытия; во-вторых, в России – узел всемирной истории как соединение Востока и Запада, культур и конфессий; в-третьих, Россия по природе своей всем ходом истории поведения в нем выявляет тоталитарность как определяющее свойство ментальности, мироощущения, экзистенциальной и культурной ориентации. Все это говорит о неоднозначности и сложной противоречивости русской культурной жизни, пути России вообще. «Особость» России своеобразно раскрылась в теории евразийства, зародившейся в недрах русской эмиграции 20-х годов нашего века (Н. С. Трубецкой, П. Н. Савицкий, Г. В. Вернадский, П. П. Сувчинскй, Г. В. Флоровский, Н. Н. Алексеев, В. Н. Ильин). Суть евразийского учения состоит в признании русской культуры как неевропейского феномена, уникального в мировой истории соединением восточных и западных черт, принадлежащего и Западу, и Востоку, но и в то же время ни к тому, ни к

другому [35, с. 108, 111, 113]. Впервые концепция евразийства была сформулирована в книге Н. С. Трубецкого «Европа и человечество» (1920) и оказала влияние на умы и самосознание российской интеллигенции, заставляя признать не только самобытность России, но и ее несводимость к закономерностям и принципам западноевропейской культуры. Одним из крупнейших «первоисточников» евразийства (как впрочем, и большинства концепций русской философии, историософии и культурологии конца 19 – начала 20 веков) является Вл. С. Соловьев, который в работе «Три силы» представлял Россию медитативным фактором мировой истории, снимающим противоположности Запада и Востока. Вл. Соловьев предполагал, что русская культура сможет синтезировать соборный коллективизм и аскетичную надличностность Востока с активностью и индивидуальной духовной свободой европейцев в гармонии «всеединства» на пути к единому человечеству [Вл. Соловьев. Соч. в 2 т. М., 1989. С. 19 – 20]. Философия «всеединства» Соловьева представила идеи, не только выявляющие русскую специфику, но во многом предрекшие само развитие осмысления, осознания феномена «русскости» в философии «серебряного века». Интересно отметить, что концепция Вл. Соловьева, насквозь эмпатийная по смыслу, была развита в направлении синтеза с принципами европейской культуры. Так, в русском символизме идеи коллективизма и соборности соединяются с утверждением примата творческой индивидуальности; идеи всемирной отзывчивости русской культуры сочетаются с мессианизмом и национальным избранничеством; идея межкультурного и межконфессионального диалога дополняется верностью русским национальным традициям [136, с. 415]. Евразийство приняло от Соловьева идею западно-восточного синтеза и всемирной миссии России. Однако евразийские идеологи не стремились видеть в России «уравнивающее» начало в воссоздании целостности мировой культуры. С точки зрения евразийцев, мировая культура плюралистична, многомерна и полифонична и создание «универсальной» для всех народов культуры невозможно в принципе. Если допустить такую возможность, то подобная общемировая культура, согласно евразийству, представляла бы собой либо систему удовлетворения материальных потребностей, либо навязанные всему миру формы жизни одной этической общности (история показывает, что подобные попытки имели место быть в XX веке, не исключены они и сейчас). В идее «общечеловеческой цивилизации» евразийцы усматривали эгоцентризм европейских народов, считавших свою культуру «совершеннейшей» в мире. Со-

гласно Н. С. Трубецкому, русская культура и ее своеобразие сложились в результате «туранизации» византийской традиции [Н. С. Трубецкой. О туранском элементе в русской культуре]. В русской культуре сосредоточена вся евразийская цивилизация, во всем противостоящая западноевропейской. Евразийцы видели Россию не только наследницей Византии, но и наследницей Чингизхана (отчего и происходит, в частности, тоталитаризм государственности, деспотия русского царства; сочувствие евразийцев тоталитаризму и тоталитарной культуре выявляет слабость их концепции в их борьбе с большевизмом). Тенденция утверждения русской культуры как целиком противостоящей Западу, строго говоря, не допускает ее определения как «евразийской». В интерпретации Н. С. Трубецкого и его единомышленников русская культура предстает, скорее, как азиатская. Однако вслед за Бердяевым (и многими другими, от Н. М. Карамзина до Н. Гумилева, от А. С. Хомякова до Н. Рериха) евразийская концепция выявляет полифоничность и тонкость русской культуры, ее высокую эмпатийность. В целом же, суммируя положения культурфилософских и культурологических теорий русских мыслителей конца 19 – начала 20 веков, **допустимо рассматривать отечественную традицию как гигантскую лабораторию эмпатии, а российский культурный тип – как наиболее потенциально предрасположенный к эмпатии.**

В пользу этого говорит тот факт, что российская культура во все времена обладала чрезвычайно высокой восприимчивостью к духовным ценностям соседних народов и стран и умела оригинально интерпретировать эти ценности. «Русь стала читать чужое раньше, чем писать свое» [114, с. 36]. Далее следует отметить и еще одно весьма важное свойство русской культуры: Русь – Россия обладала особым **«сопротивлением окультуриванию».** При всей своей «всемирной отзывчивости» отечественная традиция сохраняла свое собственное обличье, свой путь. Как показано в работах Ю. М. Лотмана [164], И. В. Кондакова [134, с. 107 – 109], прямое культурное влияние со стороны Запада или Востока всегда оборачивалось «отпором» этому влиянию. Причем сопротивление культурной экспансии было тем решительнее и резче, чем ярче была эта экспансия и наступательнее. «Сопротивление окультуриванию» как один из общих принципов межкультурного диалога проявляется в том, что «… самые резкие внешние текстовые вторжения в основном играют роль катализаторов: они не меняют внутреннюю динамику развития культуры, а выводят из состояния дремотного равновесия ее внутренние потенции, которые без та-

кого вторжения могут или пребывать в состоянии взаимно тормозящего равновесия, или развиваться крайне медленно» [Лотман. Проблема византийского влияния …, с. 233]. Именно тогда, когда русская культура подчеркнуто противопоставляла себя Западу, она приобретала действительно мировое значение и вызывала интерес со стороны Запада [134, с. 108]. И. В. Кондаков отмечает, что, испытывая разноречивые влияния и западной и восточной культуры, Русь в своих «ответах» сохраняла свой изначальный облик, модель социокультурного «кентавра» [Г. П. Федотов]. «Практически каждая тенденция в развитии русской культуры, почти каждый ее шаг в том или ином направлении порождал в недрах самой культуры «действие, равное противодействию», ответ на каждый вызов. Даже Крещение Руси вылилось в неоднозначный, противоречивый процесс с ярко обозначившимися противоположными полюсами культурных явлений» [134, с. 109]. Вместе с тем, «сопротивлению окультуриванию» способствовало и то, что при внешней ориентации на Европу в глубинном слое «подсознания» русской культуры огромную роль играли факторы не- европейского мироощущения, а именно – восточная внеличностная установка. «… на Руси – под эгидой самодержавия и православия – складывалась культура, органически включающая в себя некую исходную пассивность, покорность, подсознательную подчиненность Системе, освященной вековыми традициями» [133, с. 86].

Также в пользу предрасположенности к эмпатии говорит и **великая сила трансцензуса и тяга к единению с Высшей реальностью** в русских людях, что нашло воплощение в высокой духовной тональности художественного творчества, религиозно-философских построений, в истинно русской страсти к «мировым проблемам» и философским, порой утопичным, концепциям, и главным образом, в почитании святости.

Следующим немаловажным фактором эмпатийной тенденции русской культуры является ее ярко выраженная **«нерациональность», нерасчлененность** синкретического сознания. Во многом именно этот аспект определил выбор князем Владимиром Православия в ряду религий, во многом это способствовало и утверждению русского самодержавия. Православие, с его предпочтением «соборности», безусловного господства всеобщего над частным формировало «интегрирующий» тип духовности, утверждало культуру, в которой человек был растворен в социальном абсолюте [134, с. 182 – 183]. Православие и самодержавие, как это последовательно раскрыто Б. Ф. Поршневым [220] и И. Яковенко [340], укрепля-

лись на мифологической целостности, на актуализации архаичных структур сознания, на «предании» и «охранности» традиций. Особую роль в этом аспекте играли ритуалы (не случайно богатая пышными ритуалами византийская вера пришлась кстати на густо «заселенной» языческими обрядами Древней Руси). «… Православие апеллировало к ритуальным моментам, к ритмически воспроизводимым суггестивным процедурам, основанным на внушении и подражании, к коллективному переживанию, которое является чрезвычайно значимой категорией в православном культурном космосе. Коллективное религиозное переживание воспринималось как экспликация истины и заменяло собой исследование и доказательство последней. Поражающие воображение варвара ритуалы стали идеальным механизмом воспроизводства ментальной и социальной нерасчлененности» [Яковенко, с. 49 – 50]. Приверженность русского народа к ритуалам даже в наши дни – это не только своеобразная защита и способ выживания, но вернейший признак неразвитости рационально-дискурсивного мышления. В исследованиях Б. Ф. Поршнева (вслед за фундаментальными работами К. Г. Юнга) была выявлена взаимозависимость между коллективистским синкретичным сознанием в форме «мы» и суггестивными механизмами психики. **Русская культура начала формироваться на уровне коллективного самосознания «мы», где не требовались доказательства и убеждения и где взаимное заражение было главным социально-психологическим механизмом массового сознания** [Поршнев, с. 152 – 153; Кондаков, 1997; с. 185 – 186].

Внерациональное начало русской культуры отмечалось и П. Я. Чаадаевым, и И. Киреевским, и философами «серебряного века», и А. Ф. Лосевым. Лосев характеризовал русскую философию как «чисто внутреннее, интуитивное, чисто мистическое познание сущего, его скрытых глубин, которые могут быть постигнуты не посредством сведения к логическим понятиям по определениям, а только в символе, в образе посредством силы воображения и внутренней жизненной подвижности» [161, с. 71].

Для России при всей неустойчивости ее социокультурного бытия характерно преобладание нерациональных факторов в определении самотождественности, осмысление своего пути в мире под знаками веры, интуиции, чувства. Это нашло отражение в слабой выраженности чувства формы в русском народе, о чем писал еще Н. А. Бердяев. Российская «умонепостигаемость» трудна для зрительных искусств, требующих твердого материала – для архитектуры, скульптуры. «Осердеченные» формы религи-

озной мысли, литература и музыка – вот истинно «русские» сферы. Публицистичность и художественность русской философии связаны именно **с преобладанием «правополушарности» в русской культуре**. Интересно проследить за коллизиями, за динамикой типов мышления в отечественном культурном самосознании. С петровскими реформами начинается истинный «прорыв» на русскую почву научно-дискурсивного, логико-понятийного (левополушарного) мышления во все сферы действительности, а на рубеже XIX и XX веков происходит «обеднение» образного мышления за счет эскалации формально-логического. Это приводит к тому, что в поведенческих, познавательных, художественных моделях устанавливается некий «стандарт», некая схема «монодийного» (одноголосного) плана, исключающая поливариантность и неисчерпаемое многообразие связей с миром и внутри мира. Метафорически, образно это сопоставимо с отказом от многоточий, с духовным дальтонизмом, директируемым и поощряемым тоталитарной культурой. Наука и научность, узурпируя познание, перестают говорить «что-то», но все больше говорят «о чем-то» – «уменьшают способность к принятию мира во всей его сложности и противоречивости, серьезно лимитируют маневренные возможности психики в условиях конфликта. Но ухудшение способности к построению образного контекста означает, что субъект остается беспомощным перед лицом сложного мира. Он ощущает эту сложность, но ощущает ее как травму» [237, с. 173, 188 – 189]. «Травма» от экспансии формально-логического мышления на русской культурной почве звучит пронзительным диссонансом в сочинениях Достоевского, Горького, Мережковского, Шостаковича, Филонова, Мейерхольда и многих других трагических художников. Почему, по какой причине столь болезненна реакция на доминирование логико-знакового мышления? Как продолжают те же авторы, «дефектность образного мышления создает еще и предпосылки для постоянных конфликтов как с миром, так и с самим собой. Ведь логическое, вербальное мышление по природе своей альтернативно. Оно не признает амбивалентных отношений, одновременного принятия и отвержения полутонов между белым и черным, промежуточных вариантов между «да» и «нет» […]. Оно незаменимо при решении тех задач, которые имеют лишь одно решение … Но зато большинство чисто человеческих проблем, связанных с межличностными отношениями, этим принципам решения не соответствует. Альтернативная постановка вопроса делает эти проблемы попросту нерешаемыми. Таким образом, абсолютное доминирование формального логико-знакового мышления мо-

жет создать условия тупиковых конфликтов, при которых возможности для поисковой активности ограничены и легко может возникнуть состояние отказа от поиска» [цит. соч.]. В русской культуре постоянная борьба между «правополушарным» и «левополушарным» типами мышления – при явной дефектности того и другого, при тяготении к одномерности, крайностям, парадоксально сочетаемым с тоталитарным сознанием – привела в результате к страшным событиям революций, гражданской войны и сталинского террора. Переход от альтернативы к амбивалентности, от «черно-белого» (красно-белого, красно-коричневого и т.п.) сознания к «цветному» становится возможным на основе **плюрализма** как определяющего фактора социокультурного бытия лишь в конце XX века. Но, подчеркнем это особо, – лишь возможным.

Россия, этот «непослушный ребенок» мировой истории, поражающий масштабами своих шагов и еще более гигантским потенциалом, должна «повзрослеть». Это сравнение не случайно. Все «обстоятельства жизни», «линия поведения» русской культуры на путях мира выявляют ее **подростковость**. Остановимся подробнее на этом параметре.

Выше говорилось об особенностях подросткового возраста, о специфике проявления эмпатии в отрочестве (глава II), а также о том, что подростковый возраст наиболее предрасположен (сензитивен) к развитию эмпатии, являясь одним из «узлов» вызревания личности. Кратко напомним, что подростковое поведение характеризуется парадоксальным сочетанием экстравертности («парад масок», возрастание мотивов поведения в пользу другого, поиск идеалов и частая смена кумиров, развитие объективации и принятие мнений других людей, интерес к познанию и возрастание роли познавательных процессов) и интровертности (рост рефлексии, неоднозначность восприятия впечатлений внешнего мира и их глубокая переработка, невыявленность динамики психической жизни). Эти факторы отроческой линии поведения проецируются на «поле» российской культурной традиции прежде всего как **«раздвоение единого»** – двойственность. Во-вторых, проявления подростковости в российской культуре проявляются в **антиномиях** «открытости» – «рефлективности», «динамичности» – «инерционности». В-третьих, преобладание в подростковом возрасте **категории возможного** по отношению к действительному проецируется на российскую культурную традицию как **вечная устремленность к Абсолюту, внерациональность, «умонепостигаемость».** И, наконец, в-четвертых, Ю. М. Лотман в своей последней работе «Культура и взрыв» [165] отмечал

бинарную структуру русской культуры: «… в милости и справедливости русская, основанная на бинарности, идея противостоит латинским правилам, проникнутым духом закона» [165, с. 260]. Для бинарных структур, как показывает Ю. М. Лотман, характерно развитие через «взрыв», когда происходит «полное и безусловное уничтожение предшествующего и апокалиптическое рождение нового» [165, с. 268]. Взрывы разрушают цепь непрерывности, что приводит к глубоким кризисам и к таким же глубоким перерождениям, возрождениям, обеспечивая динамичность и жизнеспособность культуры, ее самобытность и креативность. Но самое принципиальное свойство русской культуры как явления двойственного – это то, что «русская культура осознает себя в категориях взрыва» [там же, с. 269]. «Взрывоопасность» подросткового возраста, неустойчивость эмпатии подростков проецируется на динамику русской культуры, осознающей себя во «взрывах» так же, как «кризисы подросткового возраста» способствуют интенсивному духовному росту и самосознанию личности в отрочестве. **Можно сказать, что высокая «сейсмичность» подростков и соответственно катастрофизм динамики русской культуры есть те «пиковые переживания» (А. Маслоу), что выводят постижение бытия на качественно новый уровень и являются одним из признаков способности к эмпатии.**

Проследим доказательность высказанных положений на основе культурологического исследования И. В. Кондакова (1994, 1997). Кондаков отмечает двойственность как имманентное русскому менталитету свойство, которое проявлялось различно в историческом развитии, но присутствовало постоянно как таковое: оседлость и кочевничество, христианство и язычество, земство и опричнина, церковность и омирщение жизни, западничество и славянофильство, революдия и реакция, федерация и Империя, «демократы» и «патриоты» … «В каждом отдельном случае подобная «парность» взаимоисключающих свойств национально-русского менталитета порождает не только перманентную нестабильность, разветвленность развития русской культуры. Эта же самая двойственность … вырабатывает устойчивое стремление вырваться из плена дуальных противоречий … «взрывом» – за счет резкого, решительного перехода в новое … неожиданное качество» [133, с. 31]. Внутренняя двойственность русской культуры, проистекающая из менталитета, образует своего рода эллипс с двумя полярно заряженными центрами, между которыми происходит постоянная «любовь-ненависть», притяжение и отталкивание. Между этими

противоположными «ядрами» культуры разыгрывается «драма идей» как мощный источник возмущения и, вместе с тем, такой же мощный источник потенциальной динамичности культуры, стимул ее саморазвития [там же]. Отсюда – удивительная адаптивность русской культуры (и соответственно русского человека) к зачастую невыносимым, нечеловеческим условиям, выживаемость, талант, сила духа и глубина души. Основу, суть, глубинный смысл русской культуры и русского культурного типа составляет **сопряжение двух разнополярных центров,** сочетающее в себе их внутреннее единство и в то же время не снимающее их противоположности («нераздельность-неслиянность»). Это сопряжение приводит к неустойчивому «поведению» русской культуры: **к неустойчивости соотношения ее движущих сил – центростремительных и центробежных** (интровертных и экстравертных). Центростремительные силы направлены на выявление национального своеобразия и роли русской культуры в истории; на определение, осмысление и закрепление константных смыслов, традиций и форм национальной культуры; на обособление русской культуры как уникального духовно-практического опыта. Центростремительная тенденция ярко проявилась в идеях славянофильства, к наследию которого обращались и представители «русского культурного ренессанса» («русское просвещение» И. Киреевского, «русская мысль» А. Хомякова, «русское воззрение» К. Аксакова, «русский ум» Ап. Григорьева, «русская идея» Вл. Соловьева, Н. Бердяева, «русское мировоззрение» С. Франка и т.п.); и деятели русской эмиграции, оппозиционные к советской власти и системе; и религиозно настроенные мыслители и художники досоветсткой и постсоветской России. В советский период центростремительная линия характерна для творчества А. И. Солженицына, И. Шафаревича, В. Распутина, В. Белова, В. Чивилихина, В. Крупина, А. Проханова, С. Куняева [Кондаков, 1994; с. 100 – 103]. Силы центробежные, напротив, направлены на «размывание» национальной специфики, достижение культурой максимальной «проницаемости» для инокультурных влияний; открытости межкультурному диалогу; на выявление общекультурных закономерностей развития; на творческое обновление традиций.

Принципиальная позиция И. В. Кондакова, которую мы абсолютно разделяем, состоит в утверждении жизнеспособности любой культуры лишь в **диалектическом единстве** центростремительных и центробежных сил. Действие этих сил в истории России «маятникообразно», но в конечном счете их соотношение определяется взаимодополнительностью, кото-

рая и держит в равновесии «баланс сил» [Кондаков; 1994, с. 103]. «Даже беглый взгляд, брошенный на историю любой национальной культуры (в том числе и отечественной), убеждает, насколько несправедливыми и надуманными являются аргументы в пользу лишь какой-то одной их этих двух тенденций культурно-исторического развития, будто бы являющейся единственно плодотворной … На самом деле только их диалектическое единство … обусловливает, с одной стороны, устойчивую определенность, самотождественность каждой национальной культуры как неповторимо-своеобразного явления; с другой – ее непрерывное наступательное развитие и взаимодействие с другими национальными культурами, – развитие противоречивое, «нелинейное» [указ. соч., с. 200]. Ярко выраженная «правополушарность» России во многом способствовала тому принципу взаимодополнительности, который обеспечивал диалектику полярных движущих сил внутри культуры. Об этом говорит то, что в кульминационные, наиболее знаменательные этапы истории роль «почвы» для обретения Россией «своего лица» играли **синтез, интеграция.** Силы интеграции на всем пути русской культуры преобладали над силами распада. И. В. Кондаков отмечает, что единство противоположностей, центростремительные процессы доминировали над постоянной борьбой этих противоположностей, над центробежными тенденциями. Эта борьба обусловливала «гиперболическую потребность в единстве, интеграции, социокультурной полноте, пусть и выражающейся в различных идеальных, утопических формах» [Кондаков, 1997; с. 646]. Часто залогом сплочения, целостности русской культуры выступали иррациональные мотивы Веры-Надежды-Любви, «светлого будущего» и т.п., в противовес критериям научности, объективности, социальности. Формами этих мотивов были «грядущая гармония», «рай на земле», «долженствование» и др. [там же, с. 647]. Процессы становления русской культуры шли по принципу взаимодополнительности двух прямо противоположных сил в художественном творчестве, научной рефлексии и техническом прогрессе; религии, философии и соционормативных аспектах; политических и экономических преобразованиях. Можно сказать, что для России синкретическое осмысление бытия не только характерно, но является определяющим, смыслообразующим свойством. Напомним, что способность к синтезу различных уровней духовной реальности является одним из выделенных нами выше признаков эмпатийности (личности, института, культуры). Первой такой вершиной синтеза в рус-

ской культуре явилось сочетание язычества и византийского христианства. Затем – период петровских реформ. В XVIII – XIX веках явление «литературоцентризма» дало новую возможность слияния вербальных и невербальных форм культуры. Литературная почва единства русской культуры превратила философию и искусство в «инобытие литературы». Следующий этап – «русский культурный ренессанс», отчасти осуществивший идею Вл. Соловьева о «всеединстве». «Модель» все-единства» предполагала органическое единство философских, художественно-эстетических и религиозно-мистических исканий – единство, включающее «жизнь» в качестве одной из частных составляющих универсального целого» [Кондаков, 1994; с. 203]. Внутренняя необходимость русской культуры в интегративности с особой яркостью выявляется на рубеже 19 – 20 веков, в «серебряном веке» русской культуры, определившем все крупнейшие достижения XX века (включая авангард, религиозную философию, «русский космизм», русский марксизм, во многом – пролетарское искусство и т.п.). На рубеже веков остро проявилась диалектика общекультурного, общецивилизационного и национально-самобытного. Стремление к универсализму (центробежная тенденция) отразилось в понимании творчества и творческого процесса. Целью творчества становится не познание, жизнеописание, но – преобразование мира и «пресуществление» его. Казалось бы, чисто европейский индивидуализм и активное деятельное начало можно считать здесь определяющими. Но все дело в том, как именно реф-лектируется творческая «переделка» мира на русской почве. Творчество понимается как теургия в соответствии с идеалами божественной триады Добра-Истины-Красоты, в которой опять-таки преобладает внерациональное начало. При этом также характерным является то, что предпочтение отдается Красоте (знаменитый тезис Ф. М. Достоевского и дальнейшее развитие этого тезиса в концепции «всеединства» Вл. Соловьева). Творчество и искусство «размывают» границы между формами культуры: наука, философия, религия делаются формами и видами искусства, революция предчувствуется в поэтических и мифологических образах. Философия западноевропейского символизма, Ницше и Р. Вагнера, неокантианцев, антропософия Штайнера, славянофильство и народничество, идеи раннего христианства, античности, мифологии Востока синтезировались на рубеже веков с учением Вл. Соловьева – все это составляло неповторимый национально-самобытный колорит ярчайшего из «синтетических» периодов рус-

ской культуры. Центробежные и центростремительные силы в конечном счете объединил не только исконно русский дух «всеединства», но и главная тревога всех крупнейших представителей культуры того времени – судьба России, выбор России. (Отметим, что во многом социокультурная ситуация рубежа XIX – XX веков типологически сходна с нынешней). **Категория возможного** в ущерб реальному руководила поведением большинства выдающихся представителей культуры того времени, что выразилось, в конечном счете, в утверждении большевизма и тоталитаризма как антиподов духовного всеединства Вл. Соловьева. В культуре советской эпохи обнаруживается типичная для отечественного отношения к жизни устремленность в абстрактное будущее, свойственные российской ментальности жажда идеала, вера в «Земной Град», жертвенность во имя «завтра». Происхождение этого феномена имеет глубокие корни и может быть усмотрено, например, в отношении к власти. Еще во времена Ивана Грозного реальный царь трактовался массовым сознанием как «дурной», «неправедный». Противостоящий реальному царь желанный мыслился «добрым», «истинным». Первый царь не отвечал идеалу, и потому должен был быть свергнут. Второй же, «чаемый», сакрализуется в качестве избранника Божия. В связи с этим первоначально наделенный харизмой и святостью правитель неизбежно оказывается Антихристом [Кондаков, 1997; с. 188 – 189]. В целом же, согласно И. В. Кондакову, «Утопизм русской культуры стал своеобразным элементом самой ее *становящейся*, но не ставшей «архитектуры», средством компенсации нереализованных ее потенциальных возможностей, способом восстановления ее целостности и социокультурной полноты, если не на практике, не в реальности, то в идеале, в творческом воображении» [указ. соч., с. 647].

И опять, как и в выделенных выше факторах эмпатийности русской культуры, и в случае с категорией возможного мы обнаруживаем подростковое «раздвоение единого»: устремленность к идеалу с его последующим «разоблачением»; два прямо противоположных плана бытия одновременно (желаемый и действительный) и их синтез в утопию.

Внутри неоднозначной советской эпохи «раздвоение единого» проявлялось в существовании истинной духовности, трепетного обращения к национальным истокам и общечеловеческим ценностям **вопреки** канонизированной классовости, политизации, непониманию и гонениям, тирании и репрессиям; человечески сокровенное и предельно бесчеловечное со-

ставляют диалектику противоречивого соседства «двух культур» в одной советской .Эта диалектика кровно связана все с той же ментальностью – с этатизмом, с ориентацией на лидера-пророка, с прославлением Системы. Тоталитаризм (детище отнюдь не только советское) добивался целостности и «всеединства» за счет селекции, нетерпимости к любому инакомыслию, разделения на «своих» и «чужих». Манипулируя массовым сознанием через утверждение культа и мифологизацию действительности, тоталитарная культура, по сути, была аналогом язычеству. Место Бога заняли идолы, тайна, авторитет, страх и подозрительность.

Тоталитарная культура взошла на идеологии, которая своим фундаментальным механизмом выдвигала **всеединство на основе иррационального «возможного»**. Основными чертами «поведения» такой идеологии являются: 1) «претензия на всеобщность, всеохватность, на воплощение истины, правоты и блага народа; 2) однако осуществление истины, правоты и блага отнесено в область «светлого будущего» и не может быть наблюдаемо в реальности прошлого или настоящего; 3) ради осуществления предлагаемых идеалов необходимо радикальное переустройство общества в целом и каждого человека в отдельности, его принципиальное, если не добровольное, то насильственное «обновление»; 4) все идеалы, цели, планы осуществления будущего … не могут быть эмпирически проверены, доказаны; поэтому все идеологические постулаты, лозунги, имиджи могут приниматься только на веру, не подлежат критике и анализу: они иррациональны и носят характер культа. Таким образом, в тоталитарной идеологии заложена неосуществленная утопия …, то есть, заведомо иррациональная цель» [Кондаков, 1997, с. 580].

В условиях тоталитарной культуры силы центростремительные и центробежные модифицировались в силы прототалитарные и антитоталитарные. В целом же основным противоречием советской эпохи было противостояние тоталитарного «мы» и культурной потребности сохранить духовное «я». Этапами синтеза, межкультурного диалога, духовного «выхода за пределы собственного «я» в советском периоде отечественной истории можно назвать двадцатые годы – еще полифоничные, еще хранящие отзвук Серебряного века; шестидесятые – «глоток свободы» в «оттепели»: восьмидесятые – «перестройка». На данном этапе, постсоветском, посттоталитарном культурная ситуация противоречива в самой высокой степени. Главное, что характеризует нынешний день, – плюрализм в сочетании с

нетерпимостью и вседозволенностью. Это драматическое «триединство», по замечанию И. В. Кондакова, есть, по сути, формула социокультурного «взрыва» в бинарной системе, каковой являлась русская культура [там же, с. 660].

Однако попробуем представить культуру России в целом, и ее сегодняшний этап в том числе, в иной терминологии. Окажется, что на историю культуры России проецируются выразительнейшие явления искусства: **коллаж и синестезия.**

Бывают эпохи однолинейных канонов и нормативов, когда все искусство, вся культура ориентированы на какую-либо единственную систему образов, на один допустимый тип мышления. Например, так было в античности, в классицизме. Но для России это не было свойственно никогда в силу ее двойственной природы и полиэтничности, а тоталитаризм, наоборот, лишь способствовал всевозможным «подводным течениям» и «подземным ходам», подчас игравшим большую роль, нежели официоз. Полифоничность, полиритмичнооть русской культуры отражается в том, что в ней **одновременно** существуют весьма отличающиеся друг от друга образные, стилевые системы, сложившиеся в разные периоды и в разных этносах. В чем-то эти системы могут спорить друг с другом, но гораздо больше эта картина напоминает совокупность узоров в роскошной мозаике или богатейшем ковре, сплетение множества голосов в одной партитуре. Ситуация плюрализма лишь высвечивает с наибольшей яркостью весь огромный диапазон звучания этих голосов, восприятий, вкусов, укладов, традиций. В этом аспекте культуру России можно определить как парадокс «вечной совре менности»: если западные культуры должны были «преодолеть себя» в приятии не- европейских культур, и особенно активно это происходило в XX веке, то Россия в этом «веке» пребывала изначально. Художественное мышление XX века удивительным образом созвучно специфике отечественной культуры: «Возникают непривычные, «смешанные» жанры, малые и подчиненные начинают претендовать на важные роли … Отсюда пространственные и временные «монтажи», отсюда и всякие прочие смыкания. Факты обыденности смыкаются с порождениями воображения. Философские тезисы сочетаются с гротескными маскарадами … Художники пытаются запечатлеть этот мир, где все взаимосвязано и слито, и поэтому неожиданно и парадоксально» [88, с. 38]. Но разве не эти признаки отличают русскую культуру в целом, на протяжении всей ее истории,

как это было показано многими мыслителями и исследователями? Немецкий литератор В. Виллерсхоф, определяя принципы современного романа, советует молодым авторам: «Избегай переходов. Вместо них пользуйся жесткими изломами и скачками, сопоставлениями, неожиданными контрастами … Фантазия – это продолженное знание реальности. Одновременность – вот в чем проявляется коллективная жизнь … Интересно соприкосновение из ряда вон выходящего, особенного с повседневным» [63, с. 120]. Это высказывание транспонируется на «взрывы» и «подростковость» русской культуры, хотя Виллерсхоф говорит не о чем ином, как о принципе коллажа, ярким проявлением которого является мозаика отечественной культуры. Однако в России коллаж оказывается не просто «изобретением» художника, но гораздо большим, а именно – законом организации сознания и бытия.

Коллаж в искусстве известен с древности. Более тысячи лет назад каллиграфы Японии выработали способ переписывания поэм на листы, склеенные из кусочков предварительно разорванной и подкрашенной бумаги. Из этих кусочков собирались ландшафты с реками и горами, с крошечными фигурками птиц, животных и людей, также вырезанных из бумаги. В Японии до сих пор поздравления пишутся на открытках с аппликацией. Великий сказочник Г.-Х. Андерсен увлекался коллажами, в которых передавал «одновременность» крупнейших событий и личностей в истории, составляя из их отдельных изображений масштабные панно и ширмы [Э. Уолфрэм. История коллажа: 382, с. 8, 9]. Своеобразным «коллажем» можно считать и всем известную матрешку, кстати, пришедшую также из Японии. В стиле коллажа, вслед за закатом Византии, в течение многих столетий писались русские иконы. Уже старые византийские мастера украшали голову Девы Марии и облачения святых драгоценными камнями и ореолами из золотой или серебряной фольги, заключая изображения в рамки из чеканенных металлических узоров [там же, с. 22, 63]. Коллажем является искусство лоскутных одеял, издавна известное в России и пришедшее в Европу с первой волной русской эмиграции. Именно от этого вида русского народного декоративно-прикладного творчества берут начало многие изыски крупнейших мастеров французской моды. Пикассо, Брак, кубизм и его ответвления ввели в обращение все разновидности коллажа, истинным мастером коллажа был Матисс. И, наконец, искусства ки-

но и фотографии невозможны без принципа коллажа. Коллаж отмечает «динамика контрастов, смен, сопоставлений, столкновений различных фактур, жанров, приемов, обогащающая взаимодействие и соперничество всех видов искусств» [339, с. 5]. Контрасты, смены и сопоставления, резкие переходы, изломы и скачки, сочетание несочетаемого присутствуют в качестве константных признаков русской культуры по всей ее «горизонтали» и «вертикали» и на глобальном полотне мировой культуры образуют то синхронное множество, которое и есть **система** русской культуры. Эта коллажность и «синхронистичность» выявляется также в упомянутых нами синтетических способностях русской культуры, в ее «всемирной отзывчивости», в свойстве русской социальной жизни одновременно быть «в разных столетиях», в огромной силе воображения и фантазии, идеала и мистики, религиозности, проявляемых часто в утопиях и нереальных проектах, в ярко выраженной «правополушарности» всей линии поведения русской культуры, во всеохватности духовных и художественных исканий. Своеобразной реализацией принципа коллажа является и диалог в хронотопе отечественной культуры: диалог между различными «образами мира» и традициями, диалог внутри «полей» культуры. Этот диалог порой настолько тонок и одухотворен, что корреспондирует с загадочным свойством человеческой природы – с синестезией.

Синестезией (греч. – соощущение) обозначается специфическое восприятие мира через дополнительность ощущений. При изучении художественного творчества под синестезией понимается построение художественного мира через образное воспроизведение совокупности чувственных восприятий (зрительных, фонических, обонятельных, тактильных и т.д.) Синестезия коренится в природе человека как попытка найти гармонию в отношениях микро- и макрокосма. Осмысление явления синестезии встречается еще в эстетике пифагорейцев и Платона; проявления синестезии можно найти в мифологии и фольклоре, в емких образах, основанных на синкретическом сочетании различных ощущений. В “наивном”, архаичном мирочувствовании свет и цвет звучали, мелодия окрашивалась, предметы были прозрачны и подвижны, все было живым, и поэтому легко перемешивалось и сочеталось. В 19 веке романтики, а позже французские символисты и импрессионисты обратились к попытке приблизиться к “сверхчувственному” миру. За ними последовали И. Анненский, Вяч. Ива-

нов, Ф. Сологуб, А. Белый, А. Блок, В. Хлебников, С. Есенин в России, для многих из них синестезия становится чертой стиля и определяет “стереоскопичное” видение мира. В музыке синестезичная природа характерна для Скрябина, Мессиана, Дебюсси, Римского-Корсакова; в живописи – для Кандинского, Чюрлениса [144, с. 426].

Слияние и взаимопереход русской литературы в этику, право, философию, философии – в науку (в психологию, естественные науки, а позже, в конце XX века, и в точные), литературу и искусство, слияние изобразительных искусств с музыкой, революции с музыкой и искусством, практически вся культура рубежа 19-20 веков и первых десятилетий 20 века дают примеры органически впитанного русской культурой явления синестезии. Думается, с этим связано во многом и то, что “поэт в России – больше, чем поэт”. Не только поэты, но деятели культуры вообще в России всегда “сощущают” свое искусство со многими параллелями социально-культурного пространства. Особенно ярко это дает себя знать “на стыке” веков и тысячелетий, когда союз “и” теряет свою актуальность, уступая место тире и запятым. Смешиваются средства, жанры, стили, концепции, пути познания и принципы художественного творчества, сами представления о “доме” человеческом и о его границах раздвигаются и “размываются”. Характерно, что коллаж и синестезия (в мирочувствии, в культуре, в искусстве) создают атмосферу и отношения за счет доминирования внерациональных механизмов – интуиции, озарения, воображения, чувств – то есть всего того, что свойственно эмпатии в определяющей степени. В свою очередь, эмпатию допустимо представить как “коллаж” из чувственного (ощущения, эмоции) – познавательного (мышление, воображение, память) – иррационального (интуиция, инсайт, невербальное общение) – при явном преобладании внерационального начала.

Выводы. Итак, попытаемся свести воедино все сказанное в главе.

1. В русской культуре заложен чрезвычайно большой “заряд” эмпатийности. На основе анализа работ крупных исследователей отечественной истории и культуры считаем целесообразным установить **соответствия** между проявлениями эмпатии как личностного свойства, как формы осознания бытия и – типологическими особенностями русской культуры.

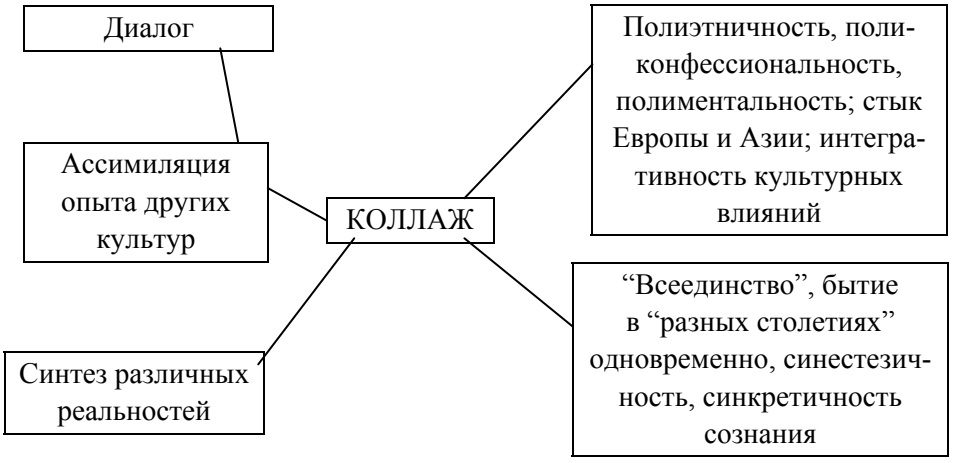
ЭМПАТИЯ	РУССКАЯ КУЛЬТУРА
– Доминанта на личности другого, со- бытие, альтруизм	– “Соборность”, “всеприемство”, единство “мы” и “я”, “всемирная отзывчивость”
– идентификация	– ассимиляция опыта других культур, перево-площаемость
– определяющая роль внерацио-нальных процессов	– “правополушарность”, женская природа, определяющая роль Веры, Добра-Истины-Красоты
– роль воображения	– способность к трансцензусу, устремленность к Абсолюту, к идеалу, преобладание категории возможного в психологии поведения
– диалог	– полиэтничность, поликонфессиональность, полименталь-ность; “узел” Европы и Азии, ин-тегративность культурных влияний
– “пиковые переживания”	– социокультурные "взрывы', религиозность, “подростко-вость”, внерациональность
– синтез различных реальностей	– “всеединство”; одновременность бытия в “разных столетиях”; синестезичность, син-кретичность сознания
– сопротивление окультуриванию	– диалектика центростремительных и центро-бежных сил при доминанте центростреми-тельных

Потенциал к эмпатийности, заложенный в русской культуре, с одной стороны, является ее “родовым” свойством, но с другой – проявляется неоднозначно. Если продолжать аналогию с подростковым возрастом, в котором проявления эмпатии ситуативны и непостоянны, выборочны, то русская культура вступает в настоящий момент в пору зрелости. Появление **плюрализма** как новой парадигмы в осмыслении действительности есть уникальная возможность “взросления”, преодоления альтернативного мышления и выхода в новые многоцветные пространства полноты бытия. Иными словами, сегодня требуется смена ориентиров, самих принципов познания мира и отношений с ним в принципиально иной модели. Эмпатия в данном случае выступает не только в качестве свойства личности, способствующего целостному, жизнеутверждающему, гибкому, диалогическому, творческому бытию, но – в качестве метода организации познания и поведения личности, близкого русской ментальности.

2. Актуализация скрытых в русской культуре резервов эмпатийности делает возможным переход от прежней методологии познания – би-

нарной, дихотомичной, “черно-белой” – к принципиально отличной, триадной. Это значит – прежде всего отказаться от жесткости, однозначности, прямолинейности. “Свою неожиданную ценность приобретают критерии “гибкость”, “мягкость”, “неопределенность”, “вариативность”, “субъективность” [133, с. 350]. Фактически, все прежние параметры научной картины мира смещаются, расширяя сознание. Целостный подход делает неприемлемыми жесткость формулировок, бескомпромиссность выбора, объективизм, ограничение познания логико-понятийным содержанием и т.п. За этим стоит и формирование иного отношения к жизни в целом, основанное на “встроенности” в мир, но не на противопоставлении субъекта – объекту, человека – природе, бытия – сознанию и познанию. Синтетичность эмпатии в этом аспекте как нельзя более актуальна.

Плюрализм как факт действительности, как реальность конца XX века произрастает из “коллажа” как закона организации сознания и бытия русской культуры, “нормы” ее поведения.



3. Гомоморфизм “систем” эмпатии, русской культуры и коллажа выявляют заложенную в русской культуре (но не всегда развитую, но всегда выявленную) способность выхода из модели “взрыва” в модель “вживания” человека в полифоничный мир, переосмысления отношений человека-социума – культуры. “В современной культуре все более отчетливо определяются контуры нового взгляда на мир, в становление которого вносит существенный вклад гармоническое отношение между людьми, человеком и природой, составляющими единое целостное образование. В рамках такого подхода складывается новое видение человека как органической части природы, а не как властителя, развиваются идеи приоритетности сотрудничества перед конкуренцией” [149]. И здесь выявляется еще один аспект в культурологическом осмыслении эмпатии, а

именно – экологический. В современной отечественной науке экология обретает новый смысл: “экологическое” рассматривается как целостное, неотчужденное, вписанное в универсум бытие человека. С этих позиций экологическая культура понимается как мера вписанности человека в среду на основе реализации его сущностных сил [Глазачев С. Н., 79; с. 375]. Одним из путей экологически ориентированных сознания и деятельности на основе субъект-субъектных отношений, гуманистического мировоззрения и способности к диалогу является эмпатия. Основой для подобного утверждения служат глубокие корни экологического сознания в русской культурной традиции: от культов древних племен дохристианской Руси до религиозно-философских исканий “серебряного века” и русского космизма (Н. Г. Федоров, Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский]. Как отмечает Л. А. Рапацкая, при всей антиномичности русской ментальности ей присуща константная гармония в отношении русского человека к природе, Космосу [230, с. 64 – 75]. По сути дела, в горизонте нового тысячелетия перед нами с небывалой остротой встает проблема духовной экологии. С сожалением приходится констатировать, что во многом именно XX век сделал эту проблему столь болезненно актуальной, когда человечество “уронило” себя за черту допустимого. Важнейшие из принципов экологической культуры “пересекаются” с эмпатийным отношением к жизни, поведением, бытием, познанием. К таким принципам относятся:

– принцип культуры взаимодействия: обменность, режим диалога;

– принцип диалога культур: единство в многообразии;

– углубление связей между духовной и другими видами деятельности;

– взаимодействие всех языков культуры и субъектов культуры ради сохранения основной ценности – жизни [328, с. 4 – 7].

3. Переосмысление роли педагогики в контексте социокультурных изменений делает необходимой эмпатию и как профессионально-личностное свойство педагога, и как принцип организации воспитательно-познавательного процесса. В аспекте профессиональной направленности настоящей работы необходимо подчеркнуть созвучность эмпатийности русской культуры новой парадигме образования, основанной на гуманизации процесса обучения-воспитания и интегративности в осмыслении его содержания и методов. Представляется, что эмпатия в качестве методологической основы в системе подготовки педагогов наиболее полно удовлетворяет требованиям принципа культуросообразности и личностно-ориентированной педагогики, поисковым моделям организации учебного процесса.

Глава 4. Эмпатия как категория педагогики

Обращаясь к сфере педагогики, рассмотрим эмпатию в нескольких аспектах, а именно: 1) во взаимосвязи с новой парадигмой образования и воспитания; 2) в историческом аспекте; 3) в качестве личностного свойства и профессиональной способности учителя.

Проекция категории эмпатии в педагогику апеллирует к одному из основополагающих принципов теории развивающего обучения – к принципу культуросообразности. Как показывают исследования ряда авторов [45, 83, 104, 328, 181, 228], условия жизнедеятельности людей и культура конкретного общества отражаются в системе воспитания и образования. Педагогические системы на протяжении всей истории с высокой степенью точности выявляют доминирующие в том или ином обществе ценностно-смысловые, нравственные установки и неотделимы от понимания культуры, являясь ее органичной частью. Педагогика выступает моделью культуры, культура же образует базис педагогической модели. Учитель, действующий в соответствии с требованиями уровня культуры общества и ее специфическими особенностями, действует культуросообразно [144, с. 253 – 254].

В XX веке происходит разрыв между феноменом культуры и просвещения, цивилизации и образования. Современное образование наследует традиции рационализма и первой волны научной революции. Однако реальная ситуация сегодня коренным образом изменилась и требует иных образовательных педагогических парадигм и ориентиров. Наука обращается сегодня к интеграции точных, естественных и гуманитарных дисциплин, к духовно-нравственным поискам в создании нового образа мира – целостного и множественного одновременно. В системе обучения при этом продолжается подмена понятий образования и информированности. Сумма сведений об объекте и его свойствах представляет мир неким «анатомическим театром», оперировать мертвыми элементами которого удобно и экономично, так как исключены живые отношения между составными. Долгие годы в основе отечественной образовательной системы был принцип политехнизации. Упор на подготовку специалистов для производства, продиктованный идеологизированной конкуренцией с Западом, отводил проблему духовного развития личности на дальний план. Начитанность, информированность, узкий профессионализм и идеологическая «стойкость» приравнивались к образованности. Следует отметить, что социокультурные усло-

вия тоталитарного государства, которым являлся СССР, не способствовали утверждению эмпатийности учителей, а следовательно, и учеников. Парадоксально, но наиболее эмпатийные учителя, создававшие свои системы и получавшие самую высокую оценку своего труда среди учеников и единомышленников, воспитавшие тысячи достойных людей и профессионалов, действовали не благодаря, а вопреки культурной ситуации, вопреки дегуманизации педагогики. Именно поэтому их практические и теоретические разработки, с одной стороны, были и есть истинная педагогика, а с другой стороны, были и есть дело единиц. Принцип культуросообразности «по-советски» фактически не выполнял своего назначения в главном: система обучения строилась не на сообразности с культурой, но на сообразности с идеологией; не на сообразности с высочайшими духовно-нравственными координатами гуманистического наследия всех народов страны, но на сообразности с интересами группы (класса) и с политической конъюнктурой; не на сообразности с неповторимостью каждого реального человека как явления в мире, но на сообразности с мнимыми величинами абстрактных идей. Сущность новой парадигмы образования сводится к смене репродуктивного стиля на творческое освоение знаний. Но, пожалуй, главное – это изменение самого отношения познающего к миру. Не освоение и овладение миром, но – отношение к нему, осмысление человеком своего места в мироздании как «звена в цепи», как сопричастной Целому жизни. Монологизм в преподавании все более сменяется диалогом, субъект-субъектными отношениями. За этими отношениями вырастает великолепная перспектива целостного, интегративного понимания содержания и путей организации учебно-воспитательного процесса. Гуманизация образования включает научную рефлексию в контекст культуры, а принцип диалогического отношения к миру открывает диалог культурных миров. Плюрализм делает актуальным разнообразие видов учебных заведений, программ и учебных планов [79, с. 41]. В более крупном масштабе, по сути, речь идет об «экологизации» сознания в культуре, а следовательно, и в педагогике. Как отмечает С. Н. Глазачев, «понятие «экологический» постепенно, медленно, но все же освобождается от биологического смысла, наполняется содержанием всей совокупности отношений человека к природным, культурным и социальным условиям среды. … «Экологический принцип» участвует в экологизации науки, производства, культуры, выступает регулятором отношений общества и природы через экологизацию права, политики, искусства, нравственности. Метафора «экологический» все чаще употребляется в значении – целостный, не деструктивный, гармоничный и обозначает ме-

ру вписанности в универсум» [79, с. 326]. «Вписанность» человека в жизнь, мир, культуру, социум исключает антагонизм, противопоставления и противодействия, альтернативу «черного» и «белого». Дискурсивное, рациональное знание оказывается недостаточным, на его место приходит вся гамма компонентов и способов познания универсума, включая и рационализм. «Экологизация» сознания в целом и в педагогике, в частности, предполагает комплиментарность, взаимодополнительность знаний, оценок, ценностей. «Интегративный потенциал экологического сознания объединяет естественное и гуманитарное знание, культуру, искусство, духовные искания» [там же, с. 327]. В этом контексте наиболее «экологичной» выглядит концепция личностно-ориентированного обучения, воспитания, образования, которая исходит из лучшего, созидательно направленного духовного потенциала российской ментальнооти. Личностно-ориентированная педагогика определяется в современной научной педагогической литературе различным образом. Например, И. С. Якиманская считает, что личностно-ориентированное образование обеспечивает развитие и саморазвитие личности ученика на основе его индивидуальных свойств и особенностей [203, с. 55]. Личностно-ориентированное образование призывает учителя к признанию права выбора за Учеником пути развития и форм обучения, к предоставлению ему возможностей для максимальной самореализации. Н. А. Алексеев выделяет в качестве специфики личностно-ориентированного образования «включение» в процесс учения личностных функций и личностного опыта ученика [10, с. 65]. В работах Е. В. Бондаревской говорится о том, что личностно-ориентированное образование направлено на полноценное удовлетворение образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей личности при свободе выбора путей образования и способов самореализации личности [155, с. 8]. Одной из важнейших характеристик личностно-ориентированного подхода является его актуальность, соответствие социальной и культурной «температуре». Б. М. Бим-Бад, анализируя роль образования в процессе социализации, отмечает, что сегодня в России учебно-дисциплинарная модель образования является очевидно устаревшей, и ей на смену приходит модель, основой которой являются партнерство и сотрудничество [45, с. 8]. В целом исследователи личностно-ориентированной модели образования выделяют в ней следующие основополагающие идеи:

– гуманистическая направленность личностно-ориентированного образования, где уникальность, целостность личности каждого ученика является реальной ценностью;

– субъектность, предполагающая активное созидательное отношение как к себе, так и к миру;

– наличие личностного субъектного опыта, отраженное в эмоционально-личностном отношении к бытию и познанию.

Представляется, что эмпатия в условиях «экологизации» сознания и педагогики выступает одним из актуальных методологических принципов процесса обучения и воспитания в контексте новой парадигмы образования.

Вместе с тем ситуация «надлома», «расслоения» в обществе не способствует проявлениям эмпатии, а напротив, усугубляет отчуждение и обособленность человека от других (о чем говорилось выше). Одним из деструктивных факторов всей мировой цивилизации является эскалация человеческой гордыни, проявлениями которой и выступают нетерпимость, национализм, собственничество, религиозно-конфессиональные и идеологические конфликты. Этой же гордыне служит поклонение человека продуктам своей деятельности и пленение иллюзорной реальностью (виртуальная реальность взамен живого мира есть не что иное, как сообщество отчужденных, клонировние – нарциссизм Двойника). Время неоязычества усугубляет клановость и единство на почве обособления, на почве общности бескультурья. Несколько поколений людей в нашей стране воспитывалось под девизом интернационализма как догмы, а по сути дела - под негласным девизом нетерпимости к другим мировоззрениям. Произошедшее «крушение империи» выявило негативность людей к разрешению проблемы приятия «другого». Эмпатия в ее примиряющем толерантном отношении к миру не стала нормой личностного осмысления реальности для большинства соотечественников. Ввиду чего и воспитание эмпатии у новых поколений остается открытой проблемой. «Взрывоспособность» отечественной культуры не могла не отразиться на педагогике, которая стала в XX в. истинным полигоном для испытаний множества программ, методик, и даже «стандартов» (само появление понятия «стандарт» в отношении педагогики есть абсурд, отражающий общую тональность социокультурных процессов). Однако «взрыв» как переход в новое качество произошел с появлением теории развивающего обучения и педагогики сотрудничества. Эти концепции утверждают творческие, живые, взаимодействующие отношения подлинного воспитателя и воспитанника. Для осуществления в действительности наилучших возможностей ученика эти отношения базируются на видении актуальности и потенциала личности воспитанни-

ка, т.е. на восприятии его целостности и на утверждении этой целостности. Для этого учитель должен быть эмпатийным, т.е. всякий раз проживать конкретную ситуацию во всех ее аспектах не только со своей точки зрения, но и с точки зрения своего подопечного. «Узы единения» в педагогическом труде проявляются ежечасно, и от их наличия или отсутствия зависит не только то, какими знаниями – умениями – навыками овладевают подопечные, но прежде всего – как они будут относиться к миру и к себе в дальнейшем. Не «иметь», а «быть» – в основе истинной проверенной веками педагогики. Ее выдающиеся представители выработали теоретические и практические принципы профессиональной эмпатии педагога, в которых сочетаются этические и коммуникативные аспекты, направленность поведения. Строго говоря, эмпатия коррелирует с мировоззрением учителя, и в первую очередь эмпатия должна быть его личностным свойством.

Анализ педагогических идей прошлого выявляет то значение, которое имела эмпатия как профессиональное свойство учителя. Так, еще Демокрит (460 – 370 гг. до н.э.) в качестве методов воспитания выдвигал взаимодействие и диалог. Организатор римской школы ораторов М. Квинтилиан (ок. 35 – 96 гг.) ставил задачей педагога поощрение учеников и похвалу, умение радоваться их успехам, понимать учеников и наблюдать за их индивидуальными проявлениями, чтобы стимулировать их развитие [323; 17].

Средневековая педагогика строилась в строгом соответствии с нормами христианской системы ценностей и христианской этики, требующих высокого уровня нравственности. Обучение в средневековой школе делало упор на воспитании духа, на воспитании верой, на реализации главной цели человека – совершенствовании в направлении Божественного. Христианское образование не отстраняло ученика от предмета изучения, его воспитание и обучение были слиты в единое целое. Изучая науки и явления мира, ученик воспринимал их как многоликость Творца. Основным способом организации обучения было ученичество в различных формах: у Бога (монашество, послушание), у мастера (ремесленник, врач, ученый), в семье. Школа также была близка к типу ученичества, так как классной системы как таковой не существовало, и не только знания, но и сама личность наставника перенимались в живом общении с учителем. В этом контексте эмпатия учителя служила усвоению знаний и передаче опыта, ценностей и смыслов христианской культуры. Это проявлялось в требовании таких качеств учителя, как терпение, свободное общение с учениками в диалогах,

доброжелательность и дружелюбие. Таковыми были воззрения выдающихся средневековых педагогов *Пьера Абеляра* (1079 – 1142), *Гуго Сен-Виктора* (1087 – 1141), *Филиппа Наваррского* (XII в.) и др. Однако при этом средневековая педагогика не отказывалась от системы наказаний, строгой дисциплины, «умная любовь» воспитателей во имя блага учеников не допускала дурного поведения и послаблений их воли [83].

«Без насилия, приветливо и приятно» должно учить детей, указывал *Я. А. Коменский* (1592 – 1670). Кроме доброжелательности в общении, учитель должен обладать высокой нравственностью и благочестием. Взаимопонимание и сотрудничество учителя с учениками, воспитание «доброго сердца» и «добрых суждений», уважение к личности ребенка и понимание его внутреннего мира – в основе педагогических взглядов *Ж-Ж. Руссо* (1712 – 1772). Отношение матери к своим детям, деятельная любовь считались идеалом педагогических отношений в системе *И. Г. Песталоцци* (1746 – 1827). Любовь учителя к детям, по Песталоцци, способна разрешить все трудности воспитания. В свою очередь, воспитание любви к другим людям в учениках должно происходить через любовь к своим близким. Школьное воспитание невозможно для Песталоцци вне воспитания нравственности [83].

В конце 19 века педагогический процесс начинает пониматься как особая форма социального взаимодействия, в связи с чем взаимоотношения педагога с учениками становятся предметом анализа педагогической среды и условием ее формирования. В свете теорий американского философа, психолога и педагога *Д. Дьюи* (1859 – 1952) и французского педагога *С. Френе* учитель трактуется как Пигмалион в классе. «Эффект Пигмалиона» особенно эмпатиен, так как предполагает не только веру и любовь к ученикам, доброжелательность и гуманность, но непосредственно основан на «вчувствовании, вживании», одухотворении, созидании личности воспитанника [323].

В отечественной педагогике прошлых веков придавалось большое значение характеру взаимоотношений между учителем и детьми. Так, *К. Д. Ушинский* (1824 – 1871) считал главным свойством педагога интуитивное чутье в подходе к ученикам, и если учитель не способен вызвать в детях симпатию и доброжелательные взаимоотношения, он не способен к профессиональной деятельности, так как не сможет воспитать эти свойства в учениках. Видный русский филолог и педагог *Я. К. Грот* (1812 – 1893) считал, что каждому человеку от рождения присуще сострадание, мило-

сердие, сопереживание, для развития которых действенным методом является пример педагога. *В. Я. Стоюнин* (1826 – 1888), педагог-словесник и методист, считал средством развития эмпатии действенность нравственных знаний. *П. Д. Юркевич* (1826 – 1874), русско-украинский религиозный философ и воспитатель, выделял эмпатию как важнейшее качество учителя. *А. Н. Острогорский* (1840 – 1917), учитель и писатель, создатель журналов «Детское чтение» и «Педагогический сборник», полагал основой развития эмпатии соблюдение заповеди о любви к ближнему. Тех же взглядов придерживался и *П. Г. Редкин* (1808 – 1891), организатор Петербургского педагогического общества, выделявший христианское воспитание как основу формирования эмпатии. *П. Ф. Каптерев* (1849 – 1922), педагог и психолог, утверждал неприемлемость насилия в обучении и воспитании, а действенным средством развития эмпатии считал многократное непосредственное сопереживание различно окрашенных эмоциональных состояний [293; 17].

В программе развития эмпатии учителя, разработанной *Т. Маркарьяном* (1923), понимание и сопереживание ученикам является главным условием педагогического мастерства [323, с. 375 – 378]. Умение не только понимать, но и чувствовать учеников, не только чувствовать, но и предчувствовать их мысли и поведение возможны лишь при условии трансформации учителя в ученика в совместной творческой деятельности. Отождествляясь с учеником, «входя в круг» его личности и жизни, учитель обретает естественность и свободу действий. Для обучения будущих педагогов пониманию детей Т. Маркарьян выработал систему, в которую входили: а) развитие педагогического интереса, б) активизация педагогического чутья, в) развитие педагогического такта, г) формирование педагогического призвания. Поскольку эмпатия, по Маркарьяну, является главным условием педагогического мастерства, то категории педагогического интереса, такта и педагогической интуиции выступают сущностными составными педагогической эмпатии. Т. Маркарьян предлагал широкий блок заданий по развитию педагогического интереса. Задача заинтересованности учеником и его проблемами реализовывалась через активизацию воспоминаний из собственного детства учителя с целью изучения их эмоциональности. При этом анализ воспоминаний должен был производиться с двух позиций: с позиции ребенка и позиции взрослого. Примечательно, что в процесс воспоминаний и их анализа Маркарьян включает собственно механизм эмпатии – перенос «доминанты» на внутренний мир различных

участников сюжета воспоминаний. То есть в акте воспоминания требуется проявить эмпатийность, объединяя в одно целое различные символические реальности, в данном случае – ребенка и взрослого.

Следующий ряд заданий по развитию эмпатии учителя включал изучение детских сказок и детских рисунков, изучение отображения детей в литературе, наблюдение за детскими играми. Эти задания были призваны воссоздать «аромат детства», дать возможность «вчувствоваться» в него, одновременно изучая мир учеников с психолого-педагогических позиций.

Важным методом по развитию педагогического интереса и педагогической эмпатии в системе Маркарьяна следует считать посещение занятий лучших и выдающихся учителей с последующим анализом. Сравнив себя с великим педагогом, будущий учитель должен выделить в его работе качества, которые он хотел бы иметь сам. Таким образом, это дает не только возможность самопознания через сравнение с выдающимся мастером, но и служит созданию педагогического идеала. Через вживание в этот идеальный образ возможно выработать в себе желаемое профессиональное качество. То есть синтез педагогической «Я-концепции» с идеалом способствует прогрессивному изменению этой «Я-концепции».

Воспитание педагогической интуиции происходит через вживание в ценностный мир ученика, умение видеть ситуацию его глазами и чувствовать его чувствами. Это приводит к предугадыванию линии поведения ученика, его хода мысли (то есть к предыкативной эмпатии).

То же относится и к такту педагога. Эмпатийный педагог тактичен прежде всего благодаря своему постоянному со- отношению с другими людьми. При этом Маркарьян считал тактичным того педагога, который проявляет свое «чувство меры» бессознательно. Этому способствует предварительная долгая тренировка [323, с. 378].

Современная педагогика показывает, что идеи Т. Маркарьяна не утратили своей актуальности. Практические основы воспитания эмпатии учителя нашли продолжение и уточнение в педагогике *Януша Корчака.* Для Корчака целью воспитания является развитие индивидуальности ребенка. Исходя из основной цели воспитания, Корчак выводит и его принципы:

– принцип уважения ученика такого, какой он есть, в его целостности и самобытности;

– принцип равенства взаимоотношений;

– принцип безопасности (одна из главнейших заповедей врача и педагога «Не навреди!»);

– принцип ненасилия;

– принцип безусловной поддержки и помощи учителя ученику;

– принцип безусловной любви к воспитаннику. [Корчак. «Как любить детей». М., 1991].

Основным методом воспитания Корчака всегда было взаимодействие, соучастное бытие. В связи с чем воспитатель должен был обладать рядом качеств и умений. Прежде всего, это безусловная любовь как фундамент любых продуктивных отношений. Из любви к воспитаннику следует: заинтересованность во всех проявлениях индивидуальности ученика, внимание к его откровениям и заботам; уважение его самостоятельности и свободы, доброжелательность и справедливость; терпение и толерантность; доверие к ученикам; поддержка слабого и нелюбимого другими ученика; проявление доброты и нежности, восприятие чужой боли и обиды как своей собственной; создание условий для нравственного роста ученика; индивидуальный подход в раскрытии самобытности воспитанника [138].

Я. Корчак требует от педагога внимательного изучения всех проявлений и состояний души его подопечных: привязанностей, привычек, дружбы, поведенческих реакций, лжи и фантазий, речи, страхов и радостей, пристрастий, мышления, вопросов, жалоб и конфликтов. Наблюдательность учителя в сочетании с участным, безусловным вниманием создают то «погружение» в мир ученика, которое способствует эмпатии педагога и роднит его отношения к воспитаннику с родительскими. Большое внимание Корчак уделяет умению учителя «читать» душевный мир питомца по внешним, экспрессивным невербальным параметрам (рассеянность, задумчивость, возбужденность и др.).

Однако взаимодействие в процессе воспитания и обучения предполагает наличие не только эмпатийного педагога, но и эмпатию учеников. Сквозь всю педагогическую деятельность *В. А. Сухомлинского* «красной нитью» проходит воспитание культуры чувств детей, которое начинается с умения сопереживать другим людям. Это умение – залог воспитуемости ребенка, а значит – его «окультуривания». При этом учитель, обучая восприимчивости к чувствам других людей, и сам становится эмпатийным и чутким по отношению к своим ученикам. Таким образом, Сухомлинский

выделяет эмпатию в качестве фундамента внутренней душевной культуры человека, а также в качестве профессионализма воспитателя [273].

Обязательной для педагогической эмпатии Сухомлинский, наряду с Корчаком, называет наблюдательность: умение видеть внешние проявления душевного состояния детей и осмыслить мотив их поведения в каждом конкретном случае. Умение видеть ученика выражается в координации действий учителя с изменениями активности ребенка. Сухомлинский советовал перед началом занятий или опроса внимательно посмотреть в глаза учеников и распознать их чувства. Эмпатийный педагог не только интерпретирует внутренние переживания учеников, но и руководствуется тактом, деликатностью, любя и щадя чувства воспитанников. Здесь не остается места иерархии «старшего» и «младшего», «сильного» (учителя) и «слабого» (ученика). Истинные отношения диалога-проникновения характеризуют взаимодействие такого рода. То же относится и к вербальному общению в процессе обучения. Позиция «знающего» и «авторитета» часто исключает умение слушать и слышать ученика, его мнения и доводы. Не видя, не слыша ученика, пребывая в мире своего «Двойника», учитель может не только усилить отрицательные переживания ученика, но напрямую приведет его к неприятию как данного педагога, так и учения в целом.

В свою очередь, эмпатия педагога влияет и на эмпатию учеников. Как показывает практика, чуткость к интонации и манере поведения учителя напрямую связана с развитостью эмпатии учеников (Шевченко, Рябухин, Каргапольцев, Борисенко). Эмпатическое восприятие, позволяющее узнать внутреннее состояние другого человека (в данном случае – педагога) и предположить мотивы его поведения, приводят к изменению стимулов обучения. Взаимопонимание и поддержка, исходящие от друзей и от учителя, делают работу радостной и вселяют веру в собственные силы. Именно на эмпатийности учителя и учеников основан тезис Сухомлинского «Ребенок должен учиться победно» [273; 274].

Развитая эмпатия, по Сухомлинскому, проявляется в наблюдательности и в действенном соучастии. Наблюдательность детей Сухомлинский развивал через игровые ситуации, в которых экспрессия разных людей позволяла интерпретировать их эмоциональные переживания. При этом необходимо отметить, что собственно «игрой» эти упражнения по наблюдательности не являлись. Дети «вчувствовались» в переживания реальных людей, находящихся в непосредственной близости перед ними. (Для этих наблюдений Сухомлинский создал специальный Уголок красоты в глубине

школьного сада, мимо которого проходили жители села Павлыш. Прохожие не видели ребят за густой листвой, но те могли различить их лица детально). Действенное соучастие реализовывалось Сухомлинским в конкретных ситуациях помощи. Сопереживая эмоциональное состояние другого человека, ученики должны были «прочесть» его по внешним параметрам, затем предложить свое участие, и в дальнейшем со- участвовать в бытии другого, не задаваясь вопросами. Таким образом, действенное сопереживание не только способствует гуманизации чувств, альтруизму, но и формирует «Я-концепцию» ребенка [272; 273].

Методики формирования эмпатии, разработанные Т. Маркарьяном, Я. Корчаком и В. А. Сухомлинским опираются на эмпатийное общение учителя с учениками. К. Роджерс, американский психолог, о теории которого говорилось выше, определял эмпатийное общение как восприятие внутреннего мира другого человека как своего собственного и постоянную «открытость» к изменениям в переживаниях другого. При этом ваша точка зрения, ваши переживания остаются при вас, на первый план выходит «другой». Ответственность, тонкость, чуткость в эмпатийном общении исключает монологичность, эгоцентризм, самолюбование. Эмпатийное педагогическое общение основано на принципах диалога, которые состоят в следующем:

– доверие ученикам;
– помощь в решении любых учебных и жизненных задач;
– опора на мотивацию учеников в обучении;
– стремление к пониманию чувств учеников и чувство эмоционального настроя учеников;
– активное участие во взаимодействии с учениками;
– открытое выражение своих чувств;
– стремление к самопознанию.

К. Роджерс выделяет в методике диалогового общения пять реакций, которыми должен владеть учитель:

– реакция понимания: выражается в умении выслушать собеседника до конца без перебиваний и начать свою речь словами «я понимаю …»;
– реакция оценочная: анализ трудностей собеседника и совет по дальнейшим действиям;
– реакция информационная: дополнительный, уточняющий анализ ситуации;

– реакция интерпретации: анализ и аргументация подлинных мотивов поведения собеседника;

– реакция поддержки: аргументация для успокоения собеседника [234; 235].

Проведенные психолого-педагогические исследования показывают, что большинство учителей используют традиционно укоренившиеся в школе способы общения с учениками, в результате которых возникает «полоса отчуждения» между учителем и воспитанником. При этом отчуждение выступает формой собственной защиты педагога и как средство добиться дисциплины. У таких педагогов доминирует неприятие учеников и невнимание к ним, отрицательные оценки, интерпретация поведения воспитанников как преднамеренного. Позиция судьи и центрация на собственном «я», декларация псевдообщности при отсутствии подлинных взаимоотношений характерны для педагогов этого типа. [155; 48, с. 113 – 116]. Характерно, что с ростом профессионального опыта происходит переориентация с авторитарного педагогического общения на диалогическое.

Отсутствие диалогического общения и неспособность к нему часто связаны с различиями в социальной и этнической принадлежности, с различиями в традициях культур. *Неспособность к эмпатии*, на наш взгляд, лежит *в основе неспособности к диалогу*. Если педагог как личность не обладает эмпатией, то ему свойственна чрезмерная центрированность на собственной персоне, своих мыслях и мнениях, целях и переживаниях. Эгоцентризм такого педагога проявляется как в познавательном, так и в эмоциональном и поведенческом плане. Это отражается в приверженности к известным стандартам решений проблем, в косности точек зрений и взглядов, ограниченности профессионального кругозора и рутинности методов преподавания. Этот тип педагогов любит и жалеет себя, боясь растратить свою энергию на малейшее проявление творчества и выход за пределы привычной и удобной схемы. Действия учителя не коррелируют с действиями и реакциями учеников и коллег, в столь же низкой степени его волнуют их переживания. В основе модели общения этих педагогов – субъект-объектные отношения.

В то время как эмпатийность, как показано нами ранее, предполагает совершенно иной тип отношений – субъект-субъектный, лежащий в основе гуманизации общения в целом, и в основе диалогического общения, в частности.

Если педагогов с центрацией на своем «я» характеризуют формализм и отчужденность, то у педагогов с исключительной центрацией на «дру-

гом» наблюдается другая крайность: пассивность и безынициативность, самоуничижение и заискивание перед учениками. В данном случае нельзя говорить об эмпатийности учителя, так как абсолютное подчинение и растворение себя в другом человеке (не только в ученике) также служит защитой собственного «я». Эмпатийность в развитой степени проявляется в модели «я – другой», где центрация не замыкается на одной из сторон, но в соответствии с требованиями живой реальности переносится с одной доминанты на другую, что и проявляется в стремлении к общению на равных с учениками, диалогическом мышлении и общении, тенденции к единению с воспитанниками, низкой конфликтности [137; 148]. Было бы заблуждением предполагать, что эмпатийность в диалогическом общении есть не что иное, как бесконфликтность. Учитель и ученик могут иметь различные точки зрения на ту или иную проблему или ситуацию. Если в ходе общения каждый из партнеров упорно стоит на своем, это не будет диалогом. В диалоге всегда неизменно присутствует стремление постичь не только суть обсуждаемого предмета, но – собеседника во всей его целостности и того, что привносит этот собеседник в предмет беседы. В самых «диалогичных» беседах обнаруживается, что корень обсуждаемого – не в индивидуальном, не в социальном, не в субъективном и не в объективном, а в том «перекрестке», где возникает струна общности между собеседниками. Об этом говорит не обобщение и резюме, к которому приходят говорящие, но прежде всего – сам дух и атмосфера разговора, когда истина возникает из взглядов, жестов, интонаций. Диалог – всегда творение и со- творение, не обязанность, а возможность. Разумеется, личность с центрацией только на собственном «я» или только на «другом» не в состоянии реализовать диалог. Эмпатия, дающая сопряжение «я» и «другого», служит условием диалога, и в то же время существует обратная связь: диалог способствует развитию эмпатии.

В условиях обучения эти способности (эмпатия и диалогичное общение) характерны для неконфликтных педагогов [48, с. 191].

Л. Л. Шевченко (1997) выделяет эмпатию в качестве необходимой составной педагогической этики и включает эмпатию в понятие любви к детям как основополагающего профессионального свойства педагога. В предлагаемой методике развития педагогической эмпатии, Л. Л. Шевченко (наследуя В. А. Сухомлинского, Т. Маркарьяна, К. Роджерса и др.) опирается на самонаблюдение педагога за собственными переживаниями и наблюдение за переживаниями детей, за внешними проявлениями эмо-

циональных состояний, на актуализацию и анализ воспоминаний о детстве, на диалогическое общение. В целом методика развития эмпатии, по Л. Л. Шевченко, методологически опирается на идеи гуманной педагогики и опыт отечественных педагогов-новаторов.

Особого внимания заслуживает предлагаемый Л. Л. Шевченко метод сопереживания ситуации. «Метод сопереживания ситуации... рассчитан на способность не только анализировать, но и переживать все, что происходит с ребенком. Это помогает объяснить и прогнозировать его поведение, воспитывает в участниках умение сопереживать, тактичность и понимание другого человека. Данный метод в воспитательной практике использовался отечественными и зарубежными авторами … Теоретической разработкой проблемы занимался Л. С. Выготский, предполагавший создать теоретическую психологию как „драму переживаний ребенка”» [323, с. 412]. Также в разработку метода сопереживания внесли свой вклад К. Роджерс, А. Маслоу, Стотлэнд, Мехребиэн и др. Данный метод относится к методам развивающего обучения и основан на исследовании и анализе конкретных ситуаций из жизни реальных детей. Механизм действия метода заключается в следующем:

1. Мысленное представление учителем себя в описанной ситуации.
2. Обозначение испытываемых героями рассказа чувств с позиций Ребенка и Взрослого.
3. Обозначение испытываемых Взрослым чувств по отношению к ребенку.
4. Сравнение переживания ребенка в предложенной ситуации с ощущениями своих детских воспоминаний в аналогичной ситуации.
5. Сравнение чувств Взрослого в описанной ситуации с чувствами, возникшими при восприятии этой ситуации.
6. Выделение проблемы в данной ситуации.
7. Получение дополнительных данных о положении.
8. Обозначение использованных Взрослым методов и форм воспитания.
9. Прогнозирование развития ситуации при использовании других методов.
10. Обозначение чувств и переживаний Взрослого и Ребенка при использовании предложенных методов [323, с. 413].

Примечательно, что в алгоритме метода сопереживания Л. Л. Шевченко следует логике собственно процесса эмпатии: чувство подвергается

анализу, а затем вновь переживается во внешне развернутом действии. Метод сопереживания ситуации выявляет также органичное единство мысли и чувства в человеке, их влияние на поведение. То, что Шевченко включает в предложенную схему прогнозирование, выявляет значение предикативной эмпатии в работе учителя. При этом предикативная эмпатия выводится автором в уровень рационального постижения ситуации.

Роль эмпатии в педагогическом труде с особенной яркостью подчеркивается педагогическим направлением 80-х годов – «педагогикой сотрудничества». Основной идеей педагогики сотрудничества является стремление воспитать в учениках творческое мышление. Мотивом обучения при этом становится чувство успеха, а установка на успех неизбежно приводит к положительным результатам. Такой подход к образовательному процессу предполагает сотрудничество учителя с учениками, демократизм, личностный подход и веру в силы учеников. Сотрудничество предполагает паритетность в межличностных отношениях педагога и воспитанников. Но самое главное условие осуществления сотрудничества – творческая деятельность, являющаяся и отправной точкой и целью обучения в системах педагогов-новаторов.

Выше говорилось о творческом характере способности личности к эмпатии. Эмпатийный педагог соответственно предрасположен не к рутинному профессиональному «урокодательству», но к постоянному расширению и углублению творческого, креативного потенциала – своего и своих подопечных. Эмпатийный педагог не только творческая личность, но прежде всего личность, признающая личностью другого человека, ученика и стремящаяся раскрыть уникальность и своеобразие этой другой личности. В этом смысле педагогическая эмпатия есть условие созидания личности, открытия Человека в человеке.

Ш. А. Амонашвили в основу своей системы, получившей название гуманно-личностной педагогики, ставит положение об определяющей роли гуманистических межличностных отношений в процессе обучения и доказывает, что эмпатия как духовная ценность формируется и развивается в процессе познавательной деятельности учащихся. Той же позиции придерживается и Е. Н. Ильин, известный учитель-словесник из плеяды учителей-новаторов [11, 111, 112].

В ряде педагогических исследований эмпатия рассматривается в форме эмоциональной отзывчивости (К. В. Гавриловец, 1991; Л. А. Ментешашвили, 1984). Авторы данных работ указывают на ведущую роль эм-

патии в воспитании гуманизма чувств и отношений у школьников. В качестве основных элементов в структуре эмпатии ими выделяются: понимание личностью значимости гуманистических качеств и отношение участия к любому неблагополучию другого человека. Функции эмпатии в исследованиях К. В. Гавриловец и Л. А. Ментешашвили заключаются в опосредовании гуманистическими принципами межличностных отношений, в оптимизации общения и выработке коммуникативной компетентности личности [71, с. 5 – 10; 180, с. 3– 8]. Диссертация В. В. Рябухина [241] посвящена воспитанию эмпатии подростков на гуманитарных дисциплинах. Автор отмечает характерное для этого возраста интенсивное влечение к многообразным связям со сверстниками, доминирование проблемы общения. Процесс развития эмпатии, как утверждает Рябухин, противоречив. Преодолению этой противоречивости, по его мнению, способствует повышение эмоционально-нравственной культуры подростка, так как эмоциональная культура является показателем такого уровня развития духовной сферы, на котором возникают отношения эмпатии. Работа по повышению эмоционально-нравственной культуры особенно плодотворна на уроках гуманитарных предметов. В связи с этим автор выдвигает положение о «познавательном эмоционально-нравственно интересном». Сущность данной категории заключается в следующем – то, что принадлежит к числу общечеловеческих ценностей, – то, что вызывает познавательный интерес, – то, что обладает эмоциональной выразительностью. Среди предметов гуманитарного цикла, способствующих развитию эмпатии, В. В. Рябухин рассматривает историю и литературу. Безусловно, в содержании этих предметов велика доля познавательного, информативного материала. Однако путь развития эмпатии через активизацию когнитивных процессов представляется нам не вполне адекватным сущности феномена, так как эмпатия характеризуется сложным синтезом познавательного и аффективного с явным преобладанием внерациональных компонентов (интуиция, бессознательное, ощущения и т.п.). На наш взгляд, возможности искусства, а именно: музыки, изобразительного искусства, театра – дают гораздо больший потенциал к развитию эмпатии как целостного явления. Ведь именно искусство и музыка, в частности, апеллирует к целостному проникновению, захватывая человека безраздельно и обращаясь к истокам человечности, нуждаясь в «милующей благодати другого» [36, с. 79].

Исследованию педагогической эмпатии посвящена диссертация С. Б. Борисенко (1988). Источником эмпатии, по мнению автора, выступает противоречие между собственными эмоциональными переживаниями

индивида и воспринятыми им переживаниями другого. Это противоречие рождает потребность в восстановлении комфорта чувств. Педагогическая эмпатия, по С. Б. Борисенко, заключается в том, что педагог, вступая в общение с учеником, проявляя сочувствие, сопереживание, содействие, не просто стремится установить комфортные отношения, но пытается через выражение эмпатии добиться воспитательного эффекта. Автор исследования отмечает, что большей способностью к обучаемости и усвоению знаний обладают те из будущих учителей, кто проявляет не только сопереживание и сочувствие, но и стремится к содействию. В качестве критериев диагностики эмпатии учителей С. Б. Борисенко выделяет:

– развитость у человека идентификации и умение описывать переживаемые чувства,

– качество восприятия эмоционального конфликта между собственными переживаниями и переживаниями других,

– стабильность эгоистической или альтруистической формы поведения и отношения к другим [49, с. 3 – 10].

Исследования педагогической эмпатии в США выявили тесную взаимосвязь между степенью креативности учителя и его эмпатийностью. В частности, для работы с одаренными детьми или с детьми, имеющими отклонения в развитии, была разработана специальная программа «ASTOR», в которой четко выделялись следующие качества учителя:

– доброжелательность и чуткость;

– чувство потребностей и интересов учеников, знание их психологии;

– наличие живого и активного характера;

– чувство юмора;

– гибкость и готовность к пересмотру своих взглядов, к постоянному совершенствованию;

– творческое, возможно, нетрадиционное мировоззрение;

– позитивная «Я»-концепция [205, с. 236].

Э. Торренс, создатель системы измерения творческих способностей, в своей работе «Творческие методы в преподавании» (1975) приводит ряд факторов деятельности учителя, которые выявляют необходимость педагогической эмпатии:

– признание ранее не признанных или не использованных возможностей;

– предоставление ребенку свободы выбора в области приложения сил и методов достижения цели;

– индивидуализированное применение учебной программы в зависимости от особенностей учеников;

– предоставление возможностей вносить учеником вклад в общее дело;

– поощрение работы над проектами и идеями учеников;

– исключение давления на детей, создание раскрепощенной обстановки;

– одобрение результатов деятельности детей в какой-либо одной области с целью пробудить их желание испытать себя в другом виде работ;

– подчеркивание положительного значения индивидуальных различий;

– уважение потенциальных возможностей отстающих;

– демонстрация энтузиазма;

– оказание помощи детям, высказывающим отличное от других мнение и испытывающих в связи с этим давление со стороны своих сверстников;

– создание ситуаций, в которых ученик, не обнаруживающий особых успехов в обучении, имеет возможность тесного общения с более способным;

– поиск возможных точек соприкосновения фантазии с реальностью;

– терпимое отношение к возможному беспорядку;

– поощрение максимальной вовлеченности в совместную работу [указ. соч., с. 246 – 248].

Если принять во внимание, что развитие творческого потенциала учеником является главной задачей образования, то указанные Торренсом факторы могут служить своеобразным тестом на профессиональную пригодность учителя, а также на выявление его эмпатийности. Более того, вышеперечисленные критерии творческой работы педагога показывают обязательность для него такого свойства, как дивергентность (вариативность, целостность) мышления. Ввиду чего методы и условия работы такого учителя отличаются от традиционно принятых. Треффингер (США, 1978) считает, что атмосфера открытости и доброжелательности в классе благоприятствует появлению новых идей и разнообразию мнений. Первая

ступень для создания такой обстановки – создание психологического комфорта. Следует всегда помнить, что критика и неприятие инициативы учеников (даже если эта инициатива реально не достижима на данном этане) – самый верный путь к уничтожению любого ростка творчества [205, с. 275].

Методы стимуляции творческой активности, предложенные Каллахен (1978), также доказывают взаимообусловленность эмпатии и творчества в работе педагога. К таким способам организации образовательного процесса исследователь относит:

– обеспечение благоприятной атмосферы, доброжелательность со стороны учителя, его отказ от высказывания оценок и критики в адрес ученика способствуют проявлению дивергентного мышления;

– обогащение образовательной среды стимулами развития любознательности ученика;

– поощрение высказывания новых идей;

– использование личного примера творческого подхода к решению задач [там же].

Одним из средств развития эмпатии и творческих способностей служит фантазия, творческое воображение учеников (о связи эмпатии с воображением говорилось выше). Учитель должен обладать достаточно развитой фантазией, чтобы активизировать поливариативное мышление учеников. Для этого применим метод «мозгового штурма», дискуссии, метод ассоциаций, парадоксальная постановка вопросов, а также метод отождествления или вживания в роль в процессе игры.

Особенно велика роль эмпатийности педагогов в развитии способности учеников смотреть на вещи с разных точек зрения, с различных жизненных позиций. Это не только развивает их творческий подход к решению проблем обучения, но и способствует познанию межличностных отношений, познанию и пониманию других людей, т.е. – социализации.

Тест на межличностные отношения Абромса и Голлина (1980) выявляет способность детей различать настроения других людей по внешним признакам. Испытуемым последовательно предъявляют четыре фотографии человека, выражающие различные чувства: счастья, печали, испуга и раздражения. Ребенок должен указать фотографию, которая соответствует определенной ситуации, отвечает на определенный вопрос. Например, возможно задать такой вопрос: «Покажи, что почувствует твой сосед по парте, если ты поможешь ему решить задачу?» или «Какое будет лицо у

твоей бабушки, если она получит от тебя подарок к рождеству?» [205, с. 329]. Примечательно, что этот тест был разработан для одаренных детей, что подтверждает не только связь творческого и эмпатийного начала, но и выявляет значение наблюдательности и умения распознавать состояния другого человека по внешним данным для развития эмпатии.

Методы «принятия роли», в которых оценивается способность человека (в том числе и маленького ребенка) смотреть на мир «глазами других», чрезвычайно распространены в США. Например, этой цели служит задание «День рождения» (Флейвел, Боткин, Фрай, Райт, 1968). По условиям этого задания-теста ребенок должен представить, что он находится в магазине и выбирает подарки ко дню рождения своих близких и друзей. Результаты показывают, насколько ребенок понимает и знает близких людей, т.е. насколько он учитывает их индивидуальные особенности при выборе подарка [там же].

Учителю наряду с родителями принадлежит главная роль в развитии у учеников социальной осведомленности и социальной ориентации. Для этого от него требуется организовать занятия таким образом, чтобы активизировалось сотрудничество. Особенно эффективным методом в этом плане является игра, так как в игровой деятельности синтезируются креативные и познавательные способности. Наиболее ценными качествами ролевой игры являются гибкость, пластичность. Когда ролевая игра используется учителем с целью развития эмпатии, то в его задачи входит создание благоприятной атмосферы для откровенного проявления своих чувств учениками. Что, в свою очередь, требует эмпатийности от педагога. В задачи учителя при организации ролевой игры с целью развития эмпатии входят следующие:

1. Подготовка подходящих темы и сценария. Например, темой может быть конкретная ситуация или определенное чувство и его проявления. Сценарий должен отразить процесс развития этой ситуации или чувства, распределить роли и их рисунок.

2. Введение. Учитель объясняет условия и содержание игры (инсценировки). В качестве упражнений могут быть разыграны сценки или пантомима. Учитель, обладающий эмпатией (т.е. чуткий, наблюдательный и доброжелательный), всегда сможет увлечь работой не только лидеров группы, но и застенчивых или замкнутых учеников. Поэтому выбор ролей должен проходить совместно с учениками.

3. Действие, в ходе которого учитель конкретизирует детали предлагаемых обстоятельств.

4. Обсуждение. После завершения игры учитель совместно с группой анализирует отношение учеников к разыгранной истории и выбирает иные возможные варианты ее решения [указ. соч., с. 338-339].

Также эффективно применение ролевых игр в обучении детей разрешению межличностных конфликтов. Специально разработанная для этого в США программа «AWARE» (1977) ставит перед педагогами определенные цели и задачи:

1. Научить детей анализировать мысли и чувства как свои собственные, так и других людей.

2. Научить детей с пониманием относиться к индивидуальным особенностям людей и к различиям между людьми.

3. Развить способность детей справляться с межличностными проблемами при помощи умений: а) выделять проблемы, б) формулировать альтернативные решения, в) предвидеть последствия каждого из вариантов решений для всех участвующих лиц.

4. Привитъ детям привычку внимательного и бережного отношения к другим людям [там же, с. 342].

В связи с большой ролью учителя в формировании личности в детстве (равно как и на других этапах жизни) специалистами по психолого-педагогическому образованию в США были выработаны нормативы, в соответствии с которыми учитель должен иметь следующие качества, говорящие о его эмпатийности:

1. Вверить в главные человеческие добродетели.

2. Иметь профессиональные знания, знание психологии вообще и детской психологии – в частности.

3. Быть заботливым и чутким.

4. Уметь внимательно наблюдать и слушать.

5. Умело подбирать и применять разнообразные методы и приемы обучения.

6. Быть преданным своему делу.

7. Внимательно относиться к здоровью и безопасности детей.

8. Быть подлинным воспитателем, а не надзирателем [205, с. 343 – 344].

Проблема педагогических технологий в работе с «нестандартными» учениками актуальна и для России. С 1988 года в Москве начала внедрять-

ся программа «Творческая одаренность» (руководитель – доктор психологии А. Асмолов), благодаря которой изменялась система образования в целом. Унифицированная, тоталитарная модель школы стала расшатываться. Параллельно начались разработки программ по работе с детьми с отставанием в развитии, с нарушениями в психике и поведении. Все больше внимания стало уделяться индивидуализации обучения, пониманию уникальности каждого ребенка как личности, системы. Показателен в этом плане опыт московского лицея № 1524 для одаренных детей. На примере работы этого лицея ярко видны те проблемы, которые сопряжены с педагогикой будущего и выявляют роль эмпатии в профессионализме учителя.

В лицее 1524 деление на классы чисто условное. На подготовительном отделении обучаются дети от 3 – 4 лет, в «сократовской школе» (5 – 6 класс) могут обучаться и семи-, и десятилетние дети, собственно лицей – это 8 – 11 классы. Утром ребенок может изучать математику или физику вместе с одиннадцатиклассниками, а затем перейти на урок русского и литературы в шестой класс. Оценки также носят роль формальности. Аттестат выдается тогда, когда ребенок пройдет вою программу, независимо от возраста. Главная особенность учащихся лицея – их высокий интеллект. У большинства из них индекс интеллекта значительно превышает норму. Многие из учеников составляют так называемую «группу риска», так как высокий интеллект образует с их нервной системой и физическим состоянием резкий диссонанс. Как отмечает директор лицея Татьяна Хромова, большинство учащихся лицея социально не приспособлены и абсолютно лишены творческих способностей. Они впитывают информацию в огромных объемах, но совершенно не способны создать из нее что-либо новое. Для социальной адаптации и развития креативности учеников работниками лицея внедрен принцип «развивающего дискомфорта». Детей помещают в самые сложные условия, в каких только они могут очутиться в реальной жизни. Например, на экзамене дают билет, которого ребенок не знает. При всем своем высоком интеллекте ребенок испытывает в этом случае панику. Учителя же настраивают его на мобилизацию мыслительной деятельности и поиск решения, что, как правило, дает положительный результат. Или же, в лицее принята постоянная «сортировка» детей не только по классам и учителям, но и «перемещения» внутри класса – чтобы дети учились контактировать с разными людьми, привыкали работать в различных условиях, привыкали к преодолению микрокризисов. Большинство учащихся лицея эгоистичны и привыкли, что их обслуживают. По отношению к учителям они проявляют потребительский подход: учитель интересен до

тех пор, пока способен обогащать информацией. Многие из детей иногда впадают в депрессию, так как хотят быть «как все», что отражает их дефицит в общении, одиночество и социальную некомпетентность. (Показательно, что в основном учащиеся лицея – дети одиноких матерей). Очевидно, что к учителям, работающим с детьми такой категории (равно как и с умственно и психически отсталыми) предъявляется требование высокой эмпатийности. Более того, эмпатийность педагога в данном случае служит развитию социализации, коммуникативной и эмоциональной компетентности учеников.

Выводы. Подход современной педагогики к пониманию ученика базируется на определении его как системы. Но в то же время для раскрытия богатств этой системы требуются соответствующие внешние условия. Эмпатия педагога служит тем «каналом», который дает возможность настроить образовательный процесс на раскрытие и стимуляцию творческих задатков учеников через интеграцию их личностного опыта с опытом человечества, сотворчество в поиске истины через формирование нравственных стимулов обучения: любовь и веру.

Эмпатия педагога – один из главных критериев его профессиональной пригодности. Тесты на выявление эмпатийности, по нашему мнению, должны стать неотъемлемой частью вступительных экзаменов в педагогические вузы и периодически повторяться в последующем как во время обучения будущих педагогов, так и в процессе их самостоятельной профессиональной деятельности.

Особенно велика роль педагогической эмпатии в условиях поликультурной и поликонфессиональной страны, каковой и является Россия. Более того, рост числа детей с отставанием в умственном и физическом развитии, детей из неблагополучных и неполных семей, детей-сирот делает необходимым осознание эмпатии как основы педагогической подготовки. Уже сейчас, согласно статистике (1997 г.), 80 % детей в России рождено в неблагоприятных для их развития условиях (Таболин В. А.). На фоне экономического кризиса, психологических и социальных проблем резко увеличивается число детей с «мозговой недостаточностью». С другой стороны, вариативность потребностей образования и культуры в наши дни привела к появлению множества учебных заведений нового типа (лицеи, гимназии, колледжи, школы гуманитарного профиля, школы с углубленным изучением блока дисциплин и т.п.). Как правило, в них обучаются дети с нормальным уровнем развития или с уровнем развития выше среднего.

Соответственно, к учителям при работе с такими детьми также предъявляются особые требования. Обучение детей в XXI веке ставит перед подготовкой учителей задачу максимальной актуализации духовно-творческого потенциала на основе принципа гуманности. Именно в этом будут реализованы классические принципы педагогики – принцип природосообразности и принцип культуросообразности.

Среди наиболее важных условий для развития педагогической эмпатии, хотя и не исчерпывающих все возможности, мы выделяем следующие:

Во-первых, мировоззрение будущего учителя должно основываться на принципах экологического мышления и жизнеутверждающего творчества. Человек не есть обособленное явление, он – часть Вселенной, звено в космической цепи, через которое и во многом благодаря которому осуществляется взаимосвязь и взаимодействие живой жизни. От осознания этого факта зависит деятельность человека, его решения и та ответственность, которую он несет перед себе подобными за уровень и качество осуществления взаимосвязи и взаимодействия.

Во-вторых, творческая природа человека, и учителя в особенности, базируется на духовно-нравственной основе, на познании, созидании и раскрытии в себе и в других возможностей приобщения к Высшей реальности.

В-третьих, утверждение жизни и призвания в учениках требует от учителя Веры в их силы, Надежды на реализацию их потенциала и безусловной Любви к ним. Учитель, обладающий эмпатией, убежден и убеждает в явлении жизни как реализации Абсолютной Веры-Надежды-Любви.

В-четвертых, основой профессиональной деятельности учителя должны стать гуманная направленность и эмпатийно-творческие отношения в педагогическом процессе.

Качества, которыми должен обладать эмпатийный педагог, отражают содержательное наполнение эмпатии, данное нами выше (Гл. 1). К таким свойствам и умениям относятся:

1. Безусловная любовь к ученикам, вера в позитивное, созидательное начало человеческой натуры.
2. Доброжелательность; справедливость; демократизм отношений; терпимость и внимание к ученикам; восприятие переживаний учеников как своих собственных; такт и чуткость; доверие и уважение к личности ученика; наблюдательность; диалогичность общения; поддержка слабых.

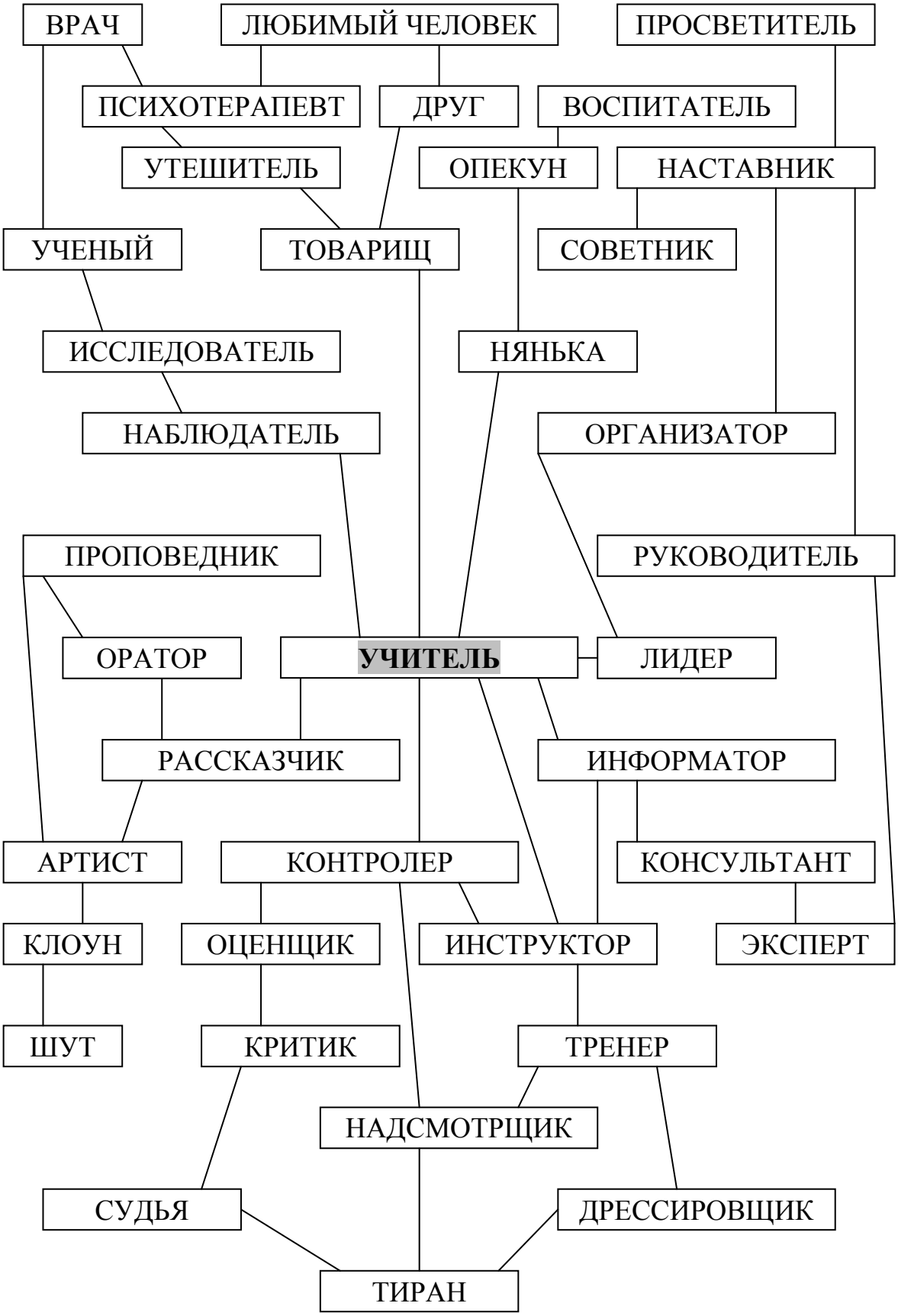
3. Дивергентное мышление; опыт творческой деятельности; готовность к пересмотру своих позиций; заинтересованность в инновационных методах и программах; владение различными методиками преподавания дисциплин; заинтересованность в сотворчестве с учениками и активизации их креативности; знание индивидуальностей учеников и умение предвидеть результаты избранных подходов; воображение, интуиция; увлеченость своим делом; артистизм и умение заинтересовать учеников предметом.

Сказка – загадка

Одному человеку пришлось прожить за одну жизнь много-много жизней. Родился он маленьким, слабым и без имени. А хотел быть и с именем, и очень большим и сильным. Пришел он к Волшебнику и говорит: «Дай мне имя, силу и рост». А Волшебник и отвечает: «Нет уж, сразу все не могу. Давай так: ты мне будешь сочинять песни и рисовать картины, а я буду давать тебе имя. Если то, что ты создашь, будет хорошо, получишь еще силу и рост». «Что же, – сказал человечек, – дело нехитрое. Договорились. Ну; слушай….». И стал петь свою любимую песню. Послушал его Волшебник и говорит: «Имя тебе сейчас Тиран, с таким именем силы и роста не наберешь. Иди да повнимательнее смотри на мир и людей. Как сочинишь песню или картину про то, что увидел, так и придешь». И стал ходить к нему человечек со своими произведениями, а Волшебник каждый раз давал ему новое имя. Каких только имен не было у человечка: и Судья, и Клоун, и Критик, и Нянька, и Лидер, и Врач. Уж перестал он и думать, что будет у него одно настоящее имя, только успевал работать над своими сочинениями, песнями, картинами. Не заметил, что вот уже и до стола сам рукой доставать стал, а вскоре и окна открывать. И вот в один чудесный день пришел человечек радостный к Волшебнику с картинами о мире и людях. А тот все смотрел, головой кивал, а потом и говорит: «Ну вот, ты вырос и стал сильным. Теперь я могу дать тебе имя, потому что ты освоил мое искусство. А кем я был для тебя, то и есть твое имя». «Ах, – воскликнул человечек, – ведь ты был мой ...!»

Кто?

Переверни страничку,
и узнаешь ответ.



Педагогические амплуа, или Древо педагогики

ЧАСТЬ II

ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМПАТИИ В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА

Если в первой части исследования феномен эмпатии рассматривался нами с позиций общенаучных подходов, в аспекте специфики русской культуры и как профессиональное свойство педагога, то во второй части речь пойдет о наиболее универсальной модели проявления эмпатии. В качестве такой модели мы рассматриваем музыкальную деятельность (восприятия – исполнения – постижения, преподавания), сферу музыки в целом. Насколько правомерен такой подход? Мы основываемся на фундаментальных положениях отечественного и зарубежного музыкознания, психологии музыкальной деятельности, теории музыкального исполнительства и музыкальной педагогики. В качестве основных методологических положений выступают следующие:

1. Музыка есть универсальная динамическая модель жизни и общечеловеческого духовного опыта. Проникновение, постижение аспектов этой модели в их нерасторжимой целостности и процессуальности, «проживание» их в музыкальной деятельности восприятия и исполнения есть проявление эмпатии как свойства духовного порядка и как музыкальной способности.

2. Музыка есть результат человеческой деятельности, которая, в свою очередь, есть результат культуры. Таким образом, музыка неотделима от бытия культуры. Проявление эмпатии в сфере музыки является путем приобщения к культуре и познания ее.

3. Музыка воплощает единого мирового Человека, его душу и поведение. Музыкальная деятельность является воссозданием психического и поведенческого опыта людей, опосредованного контекстом культуры. В процессе этого «соучастного бытия» слушатель и исполнитель проживают символическую реальность музыкального произведения, как свою собственную. Таким образом, музыкальное исполнительство (как и восприятие) предполагает эмпатийное поведение.

4. Музыкально-педагогическая деятельность реализует эмпатию в двух планах: в отношениях «учитель – ученик» и в отношениях «музыкальное произведение – учитель – ученик».

Раскрытию изложенных тезисов посвящены последующие главы работы.

Глава 1. **Музыка как сфера эмпатии**

Влияние глобальной тенденции к отчуждению проявляется в подходе к феномену музыки как некой рафинированной заповедной области наподобие Касталии из романа Г. Гессе «Игра в бисер». При таком подходе музыка становится «вещью», не имеющей ничего общего с жизнью, не имеющей истоков и лишенной содержания духовного опыта. Смысл музыки в этом случае есть предмет эстетики как теоретической науки и сводим лишь к умозрительным концепциям, все больше и дальше удаляясь от непрестанно меняющейся живой реальности в сферу «безвоздушного пространства». Противоположным полюсом отчуждению является эмпатия как воссоздание единства сознания и реальности, произведений искусства и человеческого опыта. Как пишет американский мыслитель Джон Дьюи: «Наша первейшая задача – восстановить связь и преемственность между очищенными и концентрированными формами опыта (произведениями искусства) и повседневными событиями, деяниями и страданиями, которые составляют общее содержание человеческого опыта» [D. Dewey, p. 3. Цит. по: Орлов Г. А.; 208, с. 5].

Когда мы приходим в концертный зал в роли слушателей музыки, мы оказывает в достаточно жестких рамках, заданных символической реальностью происходящего на сцене. Сама сцена служит четкой границей, демаркационной линией, по одну сторону которой – конкретное «здесь и сейчас» нашего существования, по другую – «всегда и везде» искусства. То, что будет происходить в концерте, казалось бы, не является нашей обыденной жизнью. Наше реальное бытие с его прошлым и настоящим является продуктом субъективного опыта. И что, в таком случае, может быть общего у сотен незнакомых меж собой людей, пришедших в один вечер в один и тот же зал? Общность образует присущее всем им стремление, некая потребность в реальности иного, высшего порядка. На востоке существует легенда, согласно которой божественное повеление было услышано Моисеем в словах *Muse Ke* – «Моисей, внемли»; а откровение, снизошедшее на Моисея, состояло из тона и ритма, и он назвал это откровение тем же самым именем – *Musike*, музыка [307, с. 100]. Тем самым эта красивая легенда не только утверждает божественное происхождение музыки, но показывает, что музыка есть закон жизни и сама жизнь. Один из великих поэтов Персии Хафиз говорил, что душа вошла в тело человеческое под

песню ангелов, и единственная причина существования души – желание испытать музыку жизни. Следовательно, музыка влечет нас, потому что она соответствует тону и ритму всего сущего, и это соответствие удерживает целостность человеческого бытия. Потребность в музыке связывает слушателей в концертном зале и служит предпосылкой возникновения чувства сопричастности каждого единому потоку жизни, не ограниченному пространственно-временными рамками и субъективным опытом.

В музыкознании и музыкальной педагогике эмпатия рассматривается в форме эмоциональной отзывчивости на музыку. Это объясняется тем, что основные закономерности возникновения эмоционального отклика, сопереживания и сочувствия в человеческом общении и в процессе художественного восприятия в целом совпадают. К таким закономерностям относятся:

1) зависимость эмоциональной реакции от содержания опыта личности и степени его соответствия наблюдаемому,

2) важная роль экспрессии в распознавании и воспроизведении эмоциональных состояний,

3) взаимосвязь и взаимозависимость с деятельностью мышления, памяти, воображения.

Однако мы считаем весьма поверхностным сведение эмпатии при восприятии и исполнении музыки к эмоциональному заражению или эмоциональному отклику. Уже само опосредование этого отклика личностным опытом индивида, подключенностью мыслительных операций, памяти, экспрессии, ассоциативного багажа и т.п. свидетельствует о неоднозначности отклика на содержание музыки и не допускает выделения в нем какого-либо одного компонента в качестве главного.

В работах Б. М. Теплова, Н. А. Ветлугиной эмоциональная отзывчивость трактуется как общая музыкальная способность, как «центр музыкальности», «главнейший показатель музыкальности». Основу эмоциональной отзывчивости, по Б. М. Теплову, составляют ладовое и музыкально-ритмическое чувства, имеющие эмоциональную природу и представляющие собой способность эмоционально откликаться на звуковысотные и ритмические движения в музыке [283, с. 209 – 211]. Возникают вопросы: что, в таком случае, есть музыка как таковая и что служит предметом отклика на нее? Насколько универсально утверждение способности откликаться на звуковысотные и ритмические движения как основы музыкальности?

Поскольку эмоциональная отзывчивость есть лишь часть эмпатии, а часть никогда не больше целого, то и в ее основе лежит глубинная человеческая потребность участия в процессе жизни, ее осознания и созидания, потребность в Добре-Истине-Красоте, вместилищем коих и является музыка. «… то внутреннее волнение, которое доставляется нам музыкальным феноменом, всегда и везде, у всех народов и племен, и в любые исторические эпохи совершенно не сравнимо с тем эстетическим впечатлением, которое мы получаем от внемузыкальных предметов. Такого рода внутреннее волнение человек переживает потому, что музыка дает ему не какой-нибудь устойчивый и неподвижный, хотя и самый прекрасный образ, но рисует ему само происхождение этого образа, его возникновение, хотя тут же и его исчезновение. Ведь жизнь есть прежде всего некоего рода сплошная текучесть ... Если мы поймем, что музыкальный феномен есть не что иное, как сама эта процессуальность жизни, то делается понятной эта необычность волнения, которая доставляется музыкой, и ее максимально интимная переживаемость» [156, с. 324 – 325].

Целостное постижение феномена музыки, вовлекающее всего человека, и есть основа не эмоциональной отзывчивости, но- эмпатии как показателя музыкальности. Б. М. Теплов утверждает, что «Музыкальное переживание по самому существу своему – эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержания музыки» [283, с. 53]. Безусловно, эмоциональный компонент музыкального переживания велик. Но эмоции – всего лишь реакция, лишь рябь на поверхности некоего могучего целого, которое принято обозначать как Дух творящий, Дух жизни. Музыка несводима к звучанию, к ладовым, звуковысотным и ритмическим комбинациям и порожденным ими реакциям. Воздействие музыки недоступно для объективного наблюдения и анализа именно в силу того, что природа музыки одного корня с магическим и сакральным, с тем, что обращает нас к внутреннему единству жизни и сознания. «… «содержание» музыки мы часто пытаемся передать образами – однако, не просто образами (ибо музыка не терпит никакого пространства), а образами символическими, указующими на какую-то несказанную тайну, которая под этими образами кроется. Эта тайна и есть предмет музыки. Она – нерасчленима и невыявляема, она мучительно-сладко чуется сердцем и кипит в душе. Она – вечный хаос всех вещей, исконная их, отвечная сущность. И, насыщая нашу образность, нагнетая в ней тайну и делая образность символической и мистической, музыка заставляет эти образы при внешней их

(пространственно-зрительной) разобщенности все же хранить в себе тайну некоей мистической слитности и взаимопроникновения. Такова и есть сущность мистической образности, или мифа» [157, с. 446]. Откликаться на музыку, переживать и постигать ее, проявлять эмпатию в сфере музыкального – значит переживать и постигать миф, творимый музыкой, ее тайну. И миф, и музыка не идеальные понятия, не абстракция и не формула. И миф, и музыка – сама жизнь, реальная во всех своих гранях от повседневности до мечты, творимая и становящаяся, вещественная и телесная. И миф, и музыка – интуитивны во взаимоотношениях с миром, выявляя и связывая дискретное и отъединенное в живое целое. И в мифе, и в музыке отвлеченные понятия одухотворяются и проживаются, воспринимаются живыми, становятся личностной формой осознания бытия. Так, во время педагогической практики одна из студенток музыкально-педагогического факультета предложила второклассникам исполнить их самую любимую песню. Каково же было ее удивление, когда этой песней оказалась «Священная война» А. Александрова. Но еще больше удивило исполнение восьмилетними детьми этой отнюдь не детской музыки: самозабвенно и отрешенно, с полной отдачей трагизму и высокому пафосу, в медленном темпе, стоя пели они о том, чего не было в их жизни, но что было жизнью для них в этой песне. Эта песня послужила тем мифом, тем символом, который в образной форме обобщил их опыт (так как это были воспитанники интерната, и большинству из них счастливое детство было не знакомо). И в то же время музыка вывела их переживания на высокий уровень общечеловеческого смысла. И здесь уже не имело значения фактическое знание ужасов войны. Был опознан символ, и этот символ был прожит. Это был акт эмпатии в самом широком и глубоком понимании, где произошло воссоздание целостности и единства духовной реальности в субъективном и идеальном планах. Это воссоздание целостности способствовало обретению детьми их собственного «я». Примечательно, что подобное «обретение себя» через акт эмпатии ярко проявляется в примитивных культурах, в частности, в феномене так называемой «личной песни» у американских индейцев. «По достижении определенного возраста, в поисках своего «лица», после поста и уединенной медитации посвящаемый получает свою «личную песню» от духа – животного или птицы, – который становится его тотемом и покровителем до конца жизни. С этого момента песня, полученная им столь необычным путем, это не просто его опознавательный знак или собственность, но уникальный символ его истинного глубоко

скрытого «я», связанного со сверхъестественными и сверхличными силами природы, мира и жизни… Человек, поющий одну из песен своего народа… «выпевает» свое «я», отождествляется со своей глубокой природой» [208, с. 169]. В приведенном выше примере из школьной практики уроков музыки произошло как раз это «выпевание «я», которому способствовало отождествление субъективного опыта с символической реальностью сакрального характера. Исполнение песни в этом случае несло смысл ритуала, чем и объясняется глубокое впечатление от него. В ритуале же активизируется общезначимый опыт, точнее, дух, объединяющий участников одним переживанием. «В этом массовом переживании личность растворяется, личный опыт отступает на задний план, конкретные свойства музыки, как правило, не привлекают особого внимания. Важно, чтобы монолитный звуковой символ был узнан. Если это произошло, то не имеет значение, звучит ли целый гимн или только отрывок из него … гимн - это всегда гимн. Такой комплексный музыкальный символ развертывается во времени, но воспринимается вне времени – как одномоментный *gestalt*, «пусковой сигнал», звуковая эмблема» [указ. соч., с. 172]. Этот «пусковой сигнал» дает импульс всем конструктам эмпатии – сопереживанию, сочувствию, отождествлению, содействию – и вводит их одномоментно, сразу, в чем и проявляется уникальность музыки как сферы эмпатии.

В акте эмпатии, как и в постижении музыки, задействовано все внутреннее богатство человека – его чувства, ум, ощущения, фантазия и память, интуиция. К ним же подключаются и экспрессивно-моторные реакции (на это указывал тот же Б. М. Теплов, когда называл музыку «комплексным раздражителем», охватывающим весь человеческий организм). Именно вся сложная система духовного мира человека переводит слышимое звучание в переживание и наделяет смыслом, и дальше – выводит изолированность индивидуального опыта в слияние с безмерной протяженностью жизни, простирая пережитое в музыкальном звучании за его временные рамки. По словам Г. А. Орлова, «слушатель не может не чувствовать, что данное сочинение в одно и то же время меньше и значительно больше самого себя; оно больше, чем его звуковой облик, и меньше заложенного в нем сообщения» [208, с. 84]. Примечательно, что в музыкальном феномене процесс жизнетворчества предстает как главная и вечная Тема. Пластические искусства не могут в рамках одного произведения изображать «стихию становления и затухания жизни», они дают устойчивые образы, но лишь музыка способна передать эту «без- образную» стихию, то есть про-

цессуальность жизни непосредственно, без дополнительных средств и объяснений. Именно поэтому музыка, будучи искусством временным, оказывается феноменом надвременным и надпространственным. «… человек, никогда не мысливший о бесконечности и никогда не понимавший бесконечное в свете конечного, а конечное в свете бесконечного, при слушании музыки вдруг начинает испытывать единство и полную неразделенность того и другого, начинает об этом задумываться, начинает это чувствовать» [156, с. 329]. Эта же мысль может быть выражена иначе, а именно так, как сказал один из первоклассников: «Сидел Моцарт и писал свою симфонию. А о чем писал? Солнце взошло, день прошел, где-то человек родился, где-то человек умер. Жизнь идет …». Полная взаимопроникнутость, нераздельность, слитность всех частей бытия в музыке отражает органичное устройство и соответствие мира в целом и микрокосма человека, его душевной жизни. Более того, именно процессуальное и сакральное в существе музыки выявляет это соответствие. В переживании музыки, в музыкальном бытии нет разделения на субъект и объект. Наше «я» выходит за свои пределы, и мы ощущаем, что мир и мы – одно целое, что нет ничего отъединенного от нас, и все предметы живут с нами одной жизнью. «Музыка делает человека другим, меняет его природу; человек выходит из себя, пьянеет. И в этом опьянении какая-то древняя и новая, вечная, трезвая мудрость, самое точное познание «каких-то новых возможностей». Как будто музыка под обыкновенное, ограниченное человеческое, настоящее «я» подставляет другое, чуждое, безграничное, нечеловеческое, настоящее, но ,может быть, прошлое и будущее, вечное и истинное. Это вообще самое глубокое опьянение, какое только есть у людей» (Д. С. Мережковский). Этот эффект «переноса доминанты», проникновения в самую суть становления жизни – другой жизни - и отождествления с ней и означает проявление эмпатии. Более того, без эмпатии музыка как феномен лишается смысла, лишается дыхания. Эмпатия имманентна музыке, а музыкальность имманентна эмпатии.

Эмпатийное музыкальное мироощущение проистекает из дионисийства эллинов и в силу этого максимально личностно. Это мироощущение аналогично драматическому музыкальному мироощущению и лирическому. Если эпическое музыкальное мироощущение характеризуется спокойствием и некой отрешенностью, внеличным отношением к миру отъединенных предметов, то драматическое музыкальное мироощущение эмпатийно тем, что «заставляет душу как бы воплотиться в самые предметы,

стать ими, взять на себя и в себя весь их порядок и расстройство, горе и радость, и тем самым как бы уничтожить эти предметы (в противоположность эпической внеличности)» [158, с. 604 – 605]. Драматическое музыкальное мироощущение можно назвать крайним проявлением эмпатии как свойства экстравертного, дионисийски опьяненного, экзальтированного, абсолютно растворяющего личность в стихии жизни. Таково мироощущение романтической музыки, музыки «психологической эпохи», Скрябина, всех тех фрагментов истории музыки, где личностное начало не только страстно заявляет свою волю, но весь миропорядок подчиняет себе, творя жизнь по «образу и подобию» своему, и вместе с тем в этом же сотворенном растворяясь (это мироощущение сродни язычеству. Не случайно А. Ф. Лосев рассматривал Скрябина и его творчество в аспекте неоязычества как общего кризиса западной индивидуалистской культуры). Однако наиболее эмпатийным оказывается, по нашему представлению, лирическое музыкальное мироощущение, «когда музыка, с одной стороны, сохраняет предмет как будто бы созерцаемым, а с другой стороны, заставляет и некоторым образом вживаться в него, причем характерным является здесь именно процесс воздействия предмета на душу – срединная (между эпосом и драмой) актуальность» [158, с. 605]. Любое мироощущение есть результат определенной культуры и в то же время ее вернейший показатель. *Не потому ли педагогам-музыкантам хорошо знакома ситуация «непонимания» учеником музыкальных произведений тех композиторов, которые принадлежат к неевропейским музыкальным культурам, и возникающие в связи с этим проблемы в исполнении, несводимые к овладению техническими навыками или арсеналом средств выразительности.* Также можно предположить, что отсутствие отклика на чуждую музыку не зависит от способности реагировать на звуковысотные или ритмические движения в ней. Мы можем усвоить структуру, лад, пульсацию негритянских спиричуэлс, но это не является гарантией того, что эта музыка нами воспринята и постигнута. Наш музыкальный опыт, равно как и личностный, опосредован той культурной средой, интонацией той культуры, к которой мы принадлежим. Как пишет Г. А. Орлов: «Испытывать, «переживать» музыку – значит соучаствовать в ней, быть причастным, а соучастие, причастность – это поведение, нормы которого человек усваивает в определенной социальной и культурной среде» [208, с. 19]. Эти формы поведения заложены в нас на глубинном уровне бессознательного и усваиваются посредством «безмолвного» языка культуры, через все наше непосредственное бытие. «Музыка

является продуктом деятельности человека и изоморфна ему – изоморфна человеку как продукту определенной культуры. Точнее говоря, музыка изоморфна породившей ее культуре» [указ. соч., с. 38]. Музыка не только передает тип поведения и отношения к жизни в целом, характерные для той или иной культурной традиции, но выявляет и **тип музыкального поведения, этой традиции свойственный**. Американский исследователь Эдвард Холл выделяет три уровня, на которых передаются и усваиваются модели музыкального поведения, детерминированные культурой: формальный, неформальный, технический [354]. На формальном уровне передаются и усваиваются спонтанные, инстинктивные суждения о музыке и действия музыкантов, выражающиеся в утверждениях «так должно быть», «так делают все и всегда». Неформальный уровень проявляется в ссылках на авторитеты, лучшие образцы исполнительского искусства: например, когда, рекомендуя ученику запись концертов Бетховена для фортепиано с оркестром в исполнении Э. Гилельса, мы отмечаем это исполнение как эталонное. Технический уровень передачи модели музыкального поведения присутствует постоянно и во всех традициях – начиная от первобытных племен, заканчивая специальными классами консерваторий. При этом следует подчеркнуть, что все три уровня передачи типов музыкального поведения усваиваются параллельно (ибо в искусстве «что» и «как» неотделимы). Однако характерной особенностью передачи этого опыта культуры является именно «безмолвность» – воссоздание языка культуры в процессе активного восприятия, проживания – исполнения музыки. Естественно при этом, что европеец будет воссоздавать в музыке опыт своей культуры, а представитель ближневосточной страны может воспринять то же сочинение совершенно иначе, а именно – в соответствии со своим культурным опытом. Стало быть, эмпатия в музыке весьма избирательна. Но, если человек не способен «перенести доминанту» на отличный от собственного духовный мир и образ действия, если жизнь другого, явленная музыкой, не становится его собственной жизнью, значит, он пребывает в самозамкнутой системе, и эмпатия проявляется только по отношению к «своим». Остановимся на этой проблеме подробнее.

Видный деятель индийской музыкальной культуры Нараяна Менон на VII Международном музыкальном конгрессе (1971) высказал мысль о том, что «музыка не является международным языком. Все разговоры о том, что музыка – это международный язык, представляют лишь поверхностное упрощение проблемы. Безусловно, это справедливо в отношении

таких областей, как Европа, Южная Индия, Северная Индия или Западная Азия, то есть областей, обладающих общей музыкальной системой, но различными разговорными языками. Однако я много слышал о египетской, яванской, персидской, арабской, индонезийской, китайской музыке, не говоря уже о различных национальных европейских стилях, и я сомневаюсь, что они представляют международный язык. Кроме того, наблюдается существенное различие в ценностях» [179, с. 31]. Как утверждает Виктор Цуккеркандль (США): «Барьеры между одной музыкой и другой гораздо труднее преодолеть, чем языковые барьеры. Мы способны переводить с одного языка на другой, но сама идея перевода, скажем, китайской музыки на западный язык тонов является очевидным абсурдом … Ходячее мнение о музыке как об универсальном языке человечества лишь разоблачает нашу наивную склонность считать себя – представителей западной цивилизации – представителями всего человечества» [V. Zuckerkandl. The Sense of Music, 385, с. 16]. Различия в мироощущениях и в отношении к музыке как культурному опыту у европейцев и представителей незападных культур сводятся к различию в отношении к жизни в целом. Мы находим совершенно различные музыкальные модели жизненных установок и поведения. Западная традиция исходит из идеи «чистого звука» с определенной фиксированной высотой и окраской (тональная система). Конструкции звуков и их отношения, которые слушающий собирает и удерживает в памяти, образуют единства, подобные созвездиям в пространстве галактики. Однако для удобства обращения с этими «созвездиями» требуются пространственно-временные рамки. Отсюда и появление в западной музыкальной традиции горизонтального измерения (длительность звука) и вертикального (высотность), образующих опять же конструкцию «сетчатого» типа. Уподобление музыки застывшей архитектуре уходит корнями в эту установку, и еще дальше – в античную мифологию чисел как определяющий закон музыкального творчества. Отражается она и в восприятии времени как однолинейно направленного процесса эволюции и совершенствования, в характере словообразования, где роль фиксированного тона играют буквы. «Тайны чисел и их законов занимали древних китайцев и арабов ничуть не меньше, чем Пифагора и его последователей, но только на Западе мифология чисел получила власть над музыкальной мыслью и стала диктовать нормы музыкального творчества» [208, с. 59 – 60]. С этой же установкой связан тип художественного мира музыки древности, античности, средневековья, где смысл не сводится к фабуле или чувственно-

конкретному, но пребывает целиком в сфере духовного умосозерцания [см. об этом: 177, с. 50]. Собственно интеллектуализм западной культуры в целом выявляется в соответствующей концепции музыкального феномена. Нельзя не сказать еще об одной отличительной особенности, присущей европейской профессиональной музыке, а именно: о наличии в ней письменности. Преемственность и передача музыкальных моделей в европейской культуре во многом зависит от письменной традиции, от этого же зависит и восприятие европейской музыки различными нациями и индивидами, то есть специфические навыки слушания музыки. Роль музыкальной нотации двояка: с одной стороны, это сохранение традиции, что позволяет изучать, воспроизводить и использовать нормы творчества прошлых эпох. С другой стороны, нотация побуждает к новаторству. Не случайно бесписьменные культуры не так подвержены изменениям, как культуры текста. Записанную музыку невозможно утерять, ее можно повторять бесконечно, ввиду чего композитор получает возможность вводить новые элементы как в свой стиль, так и в запись нотного текста. Умение читать записанный музыкальный текст требует определенных культурных навыков, что ведет к разделению труда как предпосылки для создания профессиональных сообществ музыкантов. Музыку начинают преподавать профессионалы в соответствии с законами музыкальной теории. Нотация и теория способствуют объединению стилей и их передаче. Центрами сохранения и развития традиции были в прошлом монастыри, духовные школы и университеты (с XVIII века – консерватории). Однако любой текст имеет адресата, что выявляет общий коммуникативный характер европейской музыкальной культуры. Например, церковное хоровое пение развивалось на основе моделей европейской раннехристианской музыки и культуры в Средиземноморье. Эти модели использовались и разрабатывались также во времена зарождения полифонии Юга Франции и позднее – мастеров Нотрдамской школы. Они продолжали составлять основу литургии до времени Палестрины. Средневековое светское искусство берет начало от песен и танцев менестрелей, а затем приходит в своем развитии в XV веке к итальянскому *bass dance*, а в XVII веке к танцам *dance tenors*. Даже в формах остинато XVII – XVIII веков во всех европейских странах используются похожие обороты, основанные на определенных моделях. Многие из них продолжали существовать вплоть до XIX века. Коммуникативность внутри европейской музыкальной традиции проявлялась и в социальных правилах: например, церковь передавала определенные установки музыкального

поведения в соответствии со своей системой ценностей, в эпоху барокко потребность в музыке символического и даже пропагандистского характера соответствовала потребностям абсолютизма. То есть музыка европейской традиции отражает и передает духовный и социальный опыт в соответствии с требованиями культуры и общества, и, в свою очередь, культура и общество формируют содержание музыкальной концепции. Однако строгость и стройность тональной системы и тонового мышления при этом остаются незыблемой основой этой концепции, подобно тому как римское право образует гигантский фундамент социально-нормативного порядка. «Архетип числа» западной традиции, начиная с Нового времени, размывается чувственным опытом, призывающим к гибкости в фиксированной конструкции. На первый план выходит и все больше утверждается тип «творческого задания», основанный на многообразии человеческого, вещного, конкретного. С этим связаны и крупнейшие открытия в сферах формотворчества, жанров, драматургии и конфликтности, колористики и звукоощущения, появление исполнительства как особой формы музыкального творчества, категорий интерпретации и редакции нотного текста [170].

Но было бы весьма поверхностным сводить европейскую музыкальную традицию лишь к перечисленным выше факторам. Еще большим основанием для становления музыкальной культуры Западной Европы служили религиозный дух и система ценностей, на протяжении истории претерпевавшие изменения различной степени. В Европе (как и везде) музыка рождается как явление магического и религиозного порядка, обладающее трансцендентной, духовной ценностью, как явление более инстинктивное и интуитивное, нежели рациональное. Выдающийся немецкий теолог и культуролог П. Тиллих подчеркивал глубокую общность музыки и религии: «В состоянии, которое мы называем верой, звучание и образ объединяются, и, возможно, по этой причине «святое» предпочитает выражать себя в музыке более, чем какими-либо иными средствами» [380, p. 131].

Религия, в данном случае христианство, окрашивает феномен музыки тоном всеобщего духовного единства. Этот дух приводит к возникновению полифонии: выражению различно, но единодушно одного и того же чувства. Но в христианстве не менее важна и другая движущая сила: стремление к небу, его притяженье, стремление к очистительному возрождению. Христианские теоретики музыки обращают динамику воспринятых у греков ладов из нисходящей в восходящую. Для греков мир мертвых находился в подземном царстве теней, для христиан – в мире света,

воспарения. Из этих важных религиозных предпосылок рождается культура, которая позже утратит дух благочестия, но останется с ними связанной глубинно и бессознательно. Переход от нисхождения к восхождению приводит к изменению свойства литургических «ладов», появляется тональность как новая ориентация в пространстве, а за ней автоматически следует и гармония. Смысл гармонии не менее духовен: человеческое братство состоит из полифонии, то есть из слияния множества голосов. Христианское равенство, где «нет ни иудея, ни эллина» и вера в божественную справедливость приводит к консонансу, естественной гармонии. Диссонанс же возможен только в случае последующего разрешения в консонанс (грех-раскаяние, раскаяние – прощение). Со временем гармония, не утратив смысла выражения религиозного духа единения, становится силой завоевания музыкального пространства. Не случайно Р. Шуману принадлежат слова: «Королева музыки – мелодия, но все решает король – гармония». Действенность западного человека, его активность и предприимчивость, любознательность, стремление завоевывать новые горизонты, реализовывать свой потенциал в переустройстве мира на основе теоретизации и технической оснащенности отражаются даже в мажорном трезвучии: двигательный принцип ведет от примы через терцию к квинте, а затем эта же динамика ведет к «захвату новых территорий» – септимы, ноны, ундецимы, терцдецимы, то есть к «диатонической всеобщности». При этом характерно, что логика движения в музыкальном пространстве диктуется все той же магией чисел: три – знак Троицы и божественного совершенства; пять – человеческие чувства, небесные пределы; семь – покой после семи дней творения, число планет, основных цветов, число даров Святого Духа, число лет служения Иакова (отсюда же и семь ступеней гаммы), и т.д., и т.п. В дальнейшем принцип действенного освоения пространства даст хроматизм, переместив терцию к кварте, а семь ступеней умножив до двенадцати [Р. Малипьеро, с.124 – 126; К. Фишер, 296, с. 51 – 59].

Углубление в религию и философию как «воспарение» в особые миры приводит к отходу от фольклора, чему также способствовало и утверждение письменной традиции в профессиональной музыке. Именно в период наибольшей силы христианства в Европе происходит интенсивное развитие музыки в качественном смысле – от одноголосного григорианского пения к великим полифоническим школам XVI века. Следующим крупным этапом «пространственных завоеваний» станет романтизм, с его стремлением к возвышенному и фантастическому. При этом католицизм

теряет свою движущую силу в музыке, но протестанство сохраняет ее понимание как магически-религиозного феномена. (Не это ли послужило почвой для зарождения музыкального романтизма в Германии?). Культура Нового времени вносит новые "*modus operandi*", что является следствием больших интегративных тенденций внутри европейской традиции. Переоценка ценностей (после Ренессанса, Великой Французской революции) делает расстояние между автором, воспринимающим музыку, и ее исполнителями минимальной. Национальные школы Италии, Франции и Германии обогащают друг друга, образуя единую музыкальную систему. Французская революция, возникшая на культурно-литературной почве, делает актуальными духовные ценности, проецируемые на всю Европу. Синтез французского романтизма и немецкой фантастико-натуралистической концепции дает рождение новой музыкальной экспрессии (творчество Бетховена после Третьей симфонии; итальянская мелодрама и опера; творчество Вагнера). Начинается "расшатывание" стройных и надежных основ "музыкальной морали" – тональности и гармонии. После революционных открытий Вагнера и Дебюсси центр музыкальной культуры перемещается в Вену. Здесь тональность совсем отстраняется, как отжившие политические и социальные нормы: экспрессионизм, с его всесокрушающей мощью и полным отсутствием тормозящих процессов, своеобразный анархизм в музыке, рождает додекафонную технику и соседствует с ней на территориях не только Австрии, но и других европейских стран. Таким образом, даже приведенный максимально сжатый обзор "истории поведения" европейской музыкальной традиции позволяет выявить ее неотторжимость от прометеевского духа западного человека. Также необходимо отметить, что рожденная как «музыка состояния» европейская музыкальная традиция становится в своем развитии средством утверждения логики действия и мысли. Чистая музыка как феномен жизни, музыка беспрограммная и неизобразительная сочетается в европейской традиции с образно-структурным (пластическим) мироощущением. Трагический путь "прометеевского" человека нуждается в оградительных, защитных механизмах формы и программы, тональности и гармонии. В общих чертах тип творческого поведения, установленный европейской музыкальной традицией, сводится к следующему:

1) единство многих частей организуется гармонией;

2) музыка есть средство утверждения логики и самодостаточное целое;

3) музыкальная целостность организует стереотипы музыкального поведения;

4) процесс музыкальной деятельности функционален и контролируем;

5) метафора музыки как кристалла, сетчатой конструкции, архитектуры;

6) музыкальный опыт носит характер созерцания умопостижимого единства;

7) музыкальная концепция направлена на мысль;

8) музыкальное бытие находится под авторитетом интеллекта;

9) действия исполнителя – на основе заранее продуманных идей, связанных общим планом [208, с. 147 – 148].

Выше говорилось о том, что на европейскую музыкальную концепцию огромное влияние оказало мироощущение христианства, и изначально европейская музыка была явлением вне-рационального познания и осознания бытия. Однако не будем забывать, что христианство зародилось не в Европе, но на Ближнем Востоке и является по происхождению восточной религией, равно как иудаизм, буддизм и ислам. Таким образом, Европой были восприняты восточные модели музыкального поведения и музыкального мироощущения, которые впоследствии синтезировались с античными и другими музыкальными концепциями. Это выявляет эмпатийность как двигатель европейской музыкальной традиции: способность воспринять идущее извне явление, ассимилировать его, сделать своим, но сохранить при этом собственную логику поведения. Что именно было воспринято Западом с Востока, и чем отличается восточный тип музыкальной культуры?

Самой древней известной нам музыкальной системой является шумерская. Даже по дошедшим до современности образцам этой культуры возможно установить ее высокий духовно-интеллектуальный уровень. Музыка была неотъемлемой частью упорядоченного, проникнутого ритуалами жизненного уклада Шумеры, где храмы всегда наполнялись звучанием музыки, голоса, инструментов. Шумерский храмовый ритуал был высокоорганизованным музыкальным действом и оказал влияние как на Египет, так и на Индию и Грецию. Это в дальнейшем сказалось на том, что между музыкальными культурами Индии, арабских стран, Ирана, Вьетнама и Индонезии много общего: преобладание устной традиции в передаче и усвоении музыкального опыта, опора на вокальную музыку, сложные ритмические инструменты и их важная роль в любой музыкальной деятельности,

природа мелодии, роль импровизации, тесная связь между искусствами. Задолго до появления христианства в индийской музыке были разработаны не только стройные теоретические системы, но также и всеобъемлющие теории восприятия. Древние индийские тексты описывают музыку как вид деятельности, содержащий “раза”. Раза – это аромат, изюминка, то, что отличает произведение искусства от всех других и определяет его качество. Древние ученые Востока не отделяли плоть от духа и тщательно изучали воздействие музыки на человека в целом. Греки делали то же самое, но в меньших масштабах. Если греки обучали спартанских мальчиков только дорийскому ладу ввиду его мужественного характера, то восточные музыканты изучали условия и темы, вызывающие ту или иную реакцию на музыку как на сознательном, так и на подсознательном уровне психики [Нараяна Менон, с. 29 – 30].

В самом высоком понимании религия и музыка тождественны, и это было важнейшей установкой музыкантов Востока. Музыка есть орудие, которое Бог использует в своих деяниях, а песня есть “янтра” – способ поклонения Богу. Для столь серьезной концепции необходимы не менее сложные теории восприятия. На долю слушателя здесь выпадает эстетическая реакция. Музыкант лишь создает атмосферу. Поэтому в восточной музыке отсутствует пассивное слушание как таковое. Молчащий, затаивший дыхание зал, по окончании звучания музыки разразившийся аплодисментами – явление для индийской или пакистанской аудитории нехарактерное. Прежде всего здесь действует **принцип участия**, приобщения к той самой “изюминке”, “ауре”, которая исходит от духа исполняемой музыки. Поэтому отбивание такта, прищелкивание пальцами и хвалебные возгласы часто сопровождают выступление музыканта. Такое воздействие музыки зависит от способности слушателя жить в музыке, его восприимчивости к течению звукового потока, от восприятия звука как живого явления. Принадлежащие к этой культуре танцы, поэзия, изобразительное искусство исходят из одних принципов: предпочтение искренности чувства интеллектуальности; мощный лирический импульс в противовес активности; основа на интуиции, созерцании в противовес рассудку и действию. Результатом этого является субъективизм (как антитезис западному объективизму) [Н. Менон, с. 28 – 33].

Важнейшие составные восточной музыкальной модели: устное музыкальное исполнительство и импровизация также наследуют общие принципы этой концепции. В индийской музыке качества голоса не играют

такой роли, как в Европе. То, что поет музыкант, значительно важнее того, как он поет. Каждый певец является творцом в самом полном значении. На Западе музыкант выражает мысли других людей (начиная с обособления исполнительства как особой формы музыкальной деятельности): композитора, отчасти – своего педагога, отчасти редактора нотного текста, а в случае с оперными певцами к этому ряду добавляется еще режиссер спектакля и дирижер. Но принципиальная разница заключается в том, что в Европе молодой человек решает стать вокалистом, если обладает хорошим голосом, а на Востоке вокалистом решают стать, если обладают музыкальностью. В Азии и на Ближнем Востоке вокальная музыка имеет большее значение, чем инструментальная. Инструменты должны имитировать голос (вина и саранги в Индии) или выделять его (иранский тар, арабский уд). В Индии красивым считается голос с диапазоном в три октавы. У мусульман красивый голос может быть хриплым и унылым. В вокальном искусстве Азии отсутствует вибрато, но существует масса других средств украшения. Характерна для восточных культур необычность тембра голоса, его поиск и любовь к нему: в Тибете – хриплый низкий; хриплый, гортанный с переходом в верхний регистр – в Японии; фальцет во Вьетнаме и Китае; имитирующий звук повозки и флейты – в Монголии. В инструментальном искусстве музыканты Азии ценят больше тонкость исполнения, чем виртуозность. Например, исполнитель на кото (японская тринадцатиструнная цитра) должен владеть девятью видами техники для левой руки и тринадцатью видами для правой, а исполнитель на цине (китайская четырехструнная лютня) – пятьюдесятью двумя видами техники для двух рук и т.п. В этих условиях ведущую роль в мануальной технике играют способы звукоизвлечения, сила давления пальцев на струны и их движение, требующие максимальной чувствительности. При помощи давления на струну музыкант может менять высоту звука, сочетать два различных средства звукоизвлечения (давление и отскок, давление и “клевание”). Игра на барабанах требует часто сочетания ритмических рисунков с различными тембрами [56, с. 147 – 156].

Чистая мелодия, не нуждающаяся в гармонии и не подразумевающая ее наличие, является отличительной чертой индийской, ближневосточной, иранской музыки. Полифония западного типа не встречается в традиционной музыке Азии. То, что называется полимелодией, гетерофонией, является в сумме полифонией в этимологическом смысле слова. Народная музыка Японии и придворная, пение псалмов буддистов в Китае, Корее, Япо-

нии и Вьетнаме являются примерами мелодического наслоения. Очень часто полиметрия выполняет роль полифонии [там же]. Это отражается на системе использования четвертьтонов, которые не даются как таковые, но вводятся в качестве более высоких диезов или более низких бемолей по сравнению с диатонической гаммой. Важно не количество используемых нот, но то, насколько мал используемый интервал. Интервалы в азиатской музыке получили темперацию в 1596 г., то есть более чем за сто лет до европейской темперации. В арабско-турецко-персидских традициях два вида ладов (мажор и минор), в которых очень распространен интервал в 3/4 тона. В традициях Северной Индии интервал из одного тона может включать три или четыре “шрути” – интервалы меньше полтона, но не четверть тона. В традиции мугама существуют мажорная, нейтральная и минорная терции, это же встречается и в музыке Вьетнама (нейтральная терция в арабском расте, в иранском сегях, вьетнамском самак), а увеличенная кварта очень ценится в музыке Индии. Как и все мелодические традиции, традиция индийской музыки – устная. Музыкальная традиция в Индии пригодна для сохранения музыки и ее анализа. Но ни в коем случае – не для системы наглядности в целях транскрипции и исполнения. Современное музыкальное искусство по сути является прямым наследником тех древних традиций, которые в процессе устного обучения передавались от одного поколения музыкантов другому с объяснением и добавлением нового.

На Востоке были и есть различные системы нотаций, общим принципом которых является максимальная приспособленность к передаче импровизационного характера музыки. Именно в силу этого обстоятельства знаки нотации трудно поддаются расшифровке и могут толковаться поразному. Западная нотация начала с буквенных знаков и развилась в систему предельно точного обозначения всех деталей высоты, длительности и т.п. , что привело к пятилинейному нотному стану. Композитор может передать все, что хочет, пользуясь этой системой. В то же время этот тип нотации лишает исполнителя хоть какой-либо возможности импровизировать. При этом до появления нотопечатания дело обстояло иначе. В Средневековье и раннем Возрождении **европейская нотация была близка восточной,** предоставляя музыканту свободу, активизируя его воображение и интуицию. С появлением печатного станка укрепилась тенденция к унификации, общедоступности нотации. Классическая партитура и стала таким текстом, не требующим особых навыков для воспроизведения и дающим исполнителю четкие “правила поведения”. В противоположность

этому восточная нотация дает лишь контур музыки, которая получает окончательное воплощение не от композитора, но именно от импровизирующего музыканта. Если западная партитура предназначена для всех музыкантов этой культуры, то восточная нотация доступна лишь посвященным. Тесная связь записи музыки с импровизацией делает систему восточной нотации таинственной и недоступной окончательной фиксации. Ни один музыкант не будет дважды исполнять одну и ту же пьесу одинаково. Более того, сама идея повторения противоречит сути импровизации. Исполнитель должен следовать своему мастерству и памяти, добавляя к уже существующей музыке детали орнамента, варьируя и обогащая мелодические и ритмические рисунки. Настроение исполнителя, время года и суток, окружение и атмосфера, техническое мастерство и фантазия – все это делает любое музыкальное произведение постоянно меняющимся и неповторимым. В музыке ближнего Востока существуют формы импровизации (ритмическая и свободная) и ладовое единство (макам, мугам, маком), но при этом ключом к пониманию эстетики восточной музыки и ее психологии является именно индивидуальная форма выражения. В этом аспекте важную роль играет восприимчивость аудитории. В культурах ислама импровизация в мутаме является озвученной параллелью изобразительного искусства, с его орнаментикой и арабескностью, с послушанием сверхличной традиции и проявлением в ее рамках изобретательности и инициативы художника. Импровизация Востока создает прежде всего ситуацию для проявления целостной совокупности всех сил и способностей музыканта. В этой ситуации, требующей всепоглощенности как от исполнителя, так и от аудитории, звучащее произведение, творимое здесь и сейчас, не представляет самоценности. Творец-импровизатор реализует в исполняемом весь свой потенциал, но его искусство принадлежит традиции и сохраняет анонимность устного творчества [331, с. 184 – 187]. Интересно отметить в этой связи не только эстетическую функцию импровизации, но и социальную функцию восточной традиции в целом. Именно приобщенность к исполнению музыки всем существом, а также сращенность музыки с ритуалом при активном участии исполнителей и всей аудитории являлись опытом социализации не-европейских народов. В то же время устный метод передачи музыкального опыта способствовал усвоению и сохранению культуры в целом, ее духа и ценностных установок. Исполнители и слушатели ориентированы не только на созерцание, но главное – на соучастное бытие в музыке, что и является для восточной традиции главным условием

музыкального поведения. Через соучастие и причастность идет усвоение культурно-социального опыта на формальном, неформальном, техническом и архетипическом уровнях.

В западной традиции импровизации церковных музыкантов внесли весомый вклад в развитие полифонии, затем импровизационность стала важнейшей составной оперного и инструментального исполнительства. Со времен Баха импровизация становится неотъемлемым элементом клавирного творчества, а в классических концертах для солиста с оркестром каденция по существу своему была импровизацией. Затем тотальный контроль композитора над созданным им текстом отодвинул импровизацию на дальний план, и ностальгия по свободе выразилась в романтических “Экспромтах”, “Фантазиях”, “Рапсодиях”, “Балладах”. Характерно, что в этих условиях происходит не только разобщение автора и исполнителя, но переосмысление роли слушателя музыки. На Западе, как и на Востоке, слушатель был участником творческого процесса, и музыкальная коммуникация была единым целым организмом. Возрастание “абсолютизма” текста сделало из слушателя объект манипуляций со стороны композитора и исполнителей, воздействие музыки на человека все больше делалось односторонним, без объединяющей сферы сопричастности всех участников музыкального бытия. Место спонтанного речения все больше стал занимать выученный текст, а беседа сменилась монологом. Восточный тип творческого поведения оставался гораздо более устойчивым и в гораздо меньшей степени подвергался изменениям. В самых общих чертах основными признаками восточной концепции музыки являются:

1) мелодика как основа непрерывно связанного единства;

2) выражение состояния (а не логики);

3) определяющая роль архетипов культуры и среды в музыкальном поведении;

4) открытый процесс постижения божественного, обусловленный локальными особенностями;

5) метафора музыки как реки, пламени, воздуха, вибрации;

6) опыт причастности к единству мира и отождествление с ним;

7) направленность на чувствование;

8) движущая сила инстинкта;

9) спонтанность действий на основе свободно обусловленных правил [208, с. 147 – 148].

Таким образом, западно-европейская и восточная концепции музыки дают противоположные установки музыкального бытия, музыкального поведения. Эти две могущественные системы - интеллект и чувство, конструкция и текучесть, замкнутый самодостаточный мир и открытость всему сущему, активность действия и созерцательное погружение – образуют единое, взаимодополняемое целое. По существу, правильнее было бы говорить не о системах по их географической принадлежности, но о **типах отношения к музыке и типах поведения в ней**. Во многих этапах истории музыкальной культуры эти две системы – модальная и тональная – соперничают за власть над музыкальной ситуацией, но гораздо чаще они сосуществуют. Мы можем найти “восточное” начало в западной музыке и “западное” – в восточной. “Этот контраст наблюдается повсюду, где существуют различия между логикой чувствования и логикой мысли, между бытием и действием, существованием во времени и борьбой со временем, между причастностью к единому ноуменальному миру и оперированием объектами в мире феноменов” [там же]. То, какая из тенденций возобладает, зависит от архетипов, лежащих в основе культуры и определяющих ее специфику.

Мы далеки от мысли выделять какую-либо одну из великолепного многообразия музыкальных традиций мира в качестве примера, образца эмпатийности. Будем помнить прежде всего о том, что эмпатия включена в саму природу музыки, и без эмпатии она не могла бы существовать. Речь идет в первую очередь о типе восприятия – исполнения – постижения музыки, то есть об **особой форме музыкального поведения**. Поясним высказанные положения примерами композиторского творчества, в которых не только слиты “Восток” и “Запад”, но и сам характер оформления музыкального феномена выявляет эмпатийную модель.

Искусство Клода Дебюсси открывает нам особый род созерцания, основанного не на следовании логике мысли, но прежде всего – на чувственном воздействии внешнего мира на человека. Дебюсси вчувствуется в мир, вслушивается в него, и не случайно в его музыке такую огромную роль играет тишина. Дебюсси не стремится переделать мир, но призывает нас удивиться тому неисчислимому богатству оттенков и красок, которые окружают каждый миг нашей жизни. “Душевный взгляд” Дебюсси (по выражению М. А. Смирнова) открывает необычное в обычном. При этом созерцание Дебюсси напрочь лишено статики, а напротив, переполнено внутренним движением, вибрацией, переливами в напряженнейшей внут-

ренней жизни. Каждое состояние, данное Дебюсси, не застывшая картинка, но – развернуто и многопланово. Казалось бы, утонченность и созерцательное начало в музыке Дебюсси создают впечатление статичности, но богатейший спектр жизненных явлений, выраженных композитором, и тон высказывания выявляют необычайную живость, проникновенность, страстность его музыкального бытия. В оркестровом прелюде "Послеполуденный отдых фавна", казалось бы, ничего не происходит, и вся атмосфера этой музыки проникнута блаженным умиротворением слияния с мирозданием. Но огромное количество действия скрывается в тембрах, гармониях, в самом принципе развития музыкальной мысли. Утонченность и ясность, идущие от латинских и галльских корней Дебюсси в сочетании с поистине даосистским мироощущением, мы находим повсеместно. Достаточно назвать пьесы "Лунный свет", "Терраса, посещаемая лунным светом", "Колокола сквозь листву", "Шаги на снегу", "Холмы Анакапри". При этом интересно, что "подвижная" музыка, самой программой предполагающая движение ("Фейерверк", "Ветер на равнине", «Золотые рыбки»), дана как погружение в состояние, подобно эффекту замедленной съемки выявляя мельчайшие нюансы в быстро несущемся потоке изменений. Искусство Дебюсси парадоксально объединяет ясное выражение чувств, рациональность с загадочностью и тайной. Если сопоставить тот же "Фейерверк" и "Шаги на снегу", то этот парадокс наиболее ярок, к тому же подчеркивает контраст стихии – огонь и холод, празднество и одиночество – как один из ведущих контрастов в границах творчества композитора. Стихиальность чувства, дионисийский экстаз с уходом в иррациональное соседствует с неразрешенностью этой страсти в "Острове радости". Стремление к нереальной красоте и колоссальное внутреннее напряжение чувства делает мир Дебюсси полным недомолвок, недосказанностей, так как этот порыв не дает однозначного победного разрешения.

Дебюсси пребывает в "открытом плавании", в поисках красоты, идеала, в предчувствии счастья. В этом драматизм его творчества: извечные, "проклятые вопросы" о сущем и должном Дебюсси решает не борьбой, а красотой [256].

Эта линия может быть обнаружена нами и в творчестве Шуберта, с его характерным типом разрешения конфликта: уход в игру, в мечту, в бесконечность. Если Дебюсси был знаком с музыкальным творчеством неевропейских народов и многое воспринял от них, то о Шуберте мы такого сказать не можем. Это лишний раз доказывает, что эмпатийность музыки

не ограничивается синтезом восточной и западной музыкальных концепций, но есть прежде всего тип творческого поведения. Медитативность многих сочинений Шуберта (первая часть сонаты ля минор, соч. 143, главная партия первой части сонаты си бемоль мажор, соната соль мажор, экспромт соль бемоль мажор, музыкальный момент до мажор соч. 94 и т.д.), архетипы Дороги и Странника выводят разрешение конфликтов не в сферу реализма, но в бесконечность Космоса и Красоты, или – в жанровость (именно это ставил Шопен в упрек Шуберту, считая его "бытописателем"). Свойственное Шуберту (как и Дебюсси) погружение в сиюминутное (что есть, собственно, принцип импрессионизма, и Шуберта можно вполне считать таковым), способность видеть "небо в чашечке цветка", встроенность в мир, но не реконструкция его – эти черты восточного отношения к жизни сочетаются в его музыке с пронзительно ясной формой, стройной концепцией, классичной гармонией и фактурой. Классичное по очертаниям форм и структуре творчество Шуберта по духу импровизационно именно в силу стремления продлить момент очарования и погрузиться в него, выявляя мельчайшие изгибы и нюансы в душевных движениях. Экспромты и музыкальные моменты и есть импровизация, вернее – ее дух и эхо, подхваченные зрелыми романтиками в дальнейшем. "Медитация в академических рамках" – таково было требование "стыковой" эпохи Шуберта и Бетховена, породившей новый интонационный словарь романтизма. В равной степени "стыковой" эпохой было и время Дебюсси. На рубеже XX века в музыкальном мышлении происходят важные перемены, связанные со знакомством европейцев с внеевропейскими культурами, и "европоцентристский" подход к искусству становится непреемлемым. Восприимчивость к влияниям иных культур была подготовлена "расшатыванием" самой европейской музыкальной системы изнутри, и внешние условия лишь выявили это. Замкнутость и самодостаточность были разорваны, и крупнейшие музыкальные свершения XX в. прошли под знаком равенства и общения культур мира. На того же Дебюсси оказала влияние музыка Андалусии, тесно связанной с арабской культурой. Не исключено, что таящиеся в натуре Дебюсси черты получили импульс к яркому выражению после знакомства с индонезийским гомеланом (так же, как мотивы африканской культуры послужили толчком для нового языка в искусстве Пикассо или Матисса). Так называемая "интуитивная музыка" и свободная импровизация восточных музыкантов отразились на колорите и звукоощущении Дебюсси, на его восприятии времени и специфике его полифонии, по сути

представляющей наслоение горизонталей. Если множить примеры эмпатийного повеления композиторского творчества в аспекте взаимодействия западной и незападной моделей, то ряд продолжат имена Мануэля де Фальи, Бела Бартока, Оливье Мессиана, Джона Кейджа. Мануэль де Фалья обращается к литургиям средних веков и придворной музыке XVII века, сочетая их с поликультурным фольклором Испании, что дает новый тип музыкального поведения на основе национальных традиций. Б. Барток, человек современного сознания, рациональный и нервный, совершает сдвиг в духовной тональности Европы, интегрируя в лучших своих сочинениях фольклорные источники множества культур с новациями собственной музыкальной экспрессии. Оливье Мессиан стилизует пение птиц, индусские ритмы и теологические концепции, японскую придворную музыку, вносящие, в его стиль горизонтальное развертывание материала. Знаменитые "Лады ограниченной транспозиции" Мессиана напоминают музыку Востока, исключая всякое использование вертикали гармонии, создают гетерофонию музыкального текста и принципы ритмо-мелодического письма. Джон Кейдж представляет еще более интересное явление. Выдвигаемый им тезис "Любая вещь в пространстве и времени взаимосвязана с какой-то другой вещью в пространстве и времени" – напрямую восходит к даосистской философии. Китайско-японское мироощущение (состояние слитности и встроенности в мир, акцент на самопроизвольном иррациональном действии) оказалось единым с собственным – западным – мироощущением Кейджа. "У меня нет никаких целей, я имею дело со звуками" – эта, казалось бы, чисто восточная отрешенность сознания проявляется у Кейджа в использовании алеаторики. Однако западная ментальность берет верх и приводит в случае Кейджа к полному разрушению музыкального языка, в то время как приверженность восточным идеям требует от музыканта технического совершенства и постоянства традиции. В целом же с начала XX века музыкальное поведение в композиторском творчестве характеризуют следующие тенденции:

– широкое развитие индивидуального и национального сознания;

– модификация устоявшихся концепций классической музыки;

– преобладание линеарности письма и развития вместо гармонического вертикального письма и структурности формы;

– освобождение ритма от метра, огромное ритмическое разнообразие;

– возрастание роли тембра и утонченного понимания окраски звуков;

– тенденция более тесного контакта музыканта с инструментом в звукотворчестве;

– возрастание роли импровизации [154; 256].

Очевидно, что указанные признаки выявляют интегративность западных и восточных тенденций внутри музыкального бытия. Примечательно, что новый тип творческого поведения обусловлен этом случае культурой XX века в целом, теми глобальными переменами, которые привели к сдвигу в сознании художественной интеллигенции не только в музыке, но и в литературе, изобразительных искусствах, театре.

Особое место в этом контексте занимает культура России. Если для Европы переосмысление центра в музыкальной культуре было связано с изменившимися внешними условиями (политическими, экономическими, географическими), и в силу этих условий начался процесс изменений в музыкальном сознании и поведении, то **эмпатийное музыкальное творческое поведение** было **имманентно культуре России** ввиду ее изначальной евразийской сущности. Поэтому эмпатийное поведение в русской музыкальной культуре несводимо к анализу музыкального языка. Речь здесь может идти о духовных компонентах, движущих силах русской музыкальной традиции, отражающих общий характер “всемирной отзывчивости” и восприимчивости отечественной культуры. При этом будем помнить еще и о том, что для Европы Россия была по сути Востоком, Азией. Напомним также, что время становления русской художественной культуры совпадает с эпохой западного средневековья, с его уже сложившимися принципами и канонами музыкальной системы.

Две линии составляют основу русской музыкальной традиции: фольклор и профессиональное искусство храмовой православной культуры. Казалось бы, это нельзя назвать уникальным явлением, и разве не оказала влияния народная музыка западных стран на развитие профессиональной, и не образуют ли эти два начала первоисточник любой музыкальной культуры? Но обратимся к истории русской музыки, чтобы выделить специфику русского музыкального поведения как эмпатийного.

Народная музыка возникла задолго до появления профессионального искусства и играла в языческой Руси гораздо большую роль, нежели в бо-

лее поздние эпохи [229, с. 40]. Коллективный характер устного творчества, его вариативность, песня как ведущий жанр, вовлеченность в исполнение музыки, ее тесная связь с обрядовостью и ритуалом, социальная функция – все это не только признаки музыкального поведения славян-язычников, но – что важно для нас – черты, характерные для незападной музыкальной деятельности. С принятием христианства жанры языческой музыкальной культуры постепенно сходили на нет, однако остались не только внешние формы обрядов с их музыкой, но и глубоко укоренившаяся в сознании русских людей мелодическая доминанта в музицировании, опора на вокальность, устную традицию. Например, жанр лирической песни, со временем набравший силу, привел к появлению не только разновидностей (бурлацкие, солдатские напевы и т.п.), но – к городскому романсу как интонационной основе целого пласта профессиональной музыкальной культуры XIX века. Более того, из протяжных песен сложилась традиция народного многоголосия как мелодического наслоения [там же, с. 47]. Нормы языческого музыкального творчества, хотя и отрицавшиеся в основном православием, оказали огромное влияние на культуру храмового пения. Православие, пришедшее из Византии, принесло и традиции богослужения, частью которого было знаменное пение (“знамена” – знаки для записи звуков). “Знамена” обозначали не только фиксированный дискретный звук, они могли обозначать мелодию. Поэтому запись музыки была “размытой”, условной, что естественно отражалось и на характере передачи этой традиции – правила исполнения передавались изустно, от регента ученикам и последующим поколениям. Традиция записи “знамен” была воспринята от европейского Средневековья, где еще не установился канон пятилинейного стана. Количество знаков со временем увеличивалось, что делало трудным их запоминание и исполнение. Поэтому в храмах и монастырях стали создаваться школы певчих и регентов, а также составлялись специальные певческие азбуки. Нотописание в Древней Руси отсутствовало, и знаки ставились в текстах богослужебных книг [указ. соч., с. 50]. Знаменное пение было одноголосным, без инструментального сопровождения. Таким образом, русская профессиональная музыка начиналась как мелодическая и вокальная, как культура устной традиции, и византийский богослужебный чин органично сочетался с природой древнерусского дохристианского музыкального фольклора. Характерно, что в отличие от католической западной, русская православная музыка не допускала присутствия инструментов в храме, и само понятие “музыка” подразумевало

только искусство инструментального исполнительства. В европейском Средневековье развитие музыки определялось словом, что стало характерным и для древнерусского искусства, и что определило приоритет вокала над инструментальной музыкой. Знаменное пение аккумулировало эстетическое, духовное и музыкальное начала. Главное в его воздействии – ощущение “сердечного умиления”, благодати и очищения. Безусловно, в этом – философская причина. Музыка как богоданность, дар свыше, музыка как очищение и причащение Божественному – основной тезис православной музыкальной культуры, воспринятой от Византии и творчески переработанный всеми последующими поколениями русских музыкантов. К этой концепции примыкают традиции фольклора и православное храмовое пение становится поистине народным творчеством. Влияние народного творчества на знаменный распев выражалось прежде всего в анонимном авторстве церковных песнопений. Певчий-распевщик был интерпретатором, но не создателем музыки, которая, как и народная, творилась коллективно и передавалась изустно. Вариантность знаменных распевов, связанная с несовершенством записи, обогащалась вносимыми дополнениями при переписывании текстов. Это также роднит церковную профессиональную музыку с фольклором. Определяющим в этом родстве является факт *глубоко творческой ассимиляции греческих песнопений* русскими храмовыми музыкантами, что в дальнейшем сделало православную храмовую музыку мощной движущей силой русского музыкального искусства в целом. Как отмечает А. А. Рапацкая, надличностный характер и «космологизм» православного храмового пения сопоставимы с иконописью и зодчеством. «Древнерусские гимнографы, соблюдая идеалы соборности, создали музыку, средства выразительности которой перекликаются с литературой, архитектурой, живописью «монументального историзма». В целом же юная Киевская Русь, восприняв византийские, болгарские и другие православные традиции, сумела создать искусство с высокими критериями творчества, чуждое внешним эффектам, глубокое по духовной христианской сути» [указ. соч., с. 54].

Важнейшей составной русской музыкальной традиции следует считать искусство колокольного звона. Аналогом колокола, имеющего восточное происхождение, в западной традиции является орган. Музыка Востока культивирует такие качества звука, которые затушевывают и размывают четкую графичную конструкцию. Звук изменчивый, скользящий, колеблемый, текучий и многослойный, который на Западе возможен только в

соответствующих акустических условиях или при известной утонченности исполнителя, для Востока естествен, органичен, врожден. “Внимая звучанию колоколов, мы слышим много больше, нежели просто аккордовые соотношения. Прежде всего, мы наблюдаем эффекты интерференции между звуками, сверкающий тон рассыпается на свои элементарные компоненты ... Поэтому не жестко установленная длительность неменяющегося звука, но его богатая движением и красками жизнь создает атмосферу и пробуждает ассоциации с прежними переживаниями, которые способны внушать религиозные чувства (колокол и гонг), стимулировать воображение и дух” [Лео Беранек. Музыка, акустика, архитектура. Цит. по: 208, с. 60]. Такой звук живет и требует от нас прожить его жизнь, а не теоретизировать по поводу него. Характерно, что и древнерусский знаменный распев, и колокольный звон предполагают не умопостижение, *но погружение в переживание музыки*. Такая установка исключает манипулирование временем или борьбу с ним, но требует **бытия** во времени. Серьезные изменения в восприятии времени и звука в русской музыкальной традиции произошли с введением многоголосного – партесного – пения в XVII веке. Западное многоголосие стиля барокко привнесло ряд принципиально новых свойств: светскую праздничность, энергию и динамику, объемность звучания, гармоническую вертикаль, богатство колорита. “Освоение пространства”, требуемое многоголосием, сделало необходимым применение пятилинейного нотного стана, ключей и длительностей. **Музыка начинает пониматься не только как богодухновенный феномен, но как наука и конструкция**. В связи с этим уходит анонимность авторства музыкальных сочинений, все большее значение начинает приобретать личность музыканта, свободное творчество и светские жанры. При этом опять же освоение европейского музыкального материала проходит глубокую национальную переработку. Каноническое искусство Древней Руси синтезируется с барочными принципами Запада не сразу, и долгое время художественное мышление в целом пребывает в состоянии раздвоения. Напомним, что двойственность является определяющим признаком русской истории и культуры, что обеспечивает не только ее драматизм, но прежде всего - огромный потенциал. В эпоху Просвещения, в XVIII в., Россия стремительно осваивает европейскую светскую музыкальную культуру, избирательно относясь к чужому опыту и самобытно синтезируя привнесенное с национальным. Появляется первая композиторская школа в Петербурге, оперный театр начинает завоевывать русские столицы, развивается камер-

ная вокальная музыка. Светские жанры не умаляют роли национального музыкального языка, напротив, разновидности жанра русской песни на протяжении всего периода русского просвещения интенсивно взаимодействовали с европейскими кантом, арией, романсом. Идея европейского симфонического оркестра модифицировалась на русской почве в уникальное явление – роговой оркестр, исполнявший сочинения Моцарта и Гайдна, но просуществовавший недолго. По-видимому, основной причиной нежизнеспособности рогового оркестра следует считать несоответствие его звучания характеру и смыслу музыки венских классиков. Однако сам факт ассимиляции оркестровости на русской почве свидетельствует о прогрессивном стремлении художников той эпохи к обогащению собственной музыкальной культуры, об открытости музыкального художественного сознания новому музыкальному мышлению и поведению. Во все последующие века истории русской музыкальной культуры эта тенденция будет характеризовать творчество самых ярких ее представителей, сохраняющих при этом **постоянство в приверженности национальным основам и высокой духовной координате**. Особенно полно идея национальной самобытности и диалога музыкальных культур раскрывается в XIX – XX веках. В то же время музыка Мусоргского, Чайковского, Рахманинова, Стравинского, Прокофьева, Шостаковича наиболее ярко выражает двойственность и парадоксальность русского человека. Драматическое и лирическое мироощущения как основы русской музыки проявляются в их творчестве в различных соотношениях. Напомним, что драматическое и лирическое мироощущение выделены нами в качестве наиболее эмпатийных. В русской музыке, как и в русской культуре в целом, именно столкновение, сражение этих сил (“взрыв”) дает качественно новый уровень осознания действительности, духовный сдвиг, эволюцию. Так же, как слияние “Востока” и “Запада” в русской культуре служит источником духовного обновления и художественных открытий, оно динамизирует музыкальное творчество. Рассмотрим эту динамику на некоторых особенностях музыки русских композиторов.

Антитеза, присутствующая во всех сочинениях русских авторов: активная действенность и длительная рефлексия – наиболее рельефно проявляется на кульминациях формы, в моменты “взрыва”. Именно на максимальном уровне напряжения происходят прорывы в новую реальность. Накал страстей в духовном поиске достигает предела, из которого выход – либо в разрушение, либо в просветление. Стихийные импульсы, безудерж-

ная энергия, желание вырваться из тисков сомнений “в далекое море на свободу” создают пугающее ощущение ломки, диссонанса, дерзкого вызова мировому порядку, подобное бунту Иова. Ответ же этому “бунту” зарождается здесь же, на гребне напряжения, и ответ этот столь же страстно лиричен и глубок. Как пишет исследователь русской музыки М. А. Смирнов: “На кульминациях происходит как бы смещение главенствующих устремлений: искать предлагается уже не во внешнем деянии, а во внутреннем мире, “в себе”. Словно ответы на все эти исступленные вопросы ищутся не в активизации и усилении организации различных форм действия, свершения, а в переключении в лирические сферы, особым образом построенное освоение действительности” [254, с. 279]. Это “новое освоение действительности” приводит к очищению ума и сердца, которое исходит от древнерусских распевов, от учения исихазма, от греческого катарсиса, от восточной медитации, философии суфитов, от равнинного и степного духа долгих русских песен. Примеры: кульминации и спады после них в Первом фортепианном концерте П. И. Чайковского, его же Шестой симфонии, во Втором и Третьем фортепианных концертах С. В. Рахманинова, в сонатном творчестве С. С. Прокофьева. М. А. Смирнов объясняет это тем, что “сила” требует противовеса, заряженного контрастным ощущением. “... непременный переход в лирические сферы, необычно сформированные, является одним из коренных законов русской психической жизни (закон “лиризации” ... **закон освобождения через лирическое проникновение)”** [там же, с. 271]. Думается, что в этом законе сказывается глубинная вера русского человека во всепобеждающую силу Любви, его сердечность, мудрость и отзывчивость.

Однако существует и противоположный тип “взрыва” – из сферы лирики, из пассивности затаенно копящаяся сила прорывается неожиданно и властно. И в первом, и во втором случаях ситуации “взрыва” сопутствуют либо длительное нагнетание внутреннего напряжения, либо неожиданный контраст. Эффект неожиданности наиболее показателен на “спадах” кульминаций – либо это уход в иную образную сферу, либо внезапный обрыв (Рахманинов, Прокофьев, Скрябин).

У С. В. Рахманинова во всех жанрах его многогранного творчества мощь и страстность, борьба и тревога, трагизм и сомнения поражают нас именно тем, что взаимосвязаны с тонкой лирикой, подчас молитвенно проникновенной. Лирика выявляется именно из столкновений с противоположной силой (контрасты между главными и побочными партиями, между

частями в концертах и Рапсодии на тему Паганини, в симфониях, в этюдах-картинах). Сами темы сочинений Рахманинова изначально таят в себе зерна и драматического, и лирического. На кульминациях и в самом развитии всего материала настойчивость, активность парадоксально сочетаются с выдержанностью, благородством поведения. Пожалуй, Рахманинова можно назвать Рыцарем в русской музыке. Могучая личность Рахманинова возвышается в искусстве XX века не только благодаря цельности и мужественности, но во многом благодаря концентрации в его музыке двух начал русского духа: буйство обновленных стихий, власть бунтарского начала, жажда "воли" без границ, с одной стороны, и бесконечное самоуглубление и самопознание – с другой. Глубина чувства и глубина мысли здесь настолько органично слиты, что не нуждаются во внешнем украшательстве или "световых" эффектах.

Весьма своеобразно раскрывается "двуполюсность" в творчестве А. Н. Скрябина. "Опасные повороты" в его музыке необычайно остры – по-видимому, глобальность мировоззрения Скрябина не может быть реализована просто, оттого и напряжение между желаемым и действительным столь велико. Сочетание несоединимого в его музыке порождает особую атмосферу. Борьба двух миров – гигантского мира сверхличности в преображенной Вселенной и мира рафинированно-утонченного – проходит через все сочинения Скрябина. Но если в раннем периоде творчества эти две силы выявляются откровенно (например, поэмы ор. 32) и стремительно сменяют друг друга, то в более поздних сочинениях нервный надлом в конфликте все чаще переходит в редкие вспышки, за которыми следует длительное погружение в созерцание. Активность и действенность поглощаются рефлексией, а процесса развития почти нет (девятая и десятая сонаты для ф-но). В целом же "двуполюсность" накалена до предела, и каждая из сил проявлена максимально. Активность, как правило, стихийна и своевольна (вообще скрябинский мир отличает стихиальность, что отражается и в самих программах сочинений, явных или скрытых: вторая соната, "К пламени", "Поэма экстаза", "Прометей" и др). Лирика доведена до изнеженного томления и сладострастной недвижности. В какой-то мере сглаживанию контрастов способствует игра, постоянно присутствующая в музыке Скрябина. Однако наиболее отвечающей духу русской культуры была не столько бинарность скрябинского мира, но прежде всего – его идея синтеза искусств как духовного преображения человечества. Истоки этой идеи – в синтезе слова, цвета и звука в древнерусском храмовом ис-

кусстве, и подчинение этого синтеза высшей религиозной идее. Так же, как искусство Древней Руси использовало развернутую систему символов цвета, слова, звука, Скрябин, обладая символическим мироощущением и цветным слухом, возвел собственную систему преображения духа. Его символизм уходит корнями в крупнейший пласт русской художественной культуры, а именно – в мистический реализм, где за реальностью видится сверхреальность, а материальное лишь средство для выражения Божественного. Но если в музыкальном языке раннего Скрябина (прелюдии ор. 11, например) мы находим достаточно часто истинно русские интонации и ладовые обороты, то по мере его творческой эволюции язык сочинений все дальше от них, все больше тяготея к западной экспрессии. Не случайно, что в наши дни за рубежом больше любима и известна музыка Чайковского, Рахманинова, Стравинского, Прокофьева, нежели Скрябина, ввиду их большей национальной самобытности. Парадоксально, что реальное жизненное поведение композитора, его психологические и этические установки не соответствуют могучему духу заявленной им идеи. Центрация на собственном “я” и эстетизм, вполне согласуемые с тональностью эпохи, не соответствовали нравственным канонам православной русской культуры, отчего атмосфера скрябинской музыки окрасилась в декадентские и неоязыческие тона.

В музыке С. С. Прокофьева борьба и столкновение двух противоборствующих сил пробуждают великую духовность. Активность направлена на рождение созидательного, радостного, лирического, здорового, свободного духа. Образы зла, мрачных сторон человеческой натуры побеждаются Прокофьевым силой улыбки, тепла, нежности. Кульминации Прокофьева, доводя до ужасающего масштаба натиск зла и напряжения, неожиданно перевоплощаются в наивность, детскую чистоту. Этот моцартовский принцип борьбы со злом мы встречаем в переходах к побочным партиям в первых частях второй, третьей, шестой, седьмой, восьмой сонат для ф-но. “Взрыв” Прокофьева порождает и состояние затаенности, ожидания (I и III части второй сонаты), после которых следует неожиданное решение “проблемной ситуации” в совершенно иной образной сфере. Классичное, поевропейски стройное мышление Прокофьева сочетается с ярким своеобразием ладово-интонационного, глубоко национального музыкального языка и главное – с гуманистической жизнеутверждающей традицией русской культуры, берущей начало как в дохристианской Руси, так и в православной триаде Добра – Истины – Красоты.

У Д. Д. Шостаковича специфика “взрывов” иная. Скорее, это диссонанс как почва для созидания. Натиск, психическая атака, сгустки энергии переплетаются с широтой печали, глубокой скорбной сосредоточенностью, драматизацией лирических переживаний. Музыка Шостаковича выявляет огромный внутренний разлад, который делает конфликтность злой и ожесточенной. Это приводит к иронии и гротеску, к сломам чувства. Эти сдвиги находят отражение как в музыкальном языке, так и в драматургии. Как правило, после “слома” идет нарастающая волна энергии, привычное равновесие нарушается, растет внутренняя неустойчивость. Достаточно часто, как указывает М. А. Смирнов [254], порядок действия таков: мелодия, начавшись привычно и естественно, затем сужается до какого-либо одного оборота, который многократно и упорно повторяется с резким тональным и эмоциональным сдвигом. Другой тип конфликта у Шостаковича – прорыв мучительных поисков выхода из страданий первобытной энергией, протестом в дерзкой или гротескной форме. У Шостаковича и Прокофьева натиск и сдвиг стали основным стержнем драматургии, музыкального поведения, но у Шостаковича они приобрели предельную резкость. Характерно, что напряжение в его музыке разряжается не в сферу радости, но в иронично-нервный, надсадный смех, в издевку. Лирическое чувство, часто скорбное и безутешное, депрессивное, изживается весьма длительно и, как правило, интонационно опирается на русскую протяжную песню. В таких “спадах” Шостакович дает максимальную внутреннюю концентрацию на нюансах переживания, своеобразный “уход в себя”, созерцание, оцепенение. Эффект неожиданности проявляется в обрывах возбужденности и лихорадочности тишиной. Но еще больше неожиданность дает о себе знать в самом появлении в мире Шостаковича русской песни (прелюдии и фуги, “Катерина Измайлова”, пятая симфония). Внутренняя цельность народных истоков составляет в огромном масштабе творчества Шостаковича полюс, защиту, основу стабильности в противоположность нервному, сложному миру его героя [254].

Может возникнуть вполне правомерный вопрос: разве “бинарность”, душевная раздвоенность не свойственна музыке западных композиторов? Достаточно вспомнить Флорестана и Эвзебия у Шумана. Безусловно, проблема сочетания полярных противоположностей имеет древние корни, и не только в музыке. Но если для западных художников раскол должен быть преодолен и преодолевается, то для русских он составляет смысл жизни, и только на пике “взрыва”, на кульминации столкновения находится путь к

счастью. Говоря об эмпатийности русской музыкальной традиции, **мы считаем необходимым подчеркнуть следующее:** положение России между Западом и Востоком усугубляет ее восприимчивость к самым разным национальным культурным традициям, пришедшим как из Азии, так и из Европы. Диалог музыкальных культур на русской почве был воплощен и реализован. Восток и Запад для русских композиторов были прежде всего духовными образцами, установками творческого поведения, ассимилированными в национальном локальном преломлении. Культура православия пришла на Русь в византийской традиции, также объединившей восточное и западное начала (в Византии проживали греки, сирийцы, армяне, копты). К тому же дохристианская Русь уже была неоднородна по этническому составу, объединяя славянский, балтский, финно-угорский, германский, тюркский и северокавказский этнические компоненты. Интеграция множества ментальностей и мироощущений, эстетических установок и фольклорных традиций сопровождала становление русской музыки от самого ее до-культурного этапа. Как писал М. И. Глинка: “Мы, жители Севера, чувствуем иначе, впечатления или нас вовсе не трогают, или глубоко западают в душу. У нас или неистовая веселость, или горькие слезы. Любовь, это восхитительное чувство, животворящее Вселенную, у нас всегда соединена с грустью. Нет сомнения, что наша русская заунывная песня есть дитя Севера, а может быть, несколько передана нам жителями Востока, их песни так же заунывны, даже в счастливой Андалузии” [М. Глинка. Записки. Л., 1953]. Восточный характер русскими композиторами воспринимается ярко, со свойственным ему темпераментом, энергией, многообразием лирических переживаний, чувственностью – тогда, когда музыка “рисует” Восток сознательно (“Исламей” Балакирева, половецкие сцены в “Князе Игоре” Бородина, “Восточные танцы” из “Руслана и Людмилы” Глинки, “Шехерезада” Римского-Корсакова и т.п). В целом же опыт усвоения восточной музыкальной традиции происходит в русской культуре на глубинном, бессознательном уровне. И тогда это не “музыка о Востоке”, написанная русскими, но принципы понимания музыкального феномена. Показательно, что русская музыка ассимилировала именно духовный образец восточной музыкальной традиции, но не те “клише”, которые связывались с понятием “азиатчина”.

Как отмечалось выше, восточная и западная музыкальные концепции дают прямо противоположные модели музыкального поведения и бытия. Эта двуполюсность отражается и в характере объединяющей обе традиции

русской музыки. Наиболее ярко бинарность, парадоксальное сочетание полюсов активности и созерцания выявляют кульминационные моменты развития в сочинениях русских композиторов, в то же время являясь источником духовных сдвигов, качественных преобразований образной сферы и драматургии. В данном случае можно говорить об изоморфности музыкальной и общекультурной динамики: “взрывы” в музыкальных произведениях подобны “взрыву” как двигателю русского социокультурного бытия. В то же время в качестве эмпатийного поведения можно рассматривать и творческую эволюцию как отдельных композиторов, так и целых национальных школ. Например, И. Ф. Стравинский, “человек тысячи стилей”, прошел путь от “доладовой” мелодической концепции через неоклассицизм к серийной технике в конце жизни и при этом не терял своего творческого облика. (Следование русскому архетипу отзывчивости и открытости – не в этом ли?). “Весна священная” потрясла Европу не только своей экспрессией, но и особенностями музыкального языка: сложнейший ритм, мелодическая природа сочинения удивительно схожи с “примитивным” музыкальным языком. Характерные признаки “примитивной” музыки (преобладание интервалов большой секунды и малой терции, вращение нескольких звуков вокруг одного центрального, длительные повторы мелодических ходов, нисходящие мотивы с сильной доли) сочетаются в балете с более сложным в интонационно-ладовом отношении фольклорным началом. При этом вряд ли можно предположить, что Стравинский в период создания “Весны священной” (1913) был знаком с образцами “примитивной” музыки. Здесь мы можем признать факт именно подсознательного “вчувствования” композитором всей многослойной фактуры духовного опыта не только своей страны, но человечества в целом, вплоть до его предкулътурных. языческих глубин. В этом аспекте показательным можно считать такое, казалось бы, истинно русское произведение Стравинского, как “Свадебка” (1923). Музыкальный язык “Свадебки” несет литургический, несубъективный характер. У многих народов, западных и незападных, жалобные песни и плачи неотличимы от свадебных, и ярко выраженная эта неотличимость придает произведению Стравинского смысл ритуала, сопровождающего главные события человеческой жизни вообще.

Так же, как российская ментальность вбирает в себя множество мироощущений народов, живущих и живших на громадной территории этой страны, русская музыкальная традиция обогащается большим количеством притоков не только извне, но прежде всего изнутри. Показательно, что за

рубежом до сего дня существует понятие “русская музыка”, в которое входит музыка и выдающихся представителей отечественной культуры из республик бывшего СССР. Вне зависимости от политических реалий, музыкальное искусство Советского Союза продолжило эмпатийность русской традиции и создало беспрецедентный в истории музыки “концерт культур”. При этом в процесс интеграции, синтеза и диалога влились народы различных типов миросозерцания и эстетических установок. Казалось бы, принцип диалога был заявлен “сверху”, государственной политикой и идеологией создания “новой общности людей”. Но, если этот принцип оказывался во многих аспектах жизни тоталитарного общества невозможным и мнимым, то в сфере музыки “отзывчивость” концепций и систем, их открытость друг другу оказалась органичной. Как указывает Н.Г. Шахназарова, перед художниками СССР был опыт русской традиции, близкий и поучительный для народов, приступающих к строительству собственной профессиональной музыкальной культуры. Во-первых, русские композиторы прошли через период “сочетания узами законного брака русской песни с немецкой фугой” (Глинка). Во-вторых, русская музыка вобрала в себя и Восток “ориентальный”, и Восток духовный [254, с. 181]. Однако самой важной следует считать саму потребность национальных культур во взаимодействии с целью выявления своего потенциала. И в этом аспекте нельзя считать становление национального музыкального профессионализма в бывших республиках СССР заслугой лишь советского строя. Ярким доказательством этому служит творчество таких выдающихся музыкантов, как З. Палиашвили в Грузии, Уз. Гаджибеков в Азербайджане, Комитас в Армении, творчество композиторов Средней Азии, Прибалтики, Украины, еще до установления советской власти получивших высокопрофессиональное музыкальное образование в царской России и за рубежом. Возникает здесь и еще один немаловажный момент: музыкальные традиции (поведение) многих народов Советского Союза складывались задолго до его образования. Например, грузинская музыка стала профессиональной отнюдь не через освоение жанра оперы или симфонии. Еще в IV веке, приняв христианство, грузинские музыканты не использовали ни одного иностранного песнопения в церковном ритуале, который был целиком построен на национальной основе. Главной особенностью народного музыкального искусства Грузии издавна является наличие оригинального, тонко разработанного хорового многоголосия, которое составляло основу множества обрядовых музыкальных сюит (например, сюиты трудовых пе-

сен или сюиты оплакивания, или “Порядок гурийского стана” – сюита застольных песен). Сама форма и полифония грузинской народной хоровой музыки говорит о высоком профессионализме создававших ее авторов. Поэтому было бы корректнее говорить о том, что с образованием Советского Союза национальные профессиональные школы получили новый импульс к эволюции. Приведем несколько примеров для прояснения сказанного.

М. М. Скорик (Украина), представитель поколения “шестидесятников”, наследует традиции своих музыкальных “предков” – Н. В. Лысенко, Н. Д. Леонтовича, Ф. П. Колессы, С. Ф. Людкевича. Старшее поколение украинских композиторов получило профессиональную подготовку в Лейпцигской, Венской, Петербургской консерваториях. В общекультурном плане Скорик близок С. С. Прокофьеву (гармонический язык) и Б. Бартоку (интерпретация фольклора). В музыке М. Скорика мы всегда обнаруживаем стремление к ясности и простоте высказывания, к точной и логичной форме при импульсивности фантазии (не случайно композитор, по его собственному признанию, восхищается И. Гайдном и старинной музыкой). В то же время музыка композитора наполнена лиризмом и поэтичностью, которые во многом определяют его художественную установку. Современная музыкальная экспрессия сочетается у Скорика с изысканностью старинных форм и жанров. Интерес композитора к старинной музыке проявляется разносторонне. Он реставрировал партитуры украинских партесных концертов 17 – 18 веков, расшифровывал львовскую лютневую табулатуру 16 века, делал транскрипции лютневой музыки для струнного оркестра. Именно индивидуальное переосмысление форм и жанров старинной музыки, их лаконизм, ясность и строгость становятся неотъемлемыми признаками творчества М. Скорика. Фольклорные основы Западной Украины, музыка гуцулов – второй источник самобытной манеры композитора. В пьесах для фортепиано (например, “Детский альбом", сюита “В Карпатах” и др.) Скорик широко использует подражание народным инструментам (трембите, лире, цимбалам, дрымбе, флояру) и обращается к типично украинским жанрам (дума, коломыйка). Широкая напевность, чередующийся метр и прихотливая ритмика, вариативность развития, специфика народного мелоса (трихордовые обороты, варианты диатонических ступеней, малосекундовые “глиссандо”) сочетаются с подголосочно-полифоническим складом фактуры. Украинская музыка на своем раннем этапе неотделима от музыки Киевской Руси, что, безусловно, накладывает отпеча-

ток на все ее развитие в дальнейшем. Как самостоятельная ветвь восточнославянской музыки украинская музыка определилась в 13 – 14 веках. Народное искусство было не только монодийным, но имело и многоголосно-подголосочный склад. На формирование украинской музыки оказали влияние, помимо русского, также и молдавский, польский, румынский и чешский фольклор. В целом же в украинской профессиональной музыке первична мелодическая основа. И если ранний этап становления национальной музыкальной школы увенчался расцветом светских жанров, хорового концерта, то вслед за этим настал период развития песенно-романсового искусства. Песенность сыграла роль источника интонационного обогащения украинского музыкального языка и его стилеобразования. От народной песенности происходит и ритмическое разнообразие в музыке профессиональной. При этом характерным для М. Скорика является сочетание симметричной фразировки (западноевропейская "квадратность") с импровизационностью и вариационными принципами. В гармонии полиладовость, остинатность, кварто-квинтовая основа и трезвучия с пропущенной терцией, повышенные ступени лада – все это создает терпкий колористический фон, стилизующий нетемперированный строй архаичной обрядовой музыки. Темброво-фонические эффекты (монофония как "вслушивание" в звук, глиссандо, наслоения полутонов, каденции, имитации наигрышей) заимствованы Скориком из фольклорной исполнительской практики, от нее же исходят и темпо рубато, частые ферматы в пьесах лирического склада. Все эти факторы соответствующим тоном окрашивают звучание музыки, всегда у Скорика многокрасочное, тонко отделанное, характерное, живое. Таким образом, важнейшие стилевые признаки творческой манеры М. Скорика – индивидуальное преломление фольклорных мотивов, стремление к классической структурно-композиционной основе, внимание к изобразительности и красочности, синтез приемов профессионального и народного исполнительства – говорят о глубокой ассимиляции композитором множества музыкальных связей "по горизонтали" и "по вертикали", как в обшекулътурном контексте XX века, так и в контексте традиций украинской национальной музыкальной культуры [242, 243].

Но если в музыке М. Скорика эта ассимиляция происходит как бы сама собой, ввиду близости украинской культуры европейской и русской традиции, и прежде всего благодаря общности религии как фундамента духовной культуры в целом, то композиторам исламских стран – Средней Азии, Казахстана, Азербайджана – пришлось совершить гигантский шаг в

освоении творческого поведения иной природы. Так, классик азербайджанской музыки Узеир Гаджибеков, получивший образование в Петербургской консерватории, создал первые азербайджанские оперы, в которых искусство мугама роскошно оправлено высокой европейской традицией жанра. Это не помешало популярности опер Гаджибекова, их колоритная музыка вошла в сознание самых различных слоев населения Азербайджана, как музыка Верди – в жизнь итальянцев, и "Кармен" Бизе – в жизнь французов. Здесь мы сталкиваемся с удивительным феноменом, имеющим место во многих крупных художественных явлениях. В свое время музыка И. С. Баха была органично усвоена немецким народом ввиду того, что Бах широко использовал огромное количество протестантских хоралов в качестве интонационной основы практически большинства своих сочинений. Протестантский хорал, ставший фундаментом немецкой музыки барокко, входил в сознание немцев с первых дней жизни, впитывался с молоком матери. Тем самым, во-первых, музыка естественно понималась как святость и, во-вторых, не теряла своей демократичности даже при опосредовании сложным языком композитора. Так же и мугам как философско-религиозный феномен был прочным и надежным фундаментом для ассимиляции музыкантами Азербайджана западной музыкальной традиции, так как в дело вступали архетипы культуры, через которые освоение нового происходило легче. Более того, мы обнаруживаем еще более знаменательный факт: если западная профессиональная музыка 17 – 20 веков от универсализма языка приходит к "открытию" национального многоцветия, то отечественная музыкальная традиция, напротив, через национальное постигает всеобщее. И та, и другая линии поведения оказываются самим ходом истории приведены к эмпатийному типу поведения в широком понимании.

Выводы. Когда музыка используется для передачи какого-либо сообщения, то есть служит средством, она описывает мир, рассказывает о нем. В этом случае мы можем употребить принцип «музыка **и** жизнь». **Но** дело состоит в том, что **музыка сама есть мир, сама есть особая реальность.** В этом принципиальном законе бытия музыки союз «и» неуместен, как неуместно сведение музыки к знаковой системе. Музыка есть продукт культуры и традиций в исторической перспективе, она содержит в себе мудрость и духовные ценности народов, она способствует взаимодействию людей. И в то же время, с другой стороны, музыка всегда есть при этом ре-

зультат субъективного, индивидуального опыта. Если при восприятии музыки она остается «объектом эстетического наслаждения» или служит лишь предметом самоутверждения, самозамкнутой системой, то тем самым лишь укрепляется отчуждение между «музыкой» **и** «жизнью». **Эмпатийное постижение основано на проживании, бытии в музыке**, где отсутствует разделение на объект и субъект. Общечеловеческий духовный опыт ассимилируется в эмпатийной установке субъектом, делается его реальностью. И здесь происходящее в музыке перестает быть внешним, но становится его, субъекта, личностным опытом. Эта ассимиляция основана на **отождествлении субъективной реальности с процессом становления бытия в музыке.** Проживание этой процессуальности всем существом, понимание музыки как бытия и феномена, непосредственно данного, и есть проявление эмпатии. Эмпатийное постижение музыки заставляет нас переживать каждый момент ее звучания в полноте его смысла, чувства, символическом наполнении. Весь процесс «жизни в музыке» образует один всеобъемлющий символ, в котором наши личностные «коды» воссоединяются с общечеловеческими корнями. Эта интеграция опытов подобна эффекту духовной синестезии (синестезия – соощущение), в котором актуализируется не только совокупность чувственных восприятий, но – архетипы и опыты различных культур. В этом случае конкретные свойства музыкального языка перестают играть определяющую роль, так как проявление эмпатии вскрывает в музыке канал единения жизни и сознания вне их локальной и субъективной окраски. Таким образом, **эмпатия есть форма осознания музыкального феномена**, и без эмпатии музыка лишается смысла как духовное явление. Результатом эмпатийного постижения музыки является **эмпатийное музыкальное поведение**. К его признакам мы относим:

– понимание музыки как бытия и участие в этом бытии;

– осознание непрерывности психических процессов в музыке;

– погружение в процесс становления и модификации музыкальной мысли, отождествление в созерцании;

– подключенность к жизни в музыке всех сущностных сил человека;

– отношение к звуку как живому веществу, пребывающему в вечном изменении с неисчислимым многообразием свойств;

– тесная связь музыки с характером «творческого задания» эпохи и другими искусствами;

– восприимчивость к влияниям извне при следовании традициям собственной культуры;

– постижение общечеловеческих корней в национальных различиях музыкальных культур;

– слияние «искусства переживания» и «искусства представления» в музыкальном исполнительстве.

В эмпатийном музыкальном поведении происходит синтез свойств «восточного» и «западного» отношений к музыке. Особый импульс к проявлению эмпатийного музыкального поведения дали изменения, происходящие в культуре с XIX века. Однако, если для Европы «перенос доминанты» за пределы своей музыкальной культуры был связан с изменением политических, экономических и географических условий, то для музыкальной традиции России эмпатийность была «врожденным» свойством. Положение России «на перекрестке» культур, ее изначальный полиэтнический состав способствовали восприимчивости к самым разным музыкально-эстетическим (и шире – общекультурным) концепциям. Процесс ассимиляции влияний извне сопровождался параллельно интенсивным движениям к интеграции музыкальных культур внутри страны. Музыкальное искусство Советского Союза унаследовало эти тенденции, что выразилось в уникальном «концерте» музыкальных культур (аналогичный пример, возможно, мы найдем и в музыкальном поведении США). Этому же способствуют утвердившиеся в современной музыкальной экспрессии тенденции: широкое развитие национального сознания; модификация устоявшихся концепций классической музыки; преобладание линеарности в письме и принципах развития; освобождение ритма от диктатуры метра, ритмическое разнообразие; пристальное внимание к тембру и специфике звучания; возрастание роли импровизации и роли музыканта в звукотворчестве. В сложившейся с распадом СССР противоречивой социокультурной ситуации возникает несколько вариантов перспективы в проблеме музыкального поведения:

– локализация музыкальных традиций и замыкание их в национальных рамках (самозамкнутость «я»);

– абсолютное подчинение унифицированному международному стандарту (утрата «я»);

– сохранение традиций в синтезе с общемировыми достижениями (эмпатийная модель).

Естественный процесс интеграции, свойственный большинству музыкальных традиций мира, и отечественной – в особенности, начат далеко не в XX веке, но заложен в «коды» художественного сознания как условие жизнеспособности издревле. Что и служит основанием для утверждения центростремительных тенденций в будущем.

Проявление музыкального эмпатийного поведения наиболее наглядно в сфере исполнительства и музыкальной педагогики, о чем и пойдет речь в следующих главах.

Глава 2. **Место эмпатии в музыкальном исполнительстве**

В данной части исследования мы обращаемся к одной из основополагающих проблем музыкознания: к роли исполнителя в бытии музыкального феномена. **Музыкант-исполнитель**, в нашем представлении, самой направленностью своей деятельности, своей «судьбой» **предопределен к эмпатии**. Это утверждение исходит из специфики музыкального исполнительства как искусства **диалогичного по сути.** Как образно было сказано в одном интервью известной исполнительницы и педагогом Дорой Шварцберг: «Музыкальный текст, который мы получаем от композитора … есть в каком-то смысле карма. И каждый проживает ее по-своему. Послание, которое необходимо постичь». Таким образом, первое «поле» эмпатии исполнителя – *авторский текст* музыкального произведения. Собственно исполнение музыки – «это искусство мгновения, оно эфемерно», а музыкант – всего лишь «романист пустоты, чертит на пепле, рисует на песке в окружении океанских волн» (Х. Лавелли, режиссер театра). Истолкование текста для музыканта реализуется в одухотворении нотных знаков и обозначений, в творении образа, в наполнении его новыми смыслами. В данном случае исполнение следует понимать не как репродукцию, но именно как осуществление полноты значений текста. Вторым «полем» эмпатии музыканта-исполнителя, следовательно, является *интерпретация* сочинения. Однако интерпретация музыкального сочинения в исполнительстве неизбежно сопряжена с определенными тенденциями культуры, установками художественного сознания как композитора, так и самого исполнителя. В силу чего следующим «полем» эмпатии для музыканта-исполнителя оказывается *культурная традиция и диалог культурных традиций.* Допустимо предположить, что в чрезвычайно широком диапазоне понимания *эмпатийность музыканта является механизмом социализации, вхождения в культуру и ее преобразования.* Исходя из сказанного, рассмотрим роль эмпатии в работе музыканта-исполнителя в следующих аспектах:

– основные проявления эмпатии в прочтении музыкантом авторского нотного текста;

– реализация эмпатии в исполнении музыки;

– корреляция эмпатийности музыканта-исполнителя с парадигмами культуры.

Методологической «почвой» в настоящем разделе работы послужили исследования Л. А. Баренбойма, Е. Я. Либермана, Г. А. Орлова, М. А. Смирнова, В.В. Медушевского.

История становления музыкального исполнительства прежде всего ставит вопрос о его самостоятельности как вида творчества. Действительно, в сознании профессионалов музыкант-исполнитель изначально несвободен, так как над ним довлеет «писаный закон» – авторский текст, стиль композитора, эпоха его жизнетворчества, наконец, «свод правил» исполнения сочинений того или иного автора. Борьба между «законниками» и «нарушителями» на пространствах музыкальной Вселенной вполне разрешима (и разрешается в течение всей истории исполнительства), если обратиться к проблеме не с позиции «кто главнее», но с позиции «во имя чего». Целесообразно в этом аспекте вспомнить, что до начала XIX в. разделения ролей на «автора» и «исполнителя» как такового не существовало. Кем был древний человек – композитором или исполнителем, когда творил свои музыкальные символы благоговения, страха и упоения жизнью, когда рождал «шестое чувство», молитву и благодарение Создателю? Прежде всего, он был Взывающим к некой властной над ним Тайне, и она давала ему ответ энергией творчества. Первый диалог был музыкальным (и не потому ли человек, родившись, говорит не словами, а интонациями) и основывался на **потребности в приобщении**. Первоначально «всеобъемлющая музыкальная функция» (Г. Орлов), связь единой духовной энергией творящего-исполняющего не предполагала их обособления и выделения отстраненного «третьего», слушателя. Примечательно, что и западная, и восточная традиции музицирования возникли и первое время шли по пути полной вовлеченности, со- творения, со- бытия всех участников муыкального процесса. Эта общность воплотилась в таком примере многоликого единства, каким стала западная полифония и, достигнув кульминации, наметила границы размежевания. Подчеркнем, что в эпоху расцвета европейских полифонических школ техника записи нотного текста была развита чрезвычайно высоко, и это обстоятельство никоим образом не мешало общности в воспроизводстве музыки. По всей видимости, разрушению этой целостности способствовали общекультурные тенденции эскалации рационализма, торжества буквы – цифры – знака, регламентированности в поведении и государственном устройстве. Не поддающееся схеме чувство целого жило в глубинах европейской традиции и проявляло себя в великолепных импровизациях И. С. Баха и его современников, Моцарта, Бетхо-

вена, в «прорыве» романтизма. Болезненный характер проблема авторских и исполнительских прав начала приобретать с ростом отчужденного сознания в западной культуре, что проявлялось в устройстве социальной и экономической организации (право частной собственности, классовая и сословная иерархия, рыночные взаимоотношения, утилитаризм, авторитаризм и регламентация). Вместе с тем именно с этим историческим этапом связан стремительный рост исполнительских школ. «Культура знака», казалось бы, унифицированная и упорядоченная, исключающая пестроту и стихийность, тем не менее совершила великое благодеяние. Именно потому, что чувство общности и чувство целого, которые дает музыка, не могли быть сведены к сумме знаков, музыкальное произведение не могло равнозначно нотному тексту. Относительность нотной записи сделала необходимой все большую конкретизацию замысла автора, что приводило к различным вариантам исполнения произведения. Отсюда проблема «адекватного» (правильного) прочтения все больше стала сопрягаться с интертекстуальностью – с привнесением свойств новой индивидуальности в художественное произведение. Тем самым обнаружилось несовпадение текста написанного с текстом художественным, исполненным. Неточность записи сделала возможным выход монолога и канона в сферу диалога и плюрализма.

Причиной этого видится механизм компенсации: обособление автора-композитора от живого синергийного процесса, от соборности творения жизни в музыке поставило под угрозу ее смысл как объединяющей духовной силы. Восполнить, компенсировать эту образовавшуюся пустоту должны были творцы-исполнители. Исполнительское «наступление» осуществило во многом спасительную миссию по сохранению духа единства, смоделировав в концертных залах светского общества всеобщую храмовую вовлеченность в ритуал. Поразительная ситуация культуры наделила исполнителя двуединой ролью: проводника-соавтора в претворении идеи композитора, с одной стороны, и автора собственого текста – с другой. Особенно эта «двуликость» очевидна сейчас, когда допустимо говорить о Бетховене Гилельса, Бетховене Юдиной или Шопене Кисина, Шопене Поллини. Если бы авторский текст, однажды прозвучав, был репродуцирован с экстраординарной точностью, то исполнительского искусства не было бы вообще, как и музыки в ее настоящем существе. Все сущностное в исполнительском искусстве основано на личностном откровении и устремленности к недосягаемому идеалу. Почвой этого откровения и

устремленности является авторский текст, в который каждый музыкант вносит себя, свою культуру и национальное самосознание, социальные и художественные «приметы» времени. *Исполнитель «эмпатирует» (Юнг) себя, свою картину мира в «объект» – авторский текст, преобразуя его своим духом и энергией*. Но при этом он не перестает быть и посредником между композитором, текстом и слушателем. Таким образом, *эмпатия исполнителя является тем «принципом дополнительности», который выводит музыкальное бытие в систему взаимоотношений.* Определяющую роль в этой системе музыкальных взаимоотношений играют внерациональные процессы (чувства, интуиция, инсайт), служащие как синтезирующим, так и «пусковым» механизмом.

Чрезвычайно интересным оказывается в этом контексте диалог двух принципов: принципа Слова и принципа Дела. В музыкальном исполнительстве академической традиции существует представление об авторском тексте как абсолютной ценности и об «адекватности» его воспроизведения, обусловленной традициями культуры и сложившимися «табу» на их нарушение. То есть, существует некое «предпонимание» (Хайдеггер) смысла, значения системы знаков авторского текста: В начале было Слово. И в то же время специфика музыкальной игры актуализирует «соучастное бытие» (Бахтин), целостную вовлеченность, мифотворчество исполнителя (а также слушателя) в проживание музыкального феномена: В начале было Дело. Пересечение мифа, творимого «смысловым пространством» личности музыканта и культурной традиции прочтения текста образует диалог личностных и культурных миров. Диалогическая стратегия понимания (Бахтин) в этой ситуации оказывается гомоморфной диалогу Слова и Дела: прочтение музыкального текста исполнителем как реализация принципа «В начале было Слово» и исполнение худо-жественного текста как реализация принципа «В начале было Дело» образуют «рубеж сознаний» и культур, рождающий бесконечность творческой интерпретации. *Эмпатия играет в этом акте определяющую роль, так как «толчком» к интерпретации являются перенос Доминанты на «другого» и отождествление с этим «другим».* В случае с текстом музыкального произведения этим «другим» являются автор, его стиль, лирический герой и «предлагаемые обстоятельства» произведения. Субъект-объектные отношения образуют здесь неразрывную связь с субъект-субъектными: деятельность и общение не противопоставляются, но сливаются друг с другом. Не будем забывать о том, что автор, в свою очередь проявляет эмпатию, создавая свое сочине-

ние, так как нотный текст не идентичен личности композитора, и в определенной степени также является «другим» по отношению к ней.

В современной теории исполнительства (Г. М. Коган, Л. А. Баренбойм, Е. Я. Либерман, Д. Д. Благой) сложилось понимание авторского текста как двуединого целого: объективно-композиционного и субъекти-вно-интерпретаторского. Первая составная текста, объективно-композиционная, предстает как первичная неизменная данность формы произведения и его смыслообразующих конструкторов. Вторая составная текста, субъективно-интерпретаторская, обладает известной степенью гибкости и вариативности, что и дает возможность различных истолкований. Таким образом, оказывается, что звучание произведения невозможно без единства внутренней (объективно-композиционной) и внешней (субъективно-интерпретаторской) форм текста. Из этого следует внутренняя диалогичность отношений Слова и Дела в тексте и органично связанная с этим диалогичность отношений исполнителя с текстом. В этом синкретичном единстве практически невозможна четкая граница между составными. Так же, как любое выражение – «синтез «внутреннего» и «внешнего», сила, заставляющая «внутреннее» проявляться, а «внешнее» – тянуть в глубину «внутреннего» … Выражение – арена встречи двух энергий, из глубины и извне, и их взаимообращение в некоем цельном и неделимом образе, который сразу есть и то и другое, так что уже нельзя решить, где тут «внутреннее» и где тут «внешнее». [А. Ф. Лосев. Диалектика мифа. М., 1994. С. 58]. Более того, само исполнение музыки есть эта слитность, диалог диалогов. Однако прежде рассмотрим, какие условия для проявления эмпатии музыканта-исполнителя предоставляет текст произведения как сумма значений.

Такие категории, как жанр, стиль композитора и образ произведения, казалось бы, не располагают к «привнесению себя», так как определяют в тексте то, что не подлежит вариативному истолкованию. Мелодика, ритм, форма сочинения обусловлены и связаны с жанром и осуществляются в нем. Более того, жанровые признаки исторически укоренены в настрое восприятия. Вальс или менуэт заведомо настраивают нас на определенные склад, сферу образов, пластику, темпо-ритм. То же относится и к сонатному аллегро, или к этюду, ариям, романсам. В тот или иной жанр артист может привнести оттенок чувства, подтекст, но сами вальс или менуэт не перестают при этом оставаться таковыми. Скорее, именно со степенью «вкладывания себя» связана степень убедительности в раскрытии жанровой сущности сочинения. Здесь эмпатийность музыканта проявляется в

идентификации – опознании жанровых основ музыки и взаимосвязанного с ними комплекса средств выразительности. Более точно – в данном случае эмпатия музыканта направлена здесь на опознание *энергии жанра, его духа.* Идентификация – опознание стимулирует действие ассоциаций, интуитивных догадок об «образе и духе» сочинения, о той символической реальности, которую воплощает тот или иной жанр. Жанр сарабанды воскрешает в душе чуткого исполнителя сакральный дух, ощущение величия Времени, таинственной сопряженности жизни и смерти. Жанр скерцо ввергает в неохватный водоворот движений – воздушных, бесплотных, колких и леденящих, обволакивающих и возносящих, огненных и инфернальных, энергичных, порывистых, грозных и сокрушительных. Ноктюрн всегда живописен и благоухан. «Аура» жанра неизбежно дает импульс всему ансамблю чувств и ощущений, создает предвосхищение образа. *Идентификация-опознание обеспечивает в этом случае почву для идентификации-отождествления.* Но опять же, провести четкую демаркационную линию между ними, вывести первенство невозможно, и в каждом индивидуальном случае идентификация-опознание и идентификация-отождествление синтезируются в различной последовательности.

«Прощупывание» зоны жанра неизбежно сопряжено с чувством стиля композитора. Стиль как выражение художественных установок эпохи и автора, опять же, связан с идентификацией-опознанием. Однако постижение текста на уровне жанра и стиля актуализирует все сущностные психические силы исполнителя. Опознание жанра и стиля сочетаются с отождествлением, так как жанр и стиль воспринимаются исполнителем из его наличного реального «сегодня», из контекста его личностного и культурного «хронотопа». Таким образом, оказывается, что наиболее устойчивые эстетические данности – стиль и жанр – подвержены исполнительской трансформации и переосмыслению, что доказывают интерпретации крупнейших музыкантов. Например, история исполнения сочинений Шопена (от самого композитора до современных пианистов) демонстрирует, сколь различными по содержанию могут быть одни и те же жанры. В различные культурные эпохи, в различных исполнительских школах полонез или мазурка остаются неизменной «объективной данностью», но одна и та же мазурка в исполнении Вл. Горовица воплощает каприз и утонченное чувство, а в исполнении Е. Кисина – драматический монолог. При этом стиль Шопена высвечивается множеством граней, что никоим образом не противоречит «адекватному» прочтению текста. Думается, что *идентификация-*

опознание и идентификация-отождествление в работе музыканта-исполнителя являются *взаимообусловленными* величинами и *непременными условиями интерпретации.* Еще более ярко эта взаимосвязь и взаимообусловленность проявляется в воссоздании образного строя сочинения. Строго говоря, *вхождение в образ сочинения, вживание в него охватывает* не только проникновение в жанровую сущность и стиль, но *всю систему значений как внутренней, так и внешней формы текста.* Внутренняя форма авторского текста (формообразующая динамика, метро-ритм, звуковысотность, фактура, темп, артикуляция и штрихи), синтезируясь с внешней (динамическая и ритмическая нюансировка, словесные ремарки автора, педализация), образуют тот *символ*, который должен воплотиться в звучании сочинения. «В символе – все «равно», с чего начинать; и в нем нельзя узреть ни «идеи» без «образа», ни «образа» без «идеи». Символ есть самостоятельная действительность. Хотя это и есть встреча двух планов бытия, но они даны в полной, абсолютной неразличимости, так что уже нельзя указать, где «идея» и где «вещь». Это, конечно, не значит, что в символе никак не различаются между собою «образ» и «идея». Они обязательно различаются, так как иначе символ не был бы выражением. Они обязательно различаются, так как иначе символ не был бы выражением. Однако они различаются так, что видна и точка абсолютного их отождествления»; … «в символе самый факт «внутреннего» отождествляется с самым фактом «внешнего», между «идеей» и «вещью» здесь не просто смысловое, но – вещественное, реальное тождество» [А. Ф. Лосев. Диалектика мифа. М., 1994. С. 40, 42]. Для исполнителя-музыканта воплощение символа возможно лишь в его проживании как реальности, через перевоплощение – отождествление с «другим», явленным авторским текстом.

Идентификация-отождествление прежде всего проявляет себя в таких параметрах интерпретации и исполнения, как:

– звук (характер звукоизвлечения, тембровая окрашенность, плотность звучания, сила звука);

– агогика (отклонения от темпа во время исполнения произведения, обусловленные личностными свойствами музыканта, его темпераментом и отношением к сочинению);

– динамическая и ритмическая нюансировка (усиление и ослабление звучности, расширение, замедление, ускорение движения);

– словесные ремарки автора (определение характера, настроения, состояния образа).

Так, звучание инструмента (голоса), его красочная “палитра” абсолютно личностны и не подлежат точной фиксации в нотном тексте. Интонационно-образный строй произведения, его жанр и стиль автора образуют “поле” поисков характера звукоизвлечения и его окрашенности. Но в каждом индивидуальном случае эти поиски и находки неповторимы и неподражаемы, так как звук, как никакое другое “вещество”, обнажает сокровенную сущность всего личностного строя исполнителя. По характеру звучания инструмента очень многое проявляется в личности музыканта, и в данном случае вполне допустим перефраз поговорки: “Сыграй мне, и я скажу кто ты”. Искушенному слушателю известно, что звук у одного исполнителя может утомлять и опустошать, у другого – ласкать и очаровывать, у третьего – наполнять жизнеутверждающей энергией и радостью красок. Бывает звук умный и глубокий (что большая редкость), надрывный и истеричный (что гораздо чаще), легкомысленный и лукавый, холодный и категоричный, тяжелый и безрадостный. Н. Е. Перельман посвятил звуку в работе музыканта проницательные и абсолютно точные слова: “Для музыканта звук – творение ... Заметьте: музыкант, не усматривая в этом смешного, говорит о музыке, как о фрукте – сочный, густой, мягкий, нежный; как о чем-то зримом – светлый, тусклый, солнечный, блеклый, белый; как о предмете, имеющем объем, вес и длину, – круглый, плоский, глубокий, мелкий, тяжелый, легкий, длинный, короткий. Звуку приписывают даже нравственные категории: благородный” [216, с. 7]. Звук, будучи личностным проявлением исполнителя, одухотворяет и окрашивает плоть сочинения, наполняет его символическим значением, так как именно звуковая сфера произведения синтезирует внутреннюю реальность текста и внешнюю реальность выражения. Звуковые ощущения неразрывно связаны с тактильными, зрительными, одористическими (обонятельными), вкусовыми, кинетическими (двигательными). Звуковое решение образа у мастера-художника всегда базируется на синестезии и активной работе воображения. Какова духовная вертикаль исполнителя, таков и его звук. Какова энергия, управляющая человеком, таково и звучание инструмента под его руками. Таким образом, звуковая сфера музыкального текста есть область эмпатии музыканта-исполнителя, и без “привнесения себя” в характер звука интерпретация текста невозможна. Выбор окрашенности, тона звучания происходит на основе *идентификации-отождествления* исполнителя с чувственно-образным строем сочинения. Строго говоря, в звукотворчестве (в нем особенно) происходит «телесное осуществление символа» (Лосев).

При этом не только дух, но и «плоть» нотного текста проживается руками (или голосовым аппаратом) исполнителя, становится в буквальном смысле рукотворной, тварной. И здесь также невозможно отделить «внешнее» от «внутреннего», установить строгую границу между ними и последовательность проявлений, обособить «идею» от «вещи». Часто и сам внешний облик музыканта заведомо определяет «стратегию» воплощения символа авторского текста в звучании. Руки и экспрессия музыканта, в свою очередь, обретают особую духовную энергию, то есть телесность одухотворяется. Руки Э. Гилельса, руки В. Горовица, М. Плетнева, В. Спивакова, М. Ростроповича, руки дирижеров – энциклопедия одухотворенной телесности. «Руки вскидывающиеся в злобном раздражении, руки, ощетинившиеся пятью пальцами, которые, кажется, лают, как пять зевов адского пса. Идущие руки, спящие руки … Но ведь руки – сложный механизм, дельта, куда стекается много жизни, впадающей в великий поток деяния. У рук есть история, фактически, у них есть и своя собственная культура, своя, особенная красота» (Р.-М. Рильке).

Следующим параметром эмпатии музыканта-исполнителя в работе с текстом произведения служит агогика – “дыхание” звучащего сочинения, его пластика во времени. В авторской стилистике может быть предусмотрена агогика (*tempo rubato*), но ее конкретика целиком зависит от “точки пересечения” музыкального символа с личностью исполнителя. Далеко не только романтическая стилистика предполагает агогические отклонения от темпа. И в музыке Баха, и у классиков, и в современной музыке агогика исполнителя выявляет степень жизненной энергии в выражении бытия музыкального образа. Агогика исполнителя – знаки пунктуации и темп речи. У одаренного музыканта высказывание-интонирование содержит и многоточия, и тире, и скороговорку, растянутость фраз и звуков – целый арсенал смыслообразующих средств. Также и в движении, в становлении интонации, образа, всей ткани произведения исполнитель сжимает и растягивает время, подгоняет и нагнетает, затягивает, удерживает, сдерживает. Именно агогика во многом способна создать эффект несовпадения хронологии звучания произведения и его проживания исполнителем и слушателем. Собственно, агогика есть показатель интенсивности проживания и вовлеченности в творение символа музыки: наравне со звуко-красочной сферой агогика высвечивает личностное духовно-энергийное наполнение образа. Очевидно, что агогика (если она имеет место быть) является показателем эмпатии, степени отождествления, вживания в художественный

образ музыкального сочинения. Показательно, что агогика воспитывалась у актеров крупнейшими режиссерами театра (Станиславский, Вахтангов, Брук и др.) как одно из сильнейших средств выражения образа. Существуют записи репетиций Вс. Э. Мейерхольда (спектакль “Дама с камелиями”), где каждая мизансцена прорабатывалась в аспекте соответствия темпоритма спектакля интонации высказывания и пространственному решению. Тезис Мейерхольда – “Актер должен работать “на музыке”, а не “под музыку” – был возведен в абсолютный принцип до такой степени, что к каждому спектаклю составлялась подробнейшая “агогическая партитура” [57]. При том, что авторский текст остается неизменной основой, творческое переосмысление таких субъективно-интерпретаторских, чувственно-интуитивных параметров, как звук, тембр, агогика зависят не только от индивидуальности исполнителя, но и от “примет” времени, от культурного контекста. То, что было приемлемо для звуковых и агогических “стандартов” в эпоху салонного музицирования, совершенно не адекватно сегодняшним представлениям. И эмпатия исполнителя, таким образом, оказывается плодотворной в случае опоры именно на авторский текст в согласовании с “интонацией культуры” (В. Медушевский).

Такие конструкты музыкального текста, как динамическая и ритмическая нюансировка, аналогично звуку и агогике способствуют исполнительскому «привнесению себя», служат механизмами отождествления исполнителя с образом сочинения. Хорошо известно, что крупные музыканты берут за основу, как правило, главную идею и стиль нюансировки, но реализуют динамику по-своему [152, с. 197]. Разнообразие «расцвечивания» исполнителем уровня звучания и его тона, детализация движения по-новому окрашивают сочинение, дают импульсы к более сложному и проникновенному перевоплощению в музыкальный образ и его раскрытию. Особую роль в проявлении эмпатии играют авторские словесные ремарки. Все словесные обозначения автора (как темповые, так и субъективно окрашенные указания характера образа и определяющего настроения) апеллируют к чувствам исполнителя, его фантазии, ассоциативному багажу. Сумма этих ремарок позволяет нарисовать «портрет», «картину» произведения, актуализирует синестезию (соощущение) в воссоздании образа и духа музыки. Однако из этого комплекса обозначений исполнитель выбирает те, что отождествляют его духовный мир с миром «героя» произведения, с его символической реальностью. Словесные комментарии к нотному тексту, синтезируя аффективное и интеллектуальное в постижении

музыки, одновременно служат точкой пересечения внутренней и внешней формы произведения, точкой тождества двух планов реальности. Но при всем этом ремарки автора в большей степени опираются на чувственно-интуитивную сферу, определяя выбор звукового решения образа и его темпо-ритм. Так, ремарка «*con delicatezza*» заведомо вызывает в сознании исполнителя соответствующую динамику и характер звука – играть тяжело, вязко, на полной силе звука в данном случае невозможно. Одно это замечание сразу придает образу некую галантность, мягкость, даже вежливость и дипломатичность. А ремарка «*sfogato*» в эпизоде Баркаролы Шопена связывает ощущения теплого южного ветерка, тихого наката морских волн и предзакатных красок неба с полетным, ласковым, мерцающим звучанием. Безусловно, опора исполнителя на собственный опыт непосредственного переживания играет здесь ведущую роль и служит залогом идентификации.

Казалось бы, такие умопостигаемые параметры нотного текста как фактура и темп не подвержены личностной исполнительской трансформации, и проявления эмпатии здесь вряд ли возможны. Но точка пересечения двух реальностей – текстовой и исполнительской – существуют и здесь. Текст дает слои звучания, слои музыкальной ткани, и отождествление, проникновение в образ во многом определяет то, какие из этих слоев исполнитель выведет на первый план, какие представит «пунктирной линией», каким отведет роль «характерного эпизода». И опять же здесь возникает синтез чувства и интеллекта, синергия всех сущностных духовных сил исполнителя. Анализ фактурной драматургии сочинения неизбежно выводит музыканта на звуко-красочные представления, динамическую и ритмическую нюансировку. Все это в сумме, опять же, опирается на преобладающую роль правополушарных механизмов в интерпретации сочинения, на синтетичную природу исполнительства в целом. Отношение к темпу, выбор темпа также служит опознавательным «знаком» и многое говорит о личности исполнителя. Индивидуальное чувство Времени музыкант привносит в образ, получив импульс от авторского указания темпа. И здесь важны, с одной стороны, характер и темперамент исполнителя, с другой – его чувство духовной энергии произведения, явленной текстом. Авторское указание темпа *Allegro affettuoso* одним исполнителем реализуется как экзальтированно-возбужденное (акцент на *affettuoso*), другим – как волевое и напористое (акцент на *allegro*). Это свидетельствует об отождествлении энергийных сфер исполнителя с определенной долей заложенных в тексте

энергий. Резонанс этого совпадения воплощается в выборе времени музыкального бытия – темпа. Таким образом, даже темп предоставляет возможность «диалогу сознаний», творческому преобразованию смысла через отождествление исполнителя с символической реальностью сочинения. Это ярко демонстрирует «темповая политика» даже такого «объективного» интерпретатора, как С. Т. Рихтер. При максимальной приближенности к авторскому темпу и соблюдении всех метрономических указаний скорость игры Рихтера целиком определялась его темпераментом и энергетикой. Высокие темпы в его исполнении производили впечатление еще более высоких за счет «наэлектризованности» духом «высокого напряжения» (например, Этюд № 4 ор. 10 Шопена или финал сонаты № 23 ор. 57 Бетховена). Таким образом, практически все составные части авторского текста апеллируют к эмпатии исполнителя. Возникает вопрос: все ли музыканты, вне зависимости от их личностных свойств, способны проявлять эмпатию? От чего зависит эмпатийность музыканта-исполнителя? Мы считаем определяющим следующее: *эмпатийность исполнителя зависит от его психологической установки, от «стратегии и тактики» его реализации как личности в музыкальном бытии.*

В теории и практике исполнительства наметилось условное деление исполнителей по двум направлениям: «объективному» и «субъективному». При этом искусство представителей и того, и другого направления отмечено выдающимися результатами, и художественно-эстетический результат, таким образом, не может зависеть от принадлежности к «объективной» или «субъективной» тенденции. Например, хорошо известно намерение «объективиста» С. Т. Рихтера быть лишь «зеркалом» замысла автора. При этом исполнительская манера Рихтера позволяет в этом усомниться, так как его личность «перекрывает» некоторые параметры авторского текста. «Субъективисты» М. Юдина и Вл. Софроницкий потрясают мощью и глубиной трансформации замысла композитора, хотя исполняют текст точно. Само разделение исполнителей на «объективных» и «субъективных» противоречит синкретической синергийной сущности исполнительства, в котором отсутствует оппозиция субъекта и объекта. Если под «объектом» подразумевается текст произведения, то для его прочтения необходим «субъект» – личность исполнителя во всей ее целостности, включающая в проживание музыки чувственно-интуитивные, неосознаваемые, внерациональные процессы **в синтезе** с интеллектуальными. По всей видимости, следовало бы говорить о методе работы музыканта с данностью компози-

торского текста. В этом случае эмпатия является универсальным свойством для любого музыканта-художника. Так или иначе, но выход музыканта на сцену сопряжен *с потребностью самовыражения через приобщение к выходящему за пределы повседневности опыту «вершинных переживаний».* Для одних исполнителей композиторский текст служит в этом проводником, связующим звеном. Другие исполнители являются трансляторами-посредниками в «передаче послания». Первые передают **себя через текст**, вторые – **текст через себя.** И в первом, и во втором случае константной величиной исполнения служит момент **отождествления** – точка пересечения двух реальностей. Известные слова Г. Г. Нейгауза о принципиальной разнице между установками «**Я** играю Шопена» и «я играю **Шопена**» теряют критически-назидательный смысл, так как обе установки с неизбежным постоянством включают «я» исполнителя. И при всем «объективизме» Нейгауза запись шопеновского Концерта для фортепиано ми минор в его исполнении безошибочно отличима среди десятка других. Если исполнитель исходит из установки со- творчества, то авторский текст служит ему основой для создания *своего исполнительского мира, своего личностного бытия в музыке*. Но парадокс состоит в том, что и проповедники неприкосновенности концепции автора не в силах сопротивляться собственному «я», и в этом аспекте вполне заслуживают определения «субъективных» исполнителей. Следовательно, *установка на «трансляцию послания» также предполагает «соучастное бытие», отождествление, со- переживание, со- действие*. И в том, и в другом случаях мы наблюдаем *акт мифотворчества*, творение жизни в музыке. *Интерпретации* музыкального сочинения, таким образом, являются *моделями исполнительских миров,* а *эмпатия служит катализатором их создания.* При этом история исполнительства свидетельствует, что создание собственного исполнительского мира доступно именно тем музыкантам, которые *направлены на новизну*, устремлены к *преобразованию традиций и остро чувствуют эпоху,* именно им принадлежит завоевание новых рубежей. Это такие личности, как Антон Рубинштейн, С. В. Рахманинов, Ф. Бузони, С. Е. Фейнберг, М. В. Юдина, Гленн Гульд, А. Корто, Вл. Софроницкий. Задача этих музыкантов – «одухотворение символов», «новое понимание реальности» (М. Юдина). Часто их искусство опережает время, так как они *следуют духу*, а не букве. (Разница между Моцартом и его конкурентом в пианистическом состязании Клементи не только в том, что первый – гений, а второй – прекрасный ремесленник, но и в том, что буква

этюдов Клементи вполне доступна для среднего исполнителя, а дух сонаты Моцарта бывает неподвластен даже «великим» мира музыки). Именно так происходят откровения новых «моделей» поведения в культурной традиции. Каждое время, исторический этап вносит коррективы в музыкальное исполнительство. Музыкант становится художником в том случае, если согласует в своем творчестве личностное понимание музыки с замыслом автора и с установками своей эпохи. Даже эстетические данности стиля и жанра, казалось бы, неизменные, также подвергаются исполнительской трансформации. Стиль автора интерпретируется в соответствии с глубокими культурно-историческими переменами (что весьма наглядно и в искусстве театра, близком искусству музыкальному). В музыкальном исполнительстве существует своя история интерпретаций, к примеру, фортепианных сонат Бетховена, как и сочинений других гениальных авторов. Вся «сжатая культура» (В. Медушевский) явлена в проникновении исполнителя в авторский текст и воплощение его. То, что характерно для культурной традиции Италии (живость выражения, яркость и насыщенность колорита, непосредственность, эстетика комедии дель арте, художественные установки Ренессанса, эллинистическая ясность форм в сочетании с пластичностью, наследие бельканто) находит отражение в том, как А. Бенедетти Микельанджели исполняет «Карнавал» Р. Шумана. Здесь и агогика, и тембры звучания, и характер звукоизвлечения, интонирования, и «расстановка сил» – все подчинено интонации культуры, в которой укоренен исполнитель. То же сочинение в интерпретации В. Софроницкого выявляет иной исполнительский мир, как и иную модель культуры. Здесь мы обнаруживаем аналогию как принцип: исполнительское искусство подобно образу культурной традиции. Это выявляется при сопоставлении различных исполнительских школ, содержащих различные «коды» национальных культур. Национальный склад ума, архетип и «безмолвный язык» культуры, впитанный неосознанно, данный самой жизнью, проявляется в различии интерпретаций, различии исполнительских «картин мира». С другой стороны, важна не только «география». Для исполнителя XXI века энергичный напор и «смелые» гармонии С. Прокофьева не составляют предмета «открытия». Все больше исполнителям выявляются иные доминанты в творчестве композитора: проникновенный лиризм, сказочность, внутренняя экспрессия, пластичность. Безусловно, эта «переориентация» происходит под воздействием общекультурных факторов «экологизации» сознания, стремления к диалогу и гармонии. Описание и анализ истории интер-

претаций, национальных особенностей исполнительства – тема отдельного исследования искусствоведческой направленности.

Нам же необходимо сделать следующие **выводы**: специфика музыкальной деятельности в целом, и специфика исполнительства в частности, предполагает доминирование синкретического правополушарного мышления. Эмпатия основана также на преобладании «правополушарных» механизмов (интуиции, воображения, синестезии, ассоциативного мышления), что делает эмпатию *органичным и определяющим профессиональным свойством музыканта-исполнителя.* Основными проявлениями эмпатии в работе музыканта с авторским текстом являются *идентификация-отождествление и идентификация-опознание, образующие неделимое целое.* Оба компонента эмпатии в данном случае *реализуются в понимании и интерпретации сочинения как СИМВОЛА* – единства внутренней и внешней формы выражения, внутренней и внешней реальности, идеи и образа. Эмпатия приводит к перевоплощению исполнителя, к вживанию в символическую реальность, «предлагаемые обстоятельства» текста. Это перевоплощение имеет **смысл мифотворчества** (в том понимании, которое придает мифу А.Ф. Лосев), так как вводит всю целостную систему личности исполнителя в творение реального музыкального бытия. Миф упорядочивает хаос в космос и служит средством покорения непостижимого, давая человеку возможность выбрать правила поведения с этим огромным целым. Так же и музыкант-исполнитель, проявляя эмпатию по отношению к идеальному целому нотного текста, выбирает путь его истолкования, творя свой миф. Субъект-объектная оппозиция теряет свои очертания, и реальность музыкального произведения переживается как действительная. Опыт жизни, даваемый мифом музыки, делается всеохватным. Исполнение музыки в этом свете также символично и обретает смысл **ритуала**. И миф, и ритуал в равной степени выражают экзистенциальную потребность человека в приобщении к выходящему за пределы повседневности опыту «вершинных переживаний». С другой стороны, миф и ритуал есть формы сохранения и передачи культурного опыта. Таким образом, **эмпатия музыканта-исполнителя есть путь причащения к идеалу, явленному духовно-энергийным содержанием музыки, и в то же время – путь приобщения к культуре.**

Глава 3. **Роль и функции эмпатии в музыкально-педагогической деятельности**

Учитель и ученик: одна из вечных тем в пространстве человековедения, человекознания. Часто первое слово в этой паре отношений пишется с буквы заглавной, второе же – почти никогда. Смеем утверждать, что право называться и называть учителем с заглавной буквы имеет лишь тот, кто мыслит и растит, относится к своим подопечным, соответственно, как к Ученикам. Специфика профессиональной деятельности педагога-музыканта основана на его обращенности к Другому как константной, неотъемлемой от целостности всего мироздания сущности. Изначальная «другость» (М. Бахтин) дана музыканту (в любой его ипостаси) как исходная посылка, условие его «поля деятельности». Музыка, концентрирующая в себе энергию «других» – жизней, культур, духовных озарений и потрясений, – апеллирует к входящему в ее мир с «требованием веры» (М. Цветаева), приобщения и вовлеченности, очищения и восполнения личностным смыслом. Это «инобытие» есть сфера и почва, из которых произрастает общность педагога-музыканта и его воспитанников. В силу чего профессия учителя музыки (каковым называл себя, кстати, Г. Г. Нейгауз) невозможна вне эмпатии, вне одухотворенного диалога, истинного со- бытия.

В данной части исследования мы не разделяем музыкально-педагогическую деятельность по ее специальной направленности: мы не говорим о преподавателе детской музыкальной школы, или консерватории, или об учителе музыки в общеобразовательной школе. Музыкальное «пространство» и «условия жизни» в этой художественной среде едины для всех. Разве Моцарт перестает быть Моцартом, если его музыка звучит не в концертном зале академического музыкального вуза и не в Карнеги Холл? Думается, что в гораздо большей степени музыкальный гений оказывается таковым именно в постижении его открытости, жизнетворящей силы отнюдь не высоколобыми эстетами, а сердцем ребенка. В одном из выступлений Д. Д. Шостакович приводил удивительный пример состоявшегося со- бытия в музыкальном феномене: он рассказывал о восприятии племенем аборигенов Амазонки скрипичного концерта Бетховена и о том потрясении, которое читалось на лицах этих, казалось бы, «диких» и «некультурных» людей в процессе постижения этой музыки, граничащего с сакральным обрядом [Д. Шостакович. Национальные традиции и закономер-

ности их развития. В кн.: Музыкальные культуры народов: Традиции и современность. М., 1973]. Этот пример говорит не столько о том общепризнанном факте преображающей силы музыки, сколько о наличии неких доминант в общечеловеческой, «мировой душе», способствующих проживанию «другого» опыта как своего. В то же время эти доминанты проявляют свою динамику с зависимости от специфики культурно-исторических процессов. Эти факторы позволяют определить аспекты рассмотрения роли и функций эмпатии в профессиональной деятельности учителя-музыканта в следующем:

– обусловленные культурой условия, способы организации обучения музыке в их направленности на становление эмпатии;

– функции эмпатии в подготовке учителя музыки и его профессиональной деятельности.

Эмпатия признается ведущими специалистами в области музыкальной педагогики в качестве свойства, необходимого для успешной профессиональной деятельности (Э. Б. Абдуллин, Л. Г. Арчажникова, Т. А. Колышева, В. Г. Ражников. Н. А. Терентьева. Б. М. Целковников и др). В исследовании, посвященном онтогенезу музыкальных способностей, К. В. Тарасова связывает эмпатию с развитием познавательных процессов и способностей, в частности, с мышлением и воображением [279]. Ю. А. Цагарелли выделяет эмпатию как психолого-педагогическое условие работы музыканта и связывает процесс эмпатии непосредственно с категорией музыкальности [312]. Частному проявлению эмпатии – эмоциональной отзывчивости на музыку как важнейшему качеству личности учителя музыки посвящено исследование Д. С. Надыровой [195]. В качестве компонентов эмоциональной отзывчивости на музыку при этом выделяются двигательно-экспрессивный и художественно-образный компоненты. В исследовании С. М. Каргапольцева [118] на материале работы с младшими школьниками выделяется неотделимость эмоциональной отзывчивости от нравственного компонента постижения музыки и диалогической природы процесса. Следует отметить, что последняя точка зрения представляется нам наиболее приемлемой, так как выводит эмоциональную отзывчивость на музыку, как частное, но общечеловеческое свойство, к проблеме способности личности и культуры к диалогу. Однако при всем значении, которое отводится эмпатии исследователями музыкальных способностей, профессионально значимых качеств музыканта и методов развития частных проявлений эмпатии, нам представляется недостаточным охват проблемы

в существующих интерпретациях. Думается, что в культурологическом аспекте настоящего исследования целесообразно выявить типологическую основу эмпатии как профессионально-личностного качества учителя-музыканта в **призме культурной традиции музыкального обучения.**

Как было показано нами ранее, музыкальный феномен культуры современности представляет собой полифоничное целое, где органично звучат голоса и европейской, и восточной традиции в синтезе со всеми ответвлениями от их могучих корней. Положение отечественной музыкальной педагогики в этом смысле неоднозначно, так как исторически она основывалась на европоцентристском фундаменте. Казалось бы, это не должно противодействовать (и не противодействует) достижениям отечественной профессиональной музыкальной школы на мировом уровне. Но тем не менее всеобщее согласие вызывает некая «техногенность» и малая одухотворенность огромного потока музыкантов нынешнего поколения – выпускников музыкальных училищ, консерваторий, институтов культуры и музыкальных академий. Высочайший технический уровень исполнения, отличающий современных исполнителей, и обойма конкурсных регалий, увы, не заменяет глубоко осмысленной, «прожитой» концепции и проникновенности, личностного тона высказывания. (Не потому ли наша публика на конкурсных прослушиваниях с завидным постоянством выбирает в любимцы исполнителей типа В. Клиберна, не с этим ли связан триумф поэтичнейшего Фр. Кемпфа на недавнем конкурсе им. Чайковского?) Будет ли подобный «техничный» исполнитель, экипированный приемами и навыками использования своих отдельных способностей, хорошим педагогом, – сомнительно, и даже не по причине его устремленности к иным целям, но прежде всего в силу общекультурной тенденции «рыночного» типа. В наши дни можно говорить о нарождении нового типа музыканта – музыканта-бизнесмена. Безусловно, мы ни в коей мере не отрицаем наличия огромного количества ярких талантливых личностей. Они есть и будут. Речь идет о тенденции, сложившейся в общекультурном пространстве и отражающейся на всех уровнях музыкального пространства. В то же время в недрах мировой и отечественной культурной традиции сложились подходы животворящие. Нам представляется, что одним из таких животворных источников является общая для процесса исполнения и обучения музыке в любой культуре **устная** традиция. Характерно, что в последние годы набирает силу такое направление в музыкальном творчестве, как фолк-музыка, точнее, «мировая музыка», исполняемая в синтезе традиций фоль-

клора и современного музыкального языка, а также появление «сам-себе-музыкантов» (авторов-исполнителей). Этот модернизированный вариант устной традиции восходит к творению музыки как некому мифотворчеству, требующему полной включенности создателей и исполнителей в процесс музицирования. Характерно при этом и возрастание роли культовой музыки в композиторском и исполнительском творчестве, что свидетельствует о возрождении типа сознания и музыкального поведения устной музыкальной традиции.

Устная традиция в воспитании музыканта отнюдь не идентична словесному комментарию или вообще – вербальному компоненту коммуникации на уроке. Под устной традицией обучения нами понимается *прежде всего совместный поиск истины-идеала в постижении музыкального феномена, вовлекающий педагога и ученика во всей их целостности, устанавливающий духовную общность в их со- бытии*. Важнейшим компонентом устной традиции обучения нам видится *опора на непосредственно переживаемый в со- бытии опыт*. В то же время другим важнейшим компонентом устной традиции является ее *значимость в передаче «безмолвного» (Э. Холл) языка культуры, его воспроизводства*. Устная традиция в целом, охватывая и творчество, и искусство, и обучение, подводит нас к фундаментальной проблеме жизнеспособности культуры. Думается, что жизненный потенциал и жизнеутверждающая сила отечественной музыкальной педагогики во многом обусловлены силой ее устной традиции.

Сущность понятия «устная традиция обучения» раскрывается в каждом из компонентов триады. «Устная» – означает непосредственный, живой характер способа передачи; «традиция» – выявляет культурно-историческую преемственность и устойчивость всего ансамбля средств, в которых воплощается содержание традиции; «обучение» подразумевает процессуальность и практический характер взаимодействия учителя и учеников. **Ситуация диалога и со- творчества** является тем импульсом, той первоосновой, из которой вырастает вся система обучения. Диалог и сотворчество устной традиции дают жизнь различным направлениям обучения в зависимости от социально-исторических условий. Основными культурными типами музыкального творчества и обучения являются фольклор, профессиональное искусство устной традиции и профессиональное искусство письменной традиции [298].

Устная традиция – это традиция всех до-письменных этапов культурного развития, это традиция раннего христианства, тем не менее сохра-

нившая свою актуальность и в рамках «культуры текста». По-видимому, эта традиция дана нам как спасительная альтернатива в мире эскалации отчуждения, причем дана в предвидении этой опасности. Как отмечают исследователи специфики текстов раннего христианства И. С. Свенцицкая и М. К. Трофимова: «Апокалиптическая литература была предназначена для чтения вслух. В нее нужно было «входить» эмоционально: интонационная выразительность чтеца должна была усиливать воздействие страшных, таинственных описаний, и само это «вхождение» представлялось мистическим действом» [245, с. 12-13]. Как свидетельствует Евсевий Кесарийский (IV в.), христианские писатели первой половины II века собирали устные предания методом непосредственного общения, в живом разговоре с людьми, знавшими апостолов: «… если мне случалось встретить кого-либо, общавшегося со старцами, то я заботливо расспрашивал об учении старцев, например, что говорил Андрей, что – Петр, что – Филипп, что – Фома или Иаков … Ибо я полагал, что книжные сведения не столько принесут мне пользы, сколько живой и более внедряющий голос» –Евсевий. Церковная история. [указ соч., с. 9]. Как видно из приведенных высказываний, системообразующий характер устной традиции придает строй взаимоотношений собеседников в диалоге, непосредственное со- переживание и его аффективная окрашенность, а также высокая включенность участников в воспроизводство духовного опыта. Исторически наиболее «спонтанными» и ранними являются **фольклорные** формы устной традиции, которые отличают:

– высокий фактор суггестии (внушения) на основе человеческого контакта,

– готовность и активность восприятия, слуха, сознания,

– творческая одержимость,

– пылкое и живое индивидуальное ощущение явления,

– погруженность в процесс (обучения) всем существом [298, с. 142].

Чтобы научить ребенка играть на народном музыкальном инструменте, в фольклоре не прибегают к созданию теории или концепции. Музыкант просто как можно больше и чаще играет ребенку мелодии, а затем берет его руки в свои, и они играют вместе. Ребенок начинает чувствовать инструмент, характер прикосновений к нему и характер звучания. Этот процесс может длиться довольно долго, но степень восприимчивости и чувствительности при этом повышаются до высочайшего уровня.

Учебная среда в фольклоре – это сама художественная деятельность, синтезирующая «технологию» с мировоззренческими, этическими, гуманистическими ценностями и значениями. Именно через обучение в фольклоре проходит воспитание, при этом обучение имеет характер творчества. Хорошо известно огромное количество ритуалов, посвященных выполнению различного рода работ (сбор урожая, прядение льна и шерсти, сбор винограда и т.п.), в выполнение которых включается вся семья. Ритуалы и обряды неотделимы от звучащей музыки, что придает даже бытовым действиям этический и эстетический смысл, задают некий культурный образец отношений, того, «как должно быть». Устанавливающаяся в этом процессе связь ребенка с родом, семьей, культурой в целом реализуется прежде всего через его активную включенность в общее действо и непосредственное переживание смысла этого действа – то есть через сопереживание, сочувствие, содействие.

Наряду с фольклором весьма ярким проявлением устной традиции обучения является основанный на ней музыкальный профессионализм. Музыкальный профессионализм устной традиции определяется передачей учебного материала изустно – посредством исполнения – и предполагает специальную организацию учебного процесса.

Обучение и поведение в **музыкальном профессионализме устной традиции** на первый взгляд может показаться неосмысленным и бессодержательным. Учитель, фактически, ничему не учит в обычном понимании этого слова. Вся деятельность ученика здесь сводится к наблюдению за наставником и, казалось бы, слепому подражанию ему. Мастер-музыкант (как вообще мастер – в ремесленных цехах и школах художников Возрождения, Средних веков, мастер в театральных вузах сегодня) является не просто педагогом – «урокодателем», но человеком, несущим ответственность за целостное становление своих подопечных. Ввиду чего ученик должен не просто обладать хорошими данными, но и выдержать тщательно продуманные испытания по всем параметрам: нравственным, духовным, интеллектуальным, музыкальным. Целостный, комплексный подход проявляется в единстве обучения и совместной жизнедеятельности учеников и учителя (принцип мастерских). Многие проблемы, актуальные для современной педагогики, исчезают здесь сами собой. Например, вопрос о «межпредметных связях» в условиях обучения музыкальному профессионализму устной традиции не свойствен, так как обучение специальным умениям происходит в единстве с постижением философских, миро-

воззренческих, эстетических идеалов соответствующей культуры. Технические приемы осваиваются одновременно с психологической и физической подготовкой (дыхательные упражнения, медитации, тренировка ловкости и гибкости рук. выносливости в повседневном труде и т.п.). Как пишет Г. А. Орлов, для «традиционных» и «примитивных» культур, в недрах которых берет начало наряду с фольклором музыкальный профессионализм устной традиции, практически отсутствует технический уровень передачи и усвоения культуры. «Названия, классификации, концепции, теории и словесно формулируемые правила не занимают почти никакого места в процессе обучения. Они сообщаются учащемуся, когда тот уже стал законченным музыкантом, как заключительные штрихи. Это прямая противоположность тому, как музыке учат и обучаются на Западе» [208, с. 115]. Действительно, европоцентристская «знаковая» культура обучения предполагает примат теории. Ученик (студент) должен заранее знать план действий, некий «чертеж», в соответствии о которым он осуществляет познание и действует. В музыкальном обучении роль такого «чертежа» играет нотный текст, собрание множества элементов. Естественно, что воспроизвести этот текст можно лишь при условии такой же многоэлементной теории. Не случайно в методике преподавания исполнительских специальностей утвержден в качестве аксиомы принцип «вижу – слышу – играю». При том, что мы настойчиво внедряем ученику мысль о музыке как об «искусстве интонируемого смысла» (Б. Асафьев), принцип «вижу – слышу – играю» идет вразрез с декларируемым. Смысл прежде всего должен быть услышан и прожит, то есть воссоздан из духовной энергии самого звука, живого, обращающегося к нам из «сна земного бытия». Стало быть, сначала – играю, слышу, затем – чувствую и осознаю, и лишь затем – вижу внутренним взором (образ, логику, форму). Узурпация европо-центристской системой обучения лишь одного чувства (зрения) в качестве исходного импульса основана не только на универсализме некоего безличностного знака (как нотного, так и любого другого), но и на более определяющем установку сознания тезисе «Вначале было Слово». Более того, нота, следующая за нотой, составляющие однонаправленный процесс горизонтали текста создают некую фатальность необратимости, конечности, предопределенности (всего – времени, жизни, счастья). Как отмечает Джудит Беккер: «Практически это означает, что юный пианист, пытающийся разучить сонату Бетховена, будет трудиться над каждым куском отдельно, и даже разбивать его на меньшие части, работая над одной фразой. Только в итоге

многих недель подобной детальной работы над каждой фразой он попытается собрать пьесу воедино… Начальные этапы обучения и последующие установки музыканта гамелана принципиально иные. Целостность, единство пьесы осваиваются в первую очередь, и только затем, медленно и постепенно, он учится заполнять ее общие контуры подчиненными деталями» [344, p. 84; 208, с. 115]. Для музыкального профессионализма устной традиции характерна установка сознания по принципу «Вначале было Дело», особенно в воспитании исполнителя. Такое обучение представляет собой прежде всего активное участие в создании и воссоздании различных типов музыки. Это, в свою очередь, является и путем освоения культуры. Ученик в живом непосредственном опыте проникается духом своего народа, его системой ценностей и отношений. «Это всеобъемлющее отношение к миру начинается с возникновения **особой связи** между учеником и учителем – первым «другим» в жизни будущего музыканта, с которым тот стремится **отождествиться»** [208, с. 116]. Особая связь, в данном случае, есть связь эмпатийная, и, как мы видим, в системе обучения музыкального профессионализма устной традиции она играет роль **почвы личностного роста ученика и его социализации.** Замечательный пример этому дает дошедшая до наших дней практика устозов Средней Азии и наследие муршидов арабского Востока и Индии (устоз, муршид – мастер-наставник, мастер – духовный учитель).

Для устозов одной из главных задач является обучение учеников «слышанию». Под слышанием понимается умение «как в зеркале видеть намерения других», «слышать эхо, идущее от публики», «чувствовать не только слушателей, но и тех, с кем поешь и играешь». При этом существенно важна постоянная исполнительская практика самого учителя, то есть его опора в своих педагогических установках на **собственный опыт творческой деятельности**. В случае, если уровень исполнительского мастерства устоза снижается, он перестает вести педагогическую деятельность [3, с. 126]. Наряду с воспитанием чуткости и восприимчивости в невербальном общении на основе опыта творческой деятельности, эмпатийность устоза и учеников проявляется и в педагогическом общении. «Сначала ты должен разговаривать с учеником как с эмиром, потом как с рабом, только тогда ты сможешь разговаривать со своим учеником как с другом» [там же, с. 128]. В основе такого принципа общения с учениками – известное на Востоке педагогическое правило: «До пяти лет ребенок – царь, затем – раб, затем – друг». Возрастные этапы здесь не важны, важен сам

принцип. Исходя из этого правила, на первых этапах общение с учеником носит характер исключительно уважительного и внимательно-деликатного. Это способствует раскрепощению ученика, свободному проявлению его индивидуальности, возникновению доверия и положительных взаимоотношений с устозом. Примечательно, что если для современной западной культуры утверждение подобных взаимоотношений педагога и ученика стало своего рода «открытием», то для традиционных культур Востока этот знак отношения был всегда нормой. Значительное разнообразие в контакты устозов с учениками вносят их совместные выступления в концертах. Профессиональные, коммуникативные, художественные задачи в этих выступлениях синтезируются в творческое взаимодействие. Также аспекты доверительности и раскрепощенности во многом усиливаются благодаря широко практикующемуся устозами **методу дискуссии** профессиональной и мировоззренческой проблематики. Например, обсуждая исполнение друг друга или при анализе конкретного поступка, устозы требуют активного участия учеников, веской и убедительной аргументации ими своих суждений. Это позволяет устозу **исследовать** уровень обученности и личностной состоятельности учеников, так как необходимость доказывать правоту своих высказываний рождает в учениках необходимость использования всего потенциала знаний и личностных свойств. Таким образом, **диалог и сотворчество** пронизывают не только общение устоза и учеников, но и определяют исследовательский аспект их совместной деятельности. Характерно, что исследовательская направленность в данном случае опирается на непосредственное переживание и опыт творческой деятельности, направленные на совместный поиск истины и открытие нового опыта. Допустимо говорить об **эвристической функции** обучения в музыкальном профессионализме устной традиции (при этом неправомерно было бы относить эту функцию лишь к восточной традиции, восточным культурам. Хорошо известно, что подобный подход практиковался Сократом).

Творческая, поисковая активность учеников в системе воспитания устозов побуждается и **многовариантным представлением учебного материала**. За учеником оставляется право выбора варианта исполнения, но при этом его трактовка должна быть аргументирована и обоснована, что опять же требует мобилизации всех возможностей и знаний ученика. Следует подчеркнуть, что этот принцип работы устозов является для нас особенно важным, так как ярко выявляет эмпатийность их педагогических

установок, а **именно:** устоз относится к личности ученика как к равной, полноправной, принимает ее во всей целостности и «открытости» как систему, стимулирует в ученике подобные отношения к другим и, проявляя в свою очередь дивергентность мышления и толерантность, активизирует их в учениках. Способность перенести доминанту на «другое» – на позицию ученика и на возможный вариант исполнения, возможную трактовку – свидетельствуют о наличии эмпатии в качестве организующего начала коммуникативной, познавательной и художественно-творческой деятельности устозов. Это положение отражается и на всем «душевном строе» наставника. По свидетельству многих из устозов, преподающих в наши дни, типичными чертами характера для представителей их профессионального «цеха» являются доброжелательность, уравновешенность, бескорыстие, внимание, уважение и любовь к ученикам, проницательность [3, с. 131]. Высокий профессионализм музыканта никогда не являлся для устозов доказательством его права на учительство. Создание положительного «эмоционального фона» занятий должно исходить из самой личности устоза. Во многом этому способствует и характер оценочной деятельности устозов. Устоз никогда не прибегает к утрированному показу ошибок ученика. Этот метод совершенно исключен из их практики и абсолютно неприемлем. Зачем показывать ученику, как **не** должно быть, если и учителем, и учеником движет стремление к идеалу? Обычно устоз либо вообще не фиксирует внимания ученика на ошибках, либо показывает желаемое звучание фрагмента до тех пор, пока ученик не вчувствуется в него. В первую очередь устоз говорит о положительных чертах, о достоинствах исполнения, анализ же недостатков происходит в совместном обсуждении со всеми учениками. Достаточно часто устозы используют невербальную оценку – движениями, мимикой, жестами, но никогда не используют оценку в баллах [3, с. 133].

Все сказанное об опыте работы устозов Средней Азии в рамках музыкального профессионализма устной традиции характерно для большинства мастеров-музыкантов Востока. Однако в практике муршидов, наставников суфиев арабского мира и Индии, определяющей является особая духовная «вертикаль» как в понимании музыкального феномена, так и в занятиях с учениками. Взгляды одного из крупнейших музыкантов-суфитов Индии Хазрата Инайят Хана поясняют позицию муршидов в музыкальной педагогике. Прежде всего характерным является сам подход к **музыке как среде учения**. Напомним, что для суфиев музыка есть путь воссоединения

с миром людей и миром божественным через состояние восторга. «Откуда приходит музыка? Откуда приходит танец? Все это исходит из естественной духовной жизни, которая внутри. Когда проявляется эта духовная жизнь, она облегчает все ноши, которые человек несет … Способность понимания делает человека легким … Когда нет понимания, нет восприимчивости, человек тонет …» [307, с. 189]. Таким образом, музыка есть та духовная сущность, которая способствует «встроенности» человека в мир и «настроенности» на его приятие. Истинным путем музыкального отношения к миру является для суфита ученичество: в чем его смысл? «Человек, обучаясь ступать по духовному пути, должен стать подобен пустой чаше, для того чтобы вино музыки и гармонии могло быть налито в его сердце» [там же]. Инайят Хан говорит о западной системе обучения как о «поле битвы за чужие идеи», что не может способствовать росту человека. Суфизм и мистицизм Востока выбрал иной путь: путь разучения, то есть освобождения от суммы выученных знаний и перенятых умений. «Разучиться – значит завершить это знание. Видеть человека и говорить: «Этот человек нехороший, он мне не нравится», – вот учение. Видеть дальше и распознавать что-то хорошее в этом человеке, начинать любить или жалеть его – вот разобучение. Когда вы увидите хорошее в ком-то, кого вы считали плохим, значит вы разобучились» [307, с. 190]. Музыка является ресурсом производства этого разобучения, источником получения нового опыта жизни, дающим представление о совершенстве и идеале. Музыкант-педагог призван открыть ученику именно совершенство, движение к которому бесконечно. В основе музыкального обучения суфитов Индии лежит представление о человеке как инструменте всей вселенной, космической системы, инструменте, открытом для всего вдохновения и едином с аудиторией. Своим исполнением музыкант должен передать людям духовное чудо, откровение. Этим самым он передает и представление о совершенстве. Инайят Хан рассказывает легенду о принце, желавшем изучать музыку у великого учителя-муршида. Но учитель знал, что многие музыканты демонстрируют перед принцем свои таланты, и далеко не все они совершенны. И тогда учитель сказал принцу: «Я могу научить тебя только при одном условии: я не хочу, чтобы ты слышал какого-нибудь музыканта, который не является совершенным артистом, так как твое чувство музыки не должно быть разрушено» [там же, с. 135]. Поэтому естественным выглядит в системе суфиев не только устный характер обучения (при том, что в Индии издревна существовала достаточно развитая система записи, нотация,

но определяющую роль играло именно содержательное наполнение этих знаков, поддающееся воспроизведению и передаче лишь в устном варианте). Важную роль здесь играет **подражание и вчувствование.** «… человек должен достигнуть высочайшей вершины, называемой совершенством; и именно этому принципу учит первый урок, который музыкант дает своим ученикам. Ученик не только подражает учителю, но он фокусирует свой дух на духе учителя; и он не только учится, но наследует от своего учителя определенные состояния» [указ. соч., с. 130].

Таким образом, в музыкальной педагогике суфиев воспроизводство духовного опыта проходит под знаком устремленности к Абсолюту, к совершенству и учителя, и ученика. В то же время это движение к совершенству основано на проживании, максимально проникновенном **отождествлении** с теми градациями духовных движений, которые заданы непосредственным опытом. Иными словами, в основе такого подхода **– «быть» и стремиться** приблизиться к идеалу, но не «иметь». Непосредственное переживание, медитация и очищение (экстаз) в музыкальной деятельности в целом являются путем **духовного становления** суфитских музыкантов. Суфии учат своих воспитанников **слышать музыку во всем окружающем их мире,** чувствовать музыку в мире невидимом. Звук вообще, и не только музыкальный, составляет тайну мира, и знающий тайну звука знает всю вселенную. Вслушивание в эту тайну основано на **сочувствии, отзывчивости** человека к земле и небесам, к каждому влиянию, помогающему открыть душу. Наряду со звуком большую роль играет ритм – ритм приливов и **отливов** океана, фаз луны, цикличность всего в природе, темпо-ритм каждого человека (здесь уместно напомнить, что огромную роль ритму придают режиссеры театра и театральные педагоги. Чувство ритма – в основе мизансценирования и киномонтажа, о чем с наибольшей яркостью говорит искусство таких художников, как Мейерхольд, Эйзенштейн, Пикассо, Параджанов, Тарковский и др.). Умение оперировать темпом (временем) и ритмом (движением во времени) составляет своего рода музыкально-психологический практикум обучающегося суфия (с чем связана и медитация, дыхательные упражнения, умение строить беседу). Звук и ритм, составляющие духовную энергию всего сущего, проявляют себя и в цвете, и в ощущениях тела, и в разговоре. Поэтому один из важнейших принципов обучения музыканта-суфита – **развитие его чувственной сферы как проявления одного чувства:** чувства единства жизни внутренней и внешней, чувства единства всего живого. «Мы различаем пять внешних

чувств. Но в действительности существует только одно чувство. Именно это чувство через пять различных органов ощущает жизнь и различает ее в пяти различных формах» [указ. соч., с. 166]. Одним из проявлений этого единого чувства является **со- ощущение** звука и цвета, воздуха и ритма, цвета и человеческого характера, звука и качества предмета или материала. Реальный опыт жизни и абсолютная отдача должны руководить музыкальным поведением суфита, в процессе которого происходит творение иного уровня бытия, которое следовало бы назвать истинным, так как в этот миг самотворение человека встречается с Творцом. Подобная установка на обучение музыканта способствует актуализации его высших духовных энергий, духовному восхождению (опыту «пиковых переживаний»), слиянию со всем тем лучшим и прекрасным, что составляет путь его эволюции.

Подводя итог краткому экскурсу в специфику устной традиции музыкального обучения, отметим, что для нашего исследования **методологически важными** являются следующие черты учебного процесса:

– активная вовлеченность учителя и учеников в процесс совместной художественной деятельности;

– опора на непосредственно переживаемый опыт в совместной деятельности учителя и учеников;

– опора на опыт творческой деятельности;

– диалогические взаимоотношения и общение;

– эвристическая направленность процесса обучения;

– установка на идеал, на совершенство, на «высшее «я» личности ученика;

– актуализация чувственной сферы личности ученика;

– целостный, комплексный подход к обучению и воспитанию;

– соответствие ценностно-смысловым доминантам культуры.

Вместе с тем неправомерно сводить устную традицию музыкального обучения лишь к культурному наследию Востока или говорить о ней в прошедшем времени. Безусловно, в процессе исторического развития устные традиции вытеснялись из сферы творчества. Сциентизм, техногенная цивилизация не могли не оказать влияния на специфику музыкальной деятельности. Постепенная дифференциация музыкальных специальностей (композитор обособляется от исполнителя, теоретик от практика) приводит и к «расслоению» музыкально-педагогической функции (педагог-теоретик, педагог-методист, педагог-дирижер, педагог-пианист и т.п.). Но наиболее устойчивой устная традиция оказывается именно в музыкальном обуче-

нии, особенно в исполнительских школах, являясь средством сохранения и передачи опыта культуры. Более того, можно утверждать, что сам феномен образования «школ» свидетельствует об актуальности принципов и методов устного способа передачи опыта как движителя культуры и ее жизнестойкости. (Не только школы художественные и исполнительские, но школы в научном познании, даже в таких сферах культуры, как право, юстиция, политика базируются на устной традиции в ее широком понимании). Музыкально-педагогические прогрессивные школы всегда стремились к комплексному, всеохватному подходу в обучении и воспитании. Достаточно вспомнить педагогическую деятельность основателя одной из крупнейших исполнительских школ XIX века Ф. Листа, школы братьев Н. Г. и А. Г. Рубинштейнов и значение их для отечественной музыкально-педагогической культуры, школы Л. Годовского, Ф. Бузони, В. И. Сафонова, наконец, Г. Г. Нейгауза. Ярким примером школы – мастерской по принципам индийской гуру-куля-васа (школы духовного музыкального ученичества) можно назвать опыт Н. С. Зверева, воспитавшего в созданном им пансионе С. В. Рахманинова, А. Н. Скрябина, А. И. Зилоти, К. Н. Игумнова. Практика выдающегося педагога, дирижера, пианиста, общественного деятеля В. И. Сафонова целиком базировалась на указанных нами выше принципах музыкального обучения устной традиции (эвристика, вовлеченность, знание индивидуальности ученика, сочетание индивидуальных форм работы с работой в группе, установка на идеал и т.д.). Эти же принципы унаследовали и Г. Г. Нейгауз, и многие крупнейшие представители отечественной музыкальной педагогики.

Одной из определяющих черт становления школ является их **авторский** характер. Несомненно, что только целостная, талантливая творчески эволюционирующая личность способна создать то излучение, ту «ауру», в которых каждый из учеников начинает прорастать духовно и профессионально. Не случайно, что представители названных нами отечественных школ составили то, что принято называть русской исполнительской школой. Строго говоря, следовало бы определить этот феномен как русская исполнительская **культура.** Не случайно также и то, что именно в России утвердилась тенденция сохранения музыкальной культуры в опоре на устную традицию обучения. Отмечаемая нами выше синкретичность, правополушарность культурного «поведения» и типа культурного сознания России, ее специфическая полиментальность, вбирающая «картины мира» всех населяющих ее наций и народов, все то, что определяет **эмпатий-**

ность русской культуры, выявляет органичность для нее именно устного способа передачи опыта и знаний в обучении. Синтез всех способов устного обучения, составляющий силу и жизненность этой традиции, в основных своих чертах аналогичен синтетической способности русской культуры, ее устремленности к идеалу и диалогичной природе. Симптоматично, что начавшаяся тенденция к угасанию устной традиции обучения совпала с ростом центробежных процессов в культурной динамике. Однако «сопротивление окультуриванию» (как один из признаков эмпатийности) проявилось в модернизированных формах воссоздания устной традиции, каковыми допустимо считать широко распространившиеся в педагогической практике технические средства обучения (видеозаписи мастер-классов, концертов выдающихся музыкантов, аудиозаписи в различных видах техники и т.п.). Но еще более самобытным примером воссоздания устной традиции музыкального обучения следует признать утвердившуюся с 1970-х годов **практику преподавания музыки в общеобразовательных школах**. Концепция Д. Б. Кабалевского, во многом опередившая время, не только предъявила новые требования к пониманию места музыки в деле образования и воспитания, не только соответствует общечеловеческим идеалам гуманизма, Добра, Истины, Красоты, но, что гораздо важнее, актуализировала **новый тип педагога-музыканта**. Генетически этот тип учителя музыки укоренен в практике музыкальных мастерских устной традиции обучения. Если принять во внимание, что музыканты-педагоги устной традиции являлись и художниками, и великолепными исполнителями, и прекрасными методистами, психологами, воспитателями, исследователями, объединяя все эти ипостаси в одном лице, то учитель музыки в современной школе – это и есть (должен быть) мастер, устоз, муршид, гуру, и в то же время – товарищ («товарищ», «товар» – от «творить». Товарищ – соучастник творения). В этом контексте **эмпатия** не только предполагается в качестве личностно-профессионального свойства, но является **основой** организации учебного процесса, обретающего благодаря ее «дополнительности» порядок **системы.** Однако далеко не всегда и не во всем этому соответствуют условия подготовки учителя музыки к его профессиональной деятельности. Прежде всего нам хотелось бы **подчеркнуть**:

– подготовка учителя музыки к его профессиональной деятельности должна представлять **модель** этой деятельности. Обучаясь в вузе на музыкально-педагогическом факультете, студент посещает множество лекционных курсов, лабораторных и практических занятий, обучается в специаль-

ных классах исполнительству, работе с хоровым коллективом и т.п. При этом в учебном процессе явно преобладание репродуктивно-технологического типа обучения, а общая ориентация обучения носит дезинтегративный характер. Принципы межпредметных связей, единства обучения и воспитания, эвристической направленности, диалога, активной вовлеченности в открытие и воссоздание нового опыта и знаний реализуются лишь в работе отдельных педагогов. Все это не способствует созданию той целостной художественно-творческой атмосферы, которую предполагает подготовка учителя-музыканта. То есть происходит все то же заполнение сознания студентов информацией, собирание чужих идей. Станут ли они для студента своими? Это будет опять же зависеть от принципов организации учебной среды и личностных свойств преподавателей. В то же время будущий учитель музыки в своей практической деятельности должен будет создавать именно интегративную среду обучения. Таким образом, требуя от студента целостности, интегративности, творческой направленности в его профессиональном становлении, мы не способствуем созданию условий для этого. Вместе с тем общекультурный контекст, процессы отечественной социокультурной динамики и специфика музыкальной деятельности выявляют актуальность моделей учебного процесса, в которых ведущими являются именно интегративность, диалог, паритетные субъект-субъектные отношения. Всегда ли это соответствует положению дел в процессе подготовки учителя-музыканта? В условиях вуза коммуникация студентов и преподавателей далеко не всегда носит диалоговый характер. Безусловно, многие педагоги ориентированы на сотрудничество со студентами, на внедрение инноватики в учебный процесс и модернизацию преподавания своих дисциплин. (Это в основном характерно для педагогов с разносторонними интересами, богатым опытом творческой деятельности и стремящихся к самосовершенствованию). Однако существует и проблема «непрожитых знаний», то есть искусственное приспособление педагога к требованиям времени, искусное «перевоплощение» в требуемый реальностью образец, декларация прогрессивных взглядов, но **не реальное исповедание** их во взаимоотношениях со студентами и в творческой работе.

В силу указанных противоречий в существующей практике подготовки учителей музыки к профессиональной деятельности мы считаем **принципиально важными** следующие положения:

– подготовка учителя музыки к его профессиональной деятельности должна наследовать **практику мастерских** педагогов-музыкантов устной

традиции обучения ввиду ее имманентности отечественной культурной традиции и специфике музыкально-педагогической деятельности. Это на практике означает, что:

1) музыка должна являться основной **средой обучения** на музыкально-педагогическом факультете, пронизывая содержание и блока предметов общекультурной подготовки, и психолого-педагогическую подготовку;

2) организация учебного процесса должна базироваться на принципе **духовно-профессиональной общности** педагогов мастерской, единстве их педагогических, художественно-эстетических, этических взглядов;

3) мастерская может представлять вариант авторской школы, где один педагог ведет несколько специальных дисциплин или серию спецкурсов по принципу межпредметных связей.

Эмпатия в условиях организации учебного процесса на музыкально-педагогическом факультете по принципу **мастерских** (творческих лабораторий) выполняет функцию **основы** системы обучения. Помимо основополагающей методологической функции эмпатия реализуется в **эмпатийности** педагога-музыканта, ведущими функциями которой являются коммуникативно-диалоговая, эвристическая и художественно-творческая.

Действие ведущей из указанных функций, **коммуникативно-диалоговой,** прежде всего проявляется в том, что:

– эмпатийность учителя музыки позволяет ему выявить в личности ученика (студента, учащегося) Другого как ценностно-значимого, равноправного союзника в постижении музыкального феномена и в совместной творческой деятельности;

– позволяет выявить в музыкальном феномене ценностно-значимый опыт и воссоздать его через проживание-отождествление как свой собственный;

– позволяет стимулировать активную вовлеченность учеников в воссоздание и переживание «встречи» с «другим» в музыке и жизни;

– активизирует творческий потенциал педагога-музыканта через совместную с учениками художественно-творческую деятельность;

– способствует созданию на занятиях атмосферы доброжелательности, взаимопонимания и взаимодействия, заинтересованности и вдохновения;

– способствует передаче и воспроизводству совместно с учащимися художественного опыта и ценностного смысла своей культуры и других культур.

Эвристическая функция эмпатийности учителя-музыканта проявляется:

– в направленности на творческий поиск и «открытие» новых знаний и «иных миров» в процессе совместной с учениками творческой деятельности;

– стимулировании воображения, дивергентного мышления, чувственного познания, исследовательской направленности учебного процесса;

– расширении художественно-ассоциативного «багажа»;

– исследовании личности ученика в процессе творческой деятельности;

– многовариантном представлении учебного материала;

– использовании инновационных подходов к обучению;

– синтезировании различных приемов и методов искусства в опыте творческой деятельности и учебной работе.

Художественно-творческая функция эмпатии учителя музыки проявляется:

– в идентификации с образом музыкального произведения, с «идеальной моделью» музыкального феномена и культуры;

– создании трактовки музыкального произведения;

– создании разнообразных форм урока музыки;

– во внедрении в практику художественных средств и установок различных искусств и культур.

Далее рассмотрим возможный вариант построения модели учебного процесса, реализующего основные функции эмпатийности педагога-музыканта, а также необходимые педагогические условия для осуществления этой модели на практике.

Глава 4. Педагогические условия развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. Принципы и методы построения модели учебного процесса

Модель образовательного процесса, направленного на реализацию выделенных нами мировоззренческой, коммуникативно-диалоговой, эвристической и художественно-творческой функций эмпатии базируется на «мегатенденциях» характера обучения. К таким глобальным тенденциям относятся:

1. Понимание обучения как процесса приращения индивидуального и социокультурного опыта.
2. Ориентация обучения на «встроенность» в ситуации социальных перемен и активное овладение способами познания.
3. Ориентация на адаптацию образования к запросам и потребностям личности и социокультурного контекста.
4. Ориентация обучения на личность учащегося и создание условий для его самоактуализации, творческого роста [373; Кларин М. В., 1995].

Среди типов обучения, наиболее отвечающих требованиям указанных тенденций, мы выделяем **инновационное** обучение. Под инновационным обучением в современной педагогике понимается «процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения (и образования) помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации» [124, с. 4].

Отмечаемые нами в данной работе особенности социокультурного контекста современной России отражаются на противоречивости положения в системе образования (и в системе музыкально-педагогического образования в том числе). Противоречие это заключается в устремленности к переосмыслению направленности образовательного процесса, с одной стороны, и приверженностью к традиционным формам обучения и образования, традиционному мышлению и сознанию педагогов, с другой. Безусловно, приверженность традициям – залог «иммунитета» культуры и ее жизнестойкости, но при условии наличия способности адаптации к изме-

няющейся живой жизни. Очевидно, неготовность общества в целом к решению новых проблем в новых социальных условиях жизни является причиной указанного противоречия. Таким образом, введение инновационного обучения способствует не только модернизации образовательного процесса, но стимулирует переориентацию стиля мышления и отношения к жизни – если не сразу и не во всем обществе, то первоначально – в модели, каковой и является система обучения и образования на всех этапах. При этом необходимо подчеркнуть, что инноватика ни в коей мере не отрицает и не отвергает проверенные временем нормы и образцы. Речь идет о качественных изменениях в характере взаимодействия педагога и учащихся (студентов), их позиций в ходе обучения, организации его процесса и содержания [221, 223, 338, 123].

Качественные изменения в указанных конструктах процесса обучения неразрывно связаны с определенным типом педагогического сознания. В корреляции с эмпатией определяющими чертами педагогического сознания являются такие психолого-дидактические категории, как:

– творческое мышление;
– перенос и интеграция знаний;
– моделирование;
– синтезирование;
– ролевое разыгрывание на основе идентификации;
– развитие воображения и синестезии;
– опора на непосредственное переживание в поиске личностного смысла;
– опыт творческой деятельности;
– диалоговый характер обучения.

Комплекс указанных категорий свойствен гуманистически-ориентированному педагогическому сознанию, характерному для педагогов, выбирающих проблемную ориентацию в обучении. Проблемная ориентация в учебно-образовательном процессе воплощается в **поисковом подходе.** Определяющими чертами поискового подхода являются:

– активизация развивающего потенциала обучения;
– дидактические цели высокого познавательного уровня;
– партнерские взаимоотношения педагога и учеников;
– личностная включенность всех участников обучения в процесс;
– личностно-профессиональная способность педагога к гибкому взаимодействию с учениками, в процессе которого происходит расши-

рение границ непосредственного опыта и его осмысления [Кларин М. В., 1995. С. 10].

В целом поисковый подход основан на **творческом поиске** (от известного к неизвестному, от неизвестного к известному), что предполагает интенсивное **проживание** учения – как педагогом, так и учеником – в роли активного участника. Пожалуй, самым главным в поисковом подходе является «соучастное бытие», основанное на сопереживании, сочувствии, содействии, то есть – на эмпатии.

Поисковый подход реализуется **в моделях обучения на основе игры, исследования и дискуссии.** (Под моделью обучения нами понимается стратегия и тактика действий педагога по организации учебного процесса на основе деятельности учеников).

Рассмотрим указанные модели подробнее. Учебный процесс на основе **игры** подразумевает следующую последовательность действий:

– создание игровой проблемной ситуации: введение моделирующей ситуации;

– ход игры: «проживание» проблемной ситуации в игровом воплощении, развертывание «сюжета» игры;

– подведение итогов игры;

– обсуждение хода и результатов игры, анализ соотношения игровой ситуации с реальностью.

Что отличает игровую модель обучения и в чем ее соответствие требованиям к развитию эмпатии? В первую очередь следует выделить активное, включенное участие студентов и педагога в процесс проживания нового опыта в игре на основе идентификации с воображаемым персонажем, с «предлагаемыми обстоятельствами», включенность всех участников в процесс выработки личностно-профессиональных качеств (в данном случае – эмпатии). Во-вторых, игровая модель позволяет расширить личностно-профессиональный потенциал педагога, который в процессе обучения выступает равноправным участником игры, и в то же время контролирует достижение учебно-познавательного результата игры (учитель – организатор, помощник, соучастник, координатор). В-третьих, модель позволяет активизировать творческий потенциал в освоении знаний и применить их в реальной жизни, способствует проявлению и развитию воображения, синестезии, дивергентного мышления.

Учебная модель на базе **исследования** (дидактический принцип «от известного – к неизвестному») опирается на непосредственный, конкрет-

ный опыт и ориентирована на задачи развития учеников. Основные «шаги» в модели:

– постановка проблемы; неоднозначной, возможно, межпредметного характера;
– сбор данных и выдвижение гипотез;
– проверка данных и предположений;
– возвращение к проблеме или переформулирование ее.

Взаимодействия педагога и учеников (студентов) носят диалоговый характер, партнерский. Педагогу важно, с одной стороны, максимально личностно участвовать в работе, с другой – воздерживаться от экстраполяции собственного опыта и знаний в познавательный процесс студентов. Исследовательская модель обучения удовлетворяет требованиям эмпатии в следующем:

– включенность в освоение нового опыта, идентификация;
– активизация познавательных процессов, дивергентного мышления;
– диалоговый характер отношений и общения;
– синтезирование.

Учебная модель на основе **дискуссии** диалогична по своей сути, и ее реализация способствует не только развитию дивергентного мышления, но и формирует актуальную для действительности коммуникативную культуру. Главными чертами дискуссии являются:

– совместный поиск истины в процессе обмена мнениями и идеями;
– включенность всех участников в ход поиска новых знаний и опыта;
– диалогическая позиция педагога;
– расширение «поля зрения» на одну и ту же проблему.

Дискуссия возможна при наличии действительно неоднозначной, спорной проблемы. Возможно возникновение дискуссии в ходе занятия. К формам дискуссии относятся:

– «круглый стол» – беседа, обмен мнениями небольшой группы «приглашенных гостей» с «аудиторией» (остальным классом);
– «форум» – обсуждение, в ходе которого несколько участников излагают свои позиции по проблеме и вступают в диалог с «аудиторией»;

– «симпозиум» – участники выступают с сообщениями по проблеме, выражая свои взгляды, а затем отвечают на вопросы «слушателей»;

– «судебное заседание» – имитация слушания дела в суде.

Возможно сочетание дискуссии с игровым/имитационным моделированием и с исследовательской моделью.

Дискуссионная модель отвечает требованиям к развитию эмпатии в следующем:

– коммуникативно-диалоговый характер;
– идентификация с «предлагаемыми обстоятельствами» проблемы;
– развитие воображения и дивергентного мышления;
– развитие толерантности.

В целом указанные модели обучения, взятые в синтезе и взаимодополнительности, обеспечивают **систематичность** развития эмпатии, представляя ее как полный, развернутый процесс. При этом модель на основе игры соответствует сопереживанию и идентификации; модель на основе исследования – подключению познавательных процессов к идентификации и сочувствию; модель на основе дискуссии – синтезированию всех предшествующих этапов на качественно новом уровне. Идентификация и опыт непосредственного переживания, присутствующие во всех моделях, диалоговый характер взаимоотношений и общения, включенность всех участников в процесс обучения в сумме актуализируют содействие.

Следует специально подчеркнуть, что деятельность музыканта-исполнителя и музыканта-педагога органично «вбирает» в себя выделенные нами модели обучения в их синкретическом единстве.

Возникает вопрос: каковы условия для создания модели обучения, способствующей развитию эмпатии у студентов музыкально-педагогического факультета в русле выделенного нами поискового подхода?

Главным условием нам представляется создание *творческой атмосферы* учебного процесса. Что для этого должен делать педагог?

1. Верить в силы и возможности учеников. Проявлять безусловное внимание к ним. Быть доброжелательным. Отказаться от вербальных и невербальных оценочных реакций и суждений; проявлять партнерские взаимоотношения, диалоговые по сути. Учитывать социокультурный контекст своей деятельности. Исходить из «условий» личности ученика.

2. Развиватть дивергентное мышление, воображение, образно-ассоциативный фонд, художественное синтезирование. Обогащать и насыщать чувствительность и восприимчивость учеников и свою. Расширять фонд знаний учеников и свой. Синтезировать методы и средства различных видов искусства как в рамках своей специальности, так и внутри цикла специальных дисциплин. Быть способным к «пиковым переживаниям» в постижении искусства и действительности. Обладать артистизмом.

3. Видеть личностный смысл в творческой деятельности и стремиться к самосовершенствованию. Стимулировать личностную включенность учеников в учебно-образовательный процесс. Иметь опыт профессиональной творческой деятельности. Учитывать профессиональную направленность и специфику музыкально-педагогической деятельности. Быть заинтересованным в педагогической инноватике. Быть заинтересованным в работе с единомышленниками.

В соответствии с данными условиями мы выделяем **принципы** построения модели учебного процесса по развитию эмпатии у студентов музыкально-педагогического факультета:

- принцип межпредметных связей;
- принцип культуросообразности;
- принцип творческой организации учебного процесса;
- принцип диалога;
- принцип опоры на непосредственно переживаемый опыт;
- принцип художественности.

Рассмотрим эти принципы более подробно. Поисковый подход особенно предпочтителен для нас тем, что исходит из **непосредственно переживаемого** опыта, но не умозрительных конструкций. Как отмечалось выше, сфера музыки в целом является моделью общечеловеческого духовного опыта, а музыкальная деятельность восприятия – исполнения – постижения апеллирует к непосредственному переживанию этого опыта личностью в ее целостности. Обоснование непосредственно переживаемого опыта в качестве исходного момента в обучении было предложено в конце 1970-х годов американским ученым Д. Колбом [365]. Примечательно, что каждая фаза обучения на основе непосредственно переживаемого опыта предполагает эмпатийность как со стороны учеников, так и со стороны педагога:

1) фаза конкретного опыта – предполагает способность высокой восприимчивости к новому опыту; то есть в «контексте» эмпатии предполагает: способность отзывчивости, чувственно-эмоционального «заражения», сопереживания; перенос Доминанты на другое, отличное от собственного бытие (децентрацию и идентификацию), так как чей-то конкретный опыт для остальных является «другим»; открытость и способность к ассимиляции иного, нового опыта;

2) фаза рефлексивного наблюдения – предполагает интерпретацию опыта с различных точек зрения, подходов, предполагает дивергентность мышления. Эта фаза соотносима со стадией сочувствия в эмпатии, когда чувственный опыт подвергается насыщению интеллектуально-познавательными процессами (память, воображение, аналогии, ассоциации, проекция и др.);

3) фаза абстрактной концептуализации – предполагает целостный охват-понимание, выстраивающее полученные данные в систему. Эта фаза соотносима со стадией образования собственно эмпатийного отношения, предполагающего слияние аффективно-когнитивного, выход за пределы собственного «я», образование качественно нового опыта на основе синтеза различных реальностей, своего рода «вненаходимость», «между»-бытие;

4) фаза активного экспериментирования – проявление нового опыта в действии; соответствует стадии содействия в эмпатии и придает ей смысл синергии.

В более абстрактной формулировке фазы обучения по принципу непосредственно переживаемого опыта сводимы к классической формуле познания: тезис – анализ – синтез. В контексте данного исследования они соответствуют полному процессу эмпатии: чувственно-образный импульс – сопереживание – сочувствие – содействие. Необходимо заметить, что познание нового опыта происходит здесь с явным преобладанием внерациональных механизмов (о чем говорилось выше).

Принцип диалога является весьма предпочтительным фактором в поисковой модели. Прежде всего в силу его исторической, генетической «укорененности» в устной традиции обучения. Нами говорилось о том, что для музыкальной педагогики устная традиция обучения является одной из опор в передаче опыта творческой деятельности, по сути выполняя роль проводника культурных и социальных образцов. При этом диалог в музыкальной педагогике носит во многом характер духовного общения учителя

с учеником и их обоих – с музыкальным произведением. В этом диалоге велика роль невербальных факторов. В нашем понимании принцип диалога определяется прежде всего единством общих устремлений педагога и студентов к обретению нового опыта и выполняет функцию **основы взаимообучения**. В более широком ракурсе принцип диалога способствует конструктивным преобразованиям в сознании общества. Примечательно, что способность к диалогу свидетельствует не только об эмпатийности, но и о «сильном» критическом мышлении. Согласно исследованиям Р. Пола [124; 374], прибегающий к «сильному» критическому мышлению человек не сосредоточен на собственном мнении и стремится апробировать собственные предположения наиболее яркими из возможных возражений. Общемировые тенденции в развитии представлений о мире все более явственно определяют необходимость разработки такого мышления, когда «ученики смогут воспринимать как само собой разумеющееся то, что люди расходятся в мнениях и убеждениях, и относиться к этому обстоятельству не как к досадной человеческой слабости, а как к возможности для познания» [374, с. 12]. Очевидно, что критическое мышление в «сильной» позиции взаимосвязано с эмпатийностью (что параллельно выявляет несводимость критического мышления к однозначно рационалистическому).

Поскольку **принцип культуросообразности** был нами рассмотрен при анализе эмпатии как категории педагогики (Ч. 1, Гл. 4), то здесь лишь подчеркнем, что модели учебного процесса в рамках поискового подхода по своему значению выходят далеко за пределы образовательных учреждений, выполняя роль адаптера сознания к социальным переменам.

Принцип систематичности, аналогичный методологическому принципу системного подхода, базируется на универсальной связи явлений, наук, культур, ассоциаций в работе человеческого сознания и т.п. Более оптимальным вариантом этого принципа в контексте нашего исследования является **принцип межпредметных связей,** играющий в представленной модели по развитию эмпатии **определяющую роль.** Современная классификация межпредметных связей включает следующие признаки:

– по времени осуществления (сопутствующие, предваряющие, преемственные);

– способу осуществления (объяснительные, иллюстрирующие, проблемные);

– составу элементов содержания (фактуальные, теоретические, эмоционально-реляционные, практические);

– масштабу (внутрипредметные, межпредметные внутри одной дисциплины, внутри цикла дисциплин, межцикловые) [79, с. 69].

Модели на основе игры, исследования, дискуссии носят интегративный характер и удовлетворяют принципу межпредметных связей во **внутрицикловом и межцикловом** масштабе. На музыкально-педагогическом факультете **модель на основе игры** применима в *общекультурном блоке*: предметы – этика, мировая художественная культура, экология, право, культура речи, иностранный язык. В *психолого-педагогическом блоке*: предметы – психологические, педагогическое общение, музыкальная психология, методика музыкального воспитания. В *блоке дисциплин специальной подготовки*: предметы – история музыки, основной музыкальный инструмент (специальный инструмент), история исполнительского искусства, актерское мастерство. **Модель на основе исследования** в *общекультурном блоке* применима на предметах: культурология, история религии, мировая художественная культура, экология, философия. В *психолого-педагогической подготовке* – на предметах: психология, музыкальная психология, методика музыкального воспитания. На предметах *специального блока*: история музыки, история музыкального воспитания и образования, история исполнительского искусства, методика музыкального воспитания. **Модель на основе дискуссии** в *общекультурном блоке* применима на предметах: этика, культурология, история религии, право, экология, мировая художественная культура, эстетика, философия. В блоке *психолого-педагогической подготовки* - на предметах: психология, педагогическое общение, методика музыкального воспитания. В рамках *специальной подготовки* на предметах: история музыки, история исполнительского искусства, специальный инструмент.

Принцип межпредметных связей (систематичности) реализуется в комплексе методов, включаемых в каждую из трех моделей с учетом специфики предметной деятельности. Следует отметить, что системообразующим признаком этих методов должен явиться их *творческий* характер. Модели учебного процесса на основе игры – исследования – дискуссии используются нами в спецкурсах по методике музыкального воспитания («Развитие эмпатии на уроках музыки в школе», «Моделирование урока музыки»), культурологии [«Музыка – модель культуры»] и в спецкурсе «История фортепианного искусства» в **синтезе,** во **взаимодополнительном единстве.** Этим реализуется и принцип связи между моделями, и, отчасти, **принцип творческой организации учебного процесса,** направлен-

ный на со- творение педагогом и студентами нового опыта, нового личностно-профессионального знания. Также принцип творческой организации учебного процесса корреспондирует с представлениями общенаучной методологии о личности как целостной системе, для интегративного гармоничного роста и саморазвития которой необходима столь же интегративная среда.

Принцип художественности конкретизирует специфику профессиональной деятельности педагога-музыканта и ее направленность на одухотворенно-творческий результат. Во всех видах и методах учебно-образовательного процесса на музыкально-педагогическом факультете художественность выступает в качестве «меры всех вещей», выявляя единство красоты, творчества и нравственности в диалоге с живым искусством, с живым человеком (педагогом, учеником, исполнителем, композитором, лирическим героем).

Указанные принципы построения модели учебного процесса по развитию эмпатии у студентов музыкально-педагогического факультета позволяют определить ее как **поисково-интегративную модель**. Для реализации поисково-интегративной модели по развитию эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов нами выдвигаются следующие **методы:**

1. Метод имитационного моделирования (ролевой идентификации).
2. Метод синестезии (со- ощущения).
3. Метод синектики («мозгового штурма» на основе метафорического мышления).
4. Метод монтажа (художественного синтезирования, коллажа).
5. Метод «идеальных типов».
6. Метод создания культурного контекста.
7. Метод интерпретации.

Данные методы являются базовыми для педагогики искусства и реализуются нами **в системе упражнений и творческих заданий.**

Рассмотрим указанные методы подробно.

1. Метод имитационного моделирования основан на живом изображении, идентификации с конкретным человеком, состоянием, ситуацией. Наряду с «принятием роли» в имитационном моделировании действуют и правила воображаемой реальности, «предлагаемых обстоятельств». Для большинства имитационно-моделирующих игр характерна ярко выражен-

ная окрашенность «персонажей», социокультурного фона моделируемой ситуации. Возможны игры-упражнения, игры-иллюстрации. Метод имитационного моделирования способствует, помимо идентификации, развитию воображения, диалогового, дивергентного мышления, артистизма.

Упражнения: на развитие синестезии; «Почувствуйте себя гением», «Представьте себя «героем».

Творческие задания: «Шаржи», «Версии», «Письмо из архива», «Рассказ героя», «Рассказ автора», «О дальних странах и людях».

Область применения: курсы истории музыки, основного инструмента, истории фортепианного исполнительства, мировой художественной культуры, психологии, музыкальной психологии, методики музыкального воспитания.

2. Метод синестезии (со- ощущения). В самом звучании слова обращает на себя внимание родственность «эстетике». «Эстетикос» – чувствующий, «синестезис» – со- чувство, со- ощущение. Смысл синестезии заключается в переводе вербально передаваемого содержания - в невербальное, синтетическое, или наоборот, невербальное переводится в ряд других экспрессивных аналогов. Синестезия в качестве метода широко используется в практике музыкального образования и воспитания (Жак Далькроз, К. Орф, Б. Л. Яворский), в художественной педагогике (М. О. Кнебель), в практической психологии (И. Матюгин, Дж. Скот, Р. Ассаджоли). Синестезия особенно продуктивна в музыке как сфере концентрированного художественного мышления для выявления полимодальных образов на основе комплексного действия анализаторов. Синестезия способствует углублению идентификации, развитию воображения, ассоциативных связей, артистизма, творческого мышления.

Упражнения на использование зрительных ощущений, тактильных, одористических в сочетании с фоническими (слуховыми).

Творческие задания: «Воссоздайте исполнительский мир», «Я бы сыграл иначе», «Я сочиняю произведение», блок заданий «Урок искусства», «О дальних странах и людях».

Область применения: курсы методики музыкального воспитания, основного инструмента, истории музыки, музыкальной психологии, истории фортепианного исполнительства.

3. Метод синектики («мозговой штурм» на основе метафорического мышления – разрабатывается в зарубежной педагогике с 1960-х годов [124]. Смысл синектики заключается в поисковой деятельности ученика (или группы) с использованием смелых догадок, интуиции, «безумных идей».

Синектика является стимулом творческой деятельности. В дидактических целях синектика способствует активизации поисковой деятельности на основе эмоционально-образного, метафорического мышления. Решение проблем носит интуитивный характер. В основе синектики лежат представления о природе творчества и возможностях его развития в учебном процессе, об определяющей роли иррациональных процессов как движущей силе творчества. В синектике совместное участие педагога и студентов направлено на выработку новых представлений и овладение ими. «Шагами» синектики являются следующие:

1. Постановка проблемы.
2. Анализ проблемы и сбор необходимой информации.
3. Выяснение возможностей решения проблемы. Каждый участник предлагает свой вариант спонтанно, используя ассоциации.
4. Переформулирование проблемы. Участники излагают свой вариант проблемного решения в своей интерпретации, проживая его и приближая к себе.
5. Совместный выбор варианта решения переформулированной проблемы .
6. Выдвижение образных аналогий, метафор. Аналогии могут быть личностными или символическими. Личностные аналогии предполагают отождествление, идентификацию с объектом, явлением. Символические аналогии (метафоры) также могут быть «прожитыми» и должны выражаться кратко и образно.

Упражнения: «Озвученная природа», «Лейтмотивы» (на развитие синестезии).

Творческие задания: «Найди прототип музыкального произведения», «Воссоздай исполнительский мир», «Я бы сыграл иначе», «Я сочиняю произведение», блок заданий «Урок искусства», «Версии», «О дальних странах и людях».

Область применения: методика музыкального воспитания, история музыки, мировая художественная культура, основной инструмент, история исполнительского искусства.

Метод синектики применим как в индивидуальном порядке, так и в занятиях с группой.

4. Метод монтажа (коллажа, художественного синтезирования).

Искусствовед А. Яцкевич характеризует монтаж следующим образом: «Монтаж – это ритм, дыхание, биение пульса … Он ведет, как Вергилий-Данте … Как мать, убаюкивающая ребенка… Как объяснение в любви к человеку и природе … Как исповедник …. Как вселяющий веру … Как

моралист … Как соблазнитель … греховодник … Как фарисей и лжец …» [361]. Метод монтажа является всеобщим для всех искусств и отнюдь не принадлежит только кинематографу. Смысл монтажа, по словам С. М. Эйзенштейна, заключается в столкновении не связанных, на первый взгляд, идей: «Монтаж есть не мысль, составленная из сцепленных друг с другом кусков, а мысль, возникающая в столкновении двух друг от друга независимых кусков» [330]. Монтаж как художественный метод основан на синтезе образных решений и реальностей, что составляет силу его воздействия – **интуитивно-чувственное целостное постижение смысла произведения, родственное озарению** («пиковым переживаниям», катарсису). Монтаж может быть определен как мозаичный, вертикальный, горизонтальный, полифоничный, ассоциативный, контрапунктный и т.п. **способ организации художественного материала**. В контексте настоящего исследования отметим, что монтаж свойствен «поведению» русской культурной традиции, свойствен музыкальному восприятию – исполнению – постижению, и в силу своей «правополушарности» является органичным методом для развития эмпатии. Монтаж способствует невербально-образному диалогу в «пространстве» урока музыки, активизируя воображение, идентификацию, синтезирование, дивергентное мышление.

Упражнения: на развитие воображения, синестезии.

Творческие задания: синхронистические таблицы, блок заданий «Урок искусства».

Область применения: методика музыкального воспитания, мировая художественная культура, история музыки, история фортепианного исполнительства, культурология.

5. Метод идеальных типов. Данный метод ведет свое происхождение из психологических построений К. Г. Юнга и культурологических работ М. Вебера [59]. «Идеальный тип» – целостный образ, созданный воображением из отдельных точно установленных черт. В то же время это знакомые всем имена-рубрики (например, Н. А. Бердяев и Г. С. Померанц использовали имена героев Достоевского и Гоголя для описания процессов в «духовном поле» России). Идеальный тип может выражаться также метафорой, символом. Границы идеального типа не могут быть четко обозначены, так как он вырастает из чувства целого, не свойственного строгим логическим конструкциям. Метод идеальных типов позволяет исследовать целое на основе **взаимоотношений** его составных. При этом актуализируется метахудожественное мышление, идентификация, воображение, интуитивно-чувственное образное познание. В области педагогики метод идеальных типов проявляет себя в моделировании педагогической деятель-

ности, в развитии «Я»-концепции педагога. Применительно к музыкальной педагогике возможна проекция этого метода в моделировании «исполнительского мира», образа художественного (музыкального) произведения, в моделировании урока музыки.

Упражнения: методика отождествления с символом; «Почувствуй себя гением», «Представь себя «героем».

Творческие задания: «Машина времени», «Версии», «Я бы сыграл иначе», «Воссоздай исполнительский мир», «О дальних странах и людях», «Рассказ автора», «Письмо из архива».

Область применения: методика музыкального воспитания, культурология, мировая художественная культура, история музыки, история фортепианного исполнительства, психология, педагогика.

6. Метод создания культурного контекста – широко используется в практике художественного воспитания (Б. Л. Яворский, М. О. Кнебель, Л. А. Рапацкая и др.) и предполагает создание художественно-педагогической среды путем «выходов» за пределы музыки. Согласно В. В. Медушевскому, образные языки культуры являют единый язык, а у Р. Шумана сказано еще более конкретно: «Эстетика одного искусства есть эстетика другого; только материал различен». Указанный метод не только выявляет общность языков культуры и искусства, но и позволяет слить объективные знания с опытом художественного восприятия конкретной личности, информацию – с переживанием этой информации. Таким образом, происходит «переозначивание» смысла художественного произведения (явления) из «объективно-данного» в личностно-значимый. Этот метод также позволяет выявить диалогичность внутри культуры и между культурами, поливариантность интерпретаций культурного контекста различными искусствами.

Упражнения на развитие синестезии («Озвученная картина»).

Творческие задания: «Найди прототип музыкального произведения», синхронистические таблицы, «Я сочиняю произведение», блок заданий «Урок искусства», «Письмо из архива», «О дальних странах и людях», «Машина времени». Возможно также применение методики отождествления с символом.

7. Метод интерпретации. Выбор данного метода обусловлен, с одной стороны, профессиональной направленностью системы развития эмпатии, с другой же стороны – фундаментальным значением интерпретации для гуманитарного знания в работе с текстами культуры. Текст как система значений представляет человеку возможность согласования с социальными

и культурными требованиями, то есть способствует социализации. Это обусловлено «открытостью» целостной структуры текста для множества смыслов, выраженных в единстве явных и неявных значений, буквальных и скрытых. Событие текста всегда предстает как со- бытие, всегда – «на рубеже двух сознаний, двух субъектов» (Бахтин). Таким образом, текст культуры – возможность диалога, требующая вовлеченности, проникновенности, общности. Раскрытие этой возможности – интерпретация, толкование текста. При этом следует учесть, что полагание новых смыслов, истолкование-открытие возможно не только в тексте произведения культуры (литературного, музыкального, архитектурного и других произведений), но в самой действитель-иости. Человек самой своей жизнью реализует возможность интерпретации Бытия. Таким образом, и сам человек, и фундаментальные, экзистенциальные проблемы его проживания в мире оказываются «текстом», полагающим истолкование. Метод интерпретации активизирует все «составные» личности и является органичным для развития эмпатии в следующем:

– предполагает перенос Доминанты на бытие «другого»;
– предполагает отождествление с «другим»;
– предполагает диалог, субъект-субъектные отношения;
– способствует воссозданию образа «другого»;
– способствует развитию дивергентного мышления, воображения;
– активизирует творчески-эвристическую направленностъ обучения.

Упражнения: на развитие воображения, методика отождествления с символом.

Творческие задания: «Найди прототип произведения», «Я сочиняю произведение», блок заданий «Урок искусства», «Версии», «Воссоздай исполнительский мир», «Рассказ героя», «О дальних странах и людях», «Я бы сыграл иначе».

Область применения: история музыки, основной инструмент, МХК, эстетика, культурология, история фортепианного исполнительства.

В завершении главы представляем упражнения и творческие задания по развитию эмпатии у студентов музыкально-педагогического факультета в поисково-интегративной модели учебного процесса, а также – примерные тематические планы экспериментальных спецкурсов.

Упражнения и задания на развитие синестезии

1. Использование зрительных ощущений

А) Представьте обстановку.

Слушая музыку, представьте себя в концертном зале (в учебной аудитории, в своей комнате, на природе, в пустом помещении). При желании вы можете закрыть глаза. Слушая, обязательно представляйте себе конкретное место, но не прилагайте для этого напряженных усилий. Образ местности должен возникнуть сам. Затем осмотрите мысленно это место. Если это пейзаж, то вглядитесь в него, заметьте, есть ли здесь люди. Понаблюдайте за этими людьми, их движениями.

Б) Музыка света.

Слушая музыку в солнечный день, наблюдайте, как окрашиваются солнечные лучи. Для этого закройте глаза и смотрите на солнечный свет. Заметьте, что темноту заполняют вспышки и мерцание света – это солнечные лучи проходят через ваши закрытые веки. Наблюдайте, как свет вспыхивает и мерцает вместе с музыкой.

В) «Музыкальная скульптура».

Осознайте, как музыка создает скульптуру из звука в трехмерном пространстве. Вначале закройте глаза и представьте, что музыка- скульптор, что все звуки расположены в пространстве. Внимательно смотрите и замечайте, как появляются различные формы, выражающие эту музыку.

Г) «Музыкальный пейзаж».

Сначала при слушании музыки представляйте перед своими глазами шар или точку. В соответствии с тональностью и ритмом музыки этот шар начинает «рисовать» красками и линиями, приближаясь, удаляясь, перемещаясь в глубь и в высь пространства. Постепенно перед вашим внутренним взором начинает возникать пейзаж, соответствующий музыке. Когда пейзаж будет закончен и музыка смолкнет, мысленно отправляйтесь в эту местность и «путешествуйте» по ней.

Д) Создание движения.

Наблюдайте за ритмом музыки, глядя на горящую свечу. Наблюдайте, как движется огонь в соответствии с музыкой. Представьте, что музыка и огонь – это одно целое. Наблюдайте за движением огня в соответствии с музыкой сквозь пальцы рук и их сплетение.

Е) Создание танца.

При слушании музыки представьте себе сцену или экран. Вскоре появятся персонажи-танцоры. Наблюдайте за их па и движениями. Они могут образовывать линию или круг, кружиться, делать высокие прыжки, все зависит от характера музыки. Их танец может рассказывать о чем-либо. Затем вы мысленно присоединяетесь к этому танцу, или вы можете начать танцевать в действительности в соответствии с тем образом, который вы для себя создали.

Ж) Движение и образ.

Используйте конкретные образы, когда вы двигаетесь под музыку. Вот некоторые образы, которые вы можете вызывать при движении:

– Представьте себе, что вы находитесь в другом месте (например, в первобытной пещере, на вершине горы или под водой, или в невесомости) и двигайтесь соответствующим образом.
– Представьте, что вы – это цвет, и движения этого цвета соответствуют движению музыки.
– Представьте, что вы животное.
– Представьте, что вы марионетка на нитке.
– Представьте, что вас уносит ветер.
– Представьте, что музыка то далеко от вас, то близко.
– Представьте, что у вас в руках шар (мяч, веер, шарф, шляпа).

З) Озвученная картина.

Представьте, как могла бы звучать известная вам картина – пейзаж, жанровое полотно, батальное, портрет. Например, перед вами знаменитая картина Ван Гога «Виноградники в Арле». Внимательно всмотритесь в картину. Наблюдайте за красками, колоритом, освещением, композицией. Постепенно представляйте звуки, соответствующие тональности картины – солнцу, виноградникам, земле, полоске неба над полем. «Опишите» вашу звуковую картину в интонациях, мелодических оборотах. Представьте, какие звуки природы – южного вечера, заката – могли бы сопровождать «ожившую» картину. Представьте полное звучание картины.

И) Звучащая природа

Слушая звуки грозы, летнего проливного дождя, метели, ветра, составьте «партитуру», распределив звуки природы по группам музыкальных

инструментов. То же можно применить и к наблюдаемой вами местности – поляна в лесу, заросшее травой и покрытое тиной болото, горная речка, падающий с крыш снег, вечерний город и т.п.

К) Лейтмотивы.

Представьте себе хорошо знакомых вам беседующих людей. Передайте соответствующие каждому из них манеру разговора, мимику, интонации, жесты в системе лейтмотивов.

Наблюдая людей вокруг себя, представляйте каждого из них в музыкальном образе, наделяя их соответствующей интонацией, тембром музыкального инструмента, динамикой звучания, ритмом, темпом, штрихом. Например, вы можете представить своего друга (подругу) в виде плавно, размеренно изложенной музыкальной темы, исполняемой альтом на звучании меццо форте, в утвердительной интонации, легато, кантабиле, в ритме сицилианы.

Постарайтесь в течение некоторого времени наблюдать за конкретным прототипом вашего лейтмотива, чтобы сконцентрировать в музыкальном выражении наиболее характерные его черты. По возможности, представьте его в цвете и зафиксируйте свое «сочинение» в нотах.

2. Использование осязания и обоняния

А) В этом упражнении вам предстоит активизировать не только свои слуховые представления, но и тактильные, частично и обонятельные.

– Представьте себе, что перед вами лежат бусы из бисера. Вы можете достать реальные бусы и делать упражнение с ними. Прикоснитесь к бусам подушечками пальцев, прощупайте бусинки, осознайте свои ощущения. Представьте себе картину, в которой вы надеваете эти бусы и отправляетесь на радостное событие – например, в театр, на концерт и т.п. Наблюдайте за своими ощущениями. Представьте, какая на вас одежда, представьте звуки улицы, по которой вы идете, температуру воздуха (зимний вечер, весенний день и т.п.), запахи, которые вас окружают. Постарайтесь передать все ваши ощущения в музыкальной интонации.

Б) Поочередно дотроньтесь пальцами до меха, стекла, воска свечи. Представьте себе мысленно образ, соответствующий вашим тактильным ощущениям. Например, мех вызывает перед вами картину зимнего утра.

Представьте себе запахи зимнего утра, звуки и шумы. Постарайтесь передать ваши ощущения и возникшую мысленную картину в звучании конкретных музыкальных инструментов.

В) Перед вами на столе находятся различные предметы: ручки, карандаши, ключи от дома или аудитории, чашка, носовой платок, записная книжка, книга. Прикоснитесь поочередно к каждому из предметов. Закройте глаза. Представьте ощущение их поверхностей. Представьте их в звучании конкретных музыкальных инструментов.

Г) Прикоснитесь руками к поверхности полированного стола (или стекла), к крошкам хлеба, к шерстяной ткани, к шелковой, к щетке для одежды, к металлической поверхности, к проволоке, к стволу дерева. Ощущайте подушечками пальцев эти поверхности и наблюдайте за своими ощущениями. Сядьте за рояль. Передайте ваши осязательные ощущения в характере звукоизвлечения.

Д) Представьте, что вы дотрагиваетесь руками до облака, тумана, морского воздуха. Ощутите их запах, цвет, звук. Представьте ощущения от прикосновения к смеху, печали, страху. Окрасьте их цветом, улсышьте их звучание.

Е) Представьте запах и шум скошенной травы, сена.

– Представьте шелест раскрываемых страниц старой книги и ее запах.
– Представьте дождь и запах сырости.
– Представьте скрип сапог и запах новой кожи.
– Представьте краски, запах и шум падающих осенних листьев.
– Представьте освещение в различное время суток при первом выпавшем снеге, запах мороза, звук шагов по снегу.
– Представьте шум волн и запах моря.

Ж) Представьте себе лицо знакомого человека. Почувствуйте его в цвете. Свяжите ощущение цвета с осязательным ощущением. Представьте ваши ощущения в виде графического символа. Свяжите зрительные, осязательные ощущения и графический символ с событиями вашей жизни. Представьте всю цепочку ощущений и ассоциаций в звуке и запахе.

З) Выберите репродукцию живописного произведения. Наблюдайте за колористическими ощущениями. Свяжите их с тактильными, слуховыми (или фоническими), с обонятельными. «Оживите» картину движениями. Представьте, как бы звучала «прочувствованная» вами картина в музыке.

Упражнения и задания на развитие воображения и отождествления

А) Изменение вещей.

Подумайте, сколько изменений вы можете внести в уже знакомые вам вещи. Представьте себе внешний вид и применение этих вещей после их изменения. Подумайте о всех способах изменений: изменении цвета, размера, конструкции.

Б) Изменение окружающей обстановки.

Представьте аудиторию, в которой вы обычно занимаетесь, в виде концертного зала. Перед вашим внутренним взором должны возникнуть все основные составляющие концертного зала, каким вы его себе видите: площадь зала, величина сцены, ряды кресел, конструкция зала (наличие только партера, или бельэтажа, ярусов, колонн между ними, амфитеатра), освещение, форма сцены. Затем представьте краски, в которые вы окрасили воображаемый зал, его стены, возможные архитектурные украшения, вид осветительных приборов, обивку кресел. Представьте себя играющим на сцене. Услышьте звучание инструмента под вашими руками. Ощутите характер звука, почувствуйте в пальцах воображаемые клавиши (или – струны и т.п.). Постарайтесь исполнить музыкальное произведение от начала до конца в этой воображаемой обстановке.

В) Когда вы идете по улице знакомым маршрутом, представьте, что вы находитесь в другом городе и в другое время. Представьте, что все вокруг вас переместилось во времени и пространстве. Например, аллея в парке может предстать как дорога к старинному замку, а туман над полем может перенести вас в атмосферу английских романов. Представьте вашу внешность, одежду, темп и ритм движений в воображаемом времени и местности. Постарайтесь услышать, как бы звучала музыка, соответствующая вашей мысленной картине.

Г) Представьте себя «героем» какого-либо живописного полотна (например, сын в «Возвращении блудного сына» Рембрандта). Перенеситесь мысленно в изображенное место действия. Обращайте внимание на следующее: что вы ощущаете, кто вас окружает, какие звуки вы слышите, каково настроение ваше и окружающих. Представьте, что происходило до момента, запечатленного в картине, и что будет происходить после него. Представьте звучание музыки в этой сцене.

Д) Перед вами находится старинный предмет: лорнет, веер, кубок, шляпа с пером, фарфоровая кофейная чашка и т.д., и т.п. Внимательно всмотритесь в выбранный вами предмет. Представьте себе его владельца, его внешность, голос, одежду, мимику и пластику, привычки. Мысленно перенеситесь в воображаемый образ, стараясь передать его в движении, разговоре. Услышьте звучание музыки, соответствующей вашему образу.

Е) «Переживите это снова».

Как следует из самого названия, цель этого упражнения – пережить с максимальной достоверностью ту или иную ситуацию. В данном случае вам предлагается пережить заново посредством самоидентификации личный положительный опыт сценического выступления.

1. Вспомните одно из своих успешных выступлений.
2. Вспомните музыку, которую вы исполняли. Услышьте ее внутренним слухом.
3. Мысленно исполняя произведения, вчувствуйтесь в собственные переживания, воссоздайте ощущения рук и пальцев, зрительные образы и т.д.
4. Вспомните зал, в котором вы выступали, вспомните акустический эффект от вашего исполнения.
5. Сядьте за рояль и воспроизведите ваш опыт на сочинении из вашей нынешней программы.

Ж) «Почувствуйте себя гением» (отождествление с идеальной моделью).

1. Представьте себе облик музыканта-исполнителя, который является вашим идеалом (например В. Клиберн).
2. Мысленно воссоздайте его сценическую экспрессию, пластику.
3. Определите, каков характер его исполнительской манеры.

4. Из присущих вашему идеалу качеств выделите недостающее вам.

5. Исполните музыкальное произведение «в роли» вашего идеала, активизируя то свойство, которого вам недоставало.

Творческие задания для развития эмпатии в музыкальной деятельности

1. Найди прототип музыкального произведения (исследовательская модель).

Суть этого задания заключается в том, чтобы на основе анализа интонационно-образного строя произведения найти его «предшественника» в творчестве этого же композитора или в творчестве другого автора.

Цель: развитие воображения, ассоциативного фонда, художественного синтезирования, диалогического мышления, идентификации.

Технология:

1. Послушайте известную вам пьесу в записи или исполните ее. Сосредоточьтесь на вашем внутреннем образе.
2. Определите сочинение символом.
3. Проведите анализ интонационной формы сочинения. Составьте «психологический портрет» лирического героя.
4. Вспомните знакомые вам сочинения этого же автора. Выделите из них наиболее близкое к тому, которым занимаетесь вы.
5. Определите опусы и годы написания одного и другого произведений. Выявите «прототип».

Примечание. Тот же путь может быть проделан от музыкального сочинения к произведениям других видов искусства, созданных в более ранний или в тот же период.

2. Воссоздай исполнительский мир (исследовательская модель).

Так же, как существуют понятия «национальный образ мира», «картина мира», в такой же степени правомерно говорить об «исполнительском мире». Под исполнительским миром мы понимаем единство факторов, образующих смысловое «пространство» личности исполнителя, его духовный потенциал, реализуемый в интерпретации сочинения, в манере исполнения.

Смысл задания: в процессе восприятия «анонимной» аудиозаписи (имя исполнителя не называется) составить представление о личности музыканта.

Цель: развитие идентификации, сочувствия, воображения, синестезии, внимания.

Технология:

1. Послушайте в записи сольное исполнение известного вам произведения. Сконцентрируйте внимание на ваших ощущениях, внутренних образах.
2. Прослушайте запись повторно. Представьте мысленно внешний облик исполнителя, его экспрессию, мимику, пластику рук. Опишите полученный «портрет» в словах.
3. Составьте характеристику стиля исполнителя по следующим параметрам:
   – степень субъективности-объективности в раскрытии авторского текста;
   – аффективное и рациональное в исполнении;
   – режиссерское и актерское начала;
   – организация средств выразительности в воплощении образа;
   – принадлежность к определенной культуре или исполнительской школе.
4. На основе составленной характеристики опишите тип личности исполнителя.

3. Если бы я был . . . . . то я бы сыграл иначе (исследовательская модель).

Смысл задания: представить трактовку музыкального произведения, исходя из «концепции» известного исполнителя, его исполнительского мира.

Цель: развитие идентификации, сочувствия, синестезии, дивергентного мышления.

Технология:

1. Выберите произведение для выполнения задания. Желательно, чтобы это было хорошо знакомое произведение или сочинение из вашей программы.

2. Внимательно ознакомьтесь с авторским текстом, со всеми ремарками и обозначениями по нотам.

3. Отложите нотный текст. Выберите аудиозаписи других сочинений того же автора в исполнении выдающегося музыканта (например, Э. Гилельса или А. Корто и т.п.).

4. Прослушайте записи несколько раз. При слушании используйте задание «Воссоздание исполнительского мира».

5. Вернитесь к произведению, выбранному вами в начале. Внесите в авторский текст ремарки, соответствующие исполнительской манере того музыканта, чье исполнение вы слушали.

6. Определите словами основные черты исполнительской манеры «объекта» вашего отождествления. По возможности найдите метафору творческого облика этого музыканта.

7. Сопоставьте авторский текст с теми изменениями, которые вносит исполнитель.

4. «Шаржи» (ролевая игра).

Смысл задания: от лица воображаемых музыкантов исполнить одно и то же музыкальное произведение

Цель: развитие воображения, идентификации, дивергентного мышления.

Технология:

1. Выберите небольшую музыкальную пьесу для выполнения задания. Выучите ее с тем, чтобы ваше исполнение было грамотно и свободно.

2. Представьте себе конкретного человека из числа ваших знакомых, его типичное настроение, манеру общения, мимикуи экспрессию. Представьте, как пьеса могла бы звучать в его исполнении.

3. Исполните пьесу «в роли» избранного вами «персонажа».

4. Повторите задание «в образе», прямо противоположном первому.

5. «Я сочиняю произведение . . . . (Шопена, Баха, Бартока и т.д.) (исследовательская модель).

Смысл задания: мотивировать черты стиля композитора.

Цель: развитие идентификации, синестезии, воображения, чувства стиля.

Технология:

1. Послушайте несколько произведений разных жанров, написанных избранным вами автором (даже если творчество композитора вам хорошо знакомо).
2. Составьте себе «психологическую характеристику» композитора.
3. Сопоставьте опус и годы написания произведений, вами прослушанных, с событиями культурного контекста того периода.
4. Сопоставьте «психологическую характеристику» композитора с культурным контекстом.
5. Мотивируйте, исходя из полученных данных, стиль композитора.

6. «А в это время . . . » или синхронистические таблицы (исследовательская модель).

Смысл задания: воссоздание культурного контекста творчества композитора (или композиторской школы).

Цель: развитие дивергентного мышления, идентификации, ассоциативного багажа.

Технология:

1. Лист бумаги разделите на четыре графы и пронумеруйте их. В первую графу внесите фамилию, имя, отчество композитора (например К.-А. Дебюсси), его год рождения.
2. Вторую графу обозначьте «Искусство и литература». Внесите в эту графу все те значительные события, которые имели место в год рождения композитора в изобразительном искусстве, литературе, театре и т.п.
3. Третью графу обозначьте «Наука». Заполните ее сведениями о крупных открытиях или научных исследованиях, происходивших в год рождения композитора.
4. Четвертую графу – «Религия, Политика, Нравы» – заполните аналогично второй и третьей. Вы можете вносить в эту графу также и информацию о модах, интерьерах того времени, обо всем, что составляло быт, обычаи того времени.
5. Заполняйте таблицу параллельно по всем графам в соответствии с хронологией биографии композитора.

7. «Рассказ героя» (имитационное моделирование, дискуссия).

Смысл задания: отождествление с образом воспринятого музыкального произведения на основе анализа интонации, основных средств музыкальной выразительности, художественных ассоциаций.

Цель: развитие идентификации, воображения, углубление проникновения в художественный образ.

Технология:

1. Исполните (или послушайте) произведение из вашей программы по специальному инструменту.
2. Воссоздайте мысленно образ «главного героя» произведения, будь то в вашем представлении человек, или явление природы, или состояние души.
3. Представьте этот образ в цвете, в тактильных ощущениях, в движении. Представьте, какой голос может быть у лирического героя произведения или как может звучать переживаемое им чувство в интонациях речи; в пластике, мимике найдите эквивалент этому чувству. Выберите «темпо-ритм» высказываний вашего героя, исходя из музыки.
4. Найдите предметное выражение – символический атрибут, эмблему образа.
5. Сочините монолог вашего «героя». От первого лица, в образе героя произнесите этот монолог, используя выбранный вами предметный символ, манеру говорить и двигаться.

8. «Рассказ автора».

Смысл задания сходен с предыдущим. Но в данном случае отождествление происходит с автором музыкального произведения. Монолог «автора» должен отражать ту идею, которая привела к созданию произведения, мировоззрение композитора, дух его времени.

9. «Машина времени» (мини-сочинение).

Это задание заключается в написании «свободного» от хронологических координат сочинения на тему: «Как живет и чем занимается в конце XX века Шуман? (Скрябин, Скарлатти, Мендельсон, Брамс и т.д.)».

Сочинение должно выявить степень личностного проникновения студента в духовный мир композитора, его характер. Поэтому желательно, чтобы имя композитора называл не педагог, но выбирал сам студент.

Это должен быть любимый автор, общение с музыкой которого для студента личностно значимо. Разумеется, оценки за сочинение не ставятся по критериям грамотности, орфографии и синтаксиса, хотя и это важно. Оценивается прежде всего вовлеченность и убедительность.

10. Блок заданий «Урок музыки – урок искусства» (исследовательская и дискуссионная модели).

Смысл заданий заключается в объединении в одно целое, в одну смысловую (или тематическую) серию произведений различных видов искусств, не ограниченных определенной хронологией. Принцип заданий – *монтаж* материала, который может быть осуществлен по сходству, или, напротив, по различию.

Цель: развитие синтезирования, ассоциативного мышления, дивергентного мышления, синестезии.

Технология:

1. Синтезируйте различные образные решения в одном сюжете. Например: «Ромео и Джульетта» – С. Прокофьев, М. Врубель, В. Шекспир, Г. Берлиоз, О. Роден.
2. Найдите сходное в различном. Например: импровизации Пако де Лусиа; Ф. Гойя «Махи» (серия); Гарсиа Лорка, лирика; «Болеро» М. Равеля.
3. Найдите различия в сходном: Например: «Весна» Боттичелли, Весна у Римского-Корсакова; «Кармина бурана» К. Орфа, «Весна священная» И. Стравинского; «Март» К. Бритова, «Весна» А. Пластова, «Вечная весна» О. Родена.
4. «Видеть звук, слышать цвет». Например, найти музыкальное воплощение картинам О. Ренуара «Танец в Буживале», «Зонты»; К. Моне «В лодке»; А. Матисса «Танец». Или: найти «прототип» музыкальной пьесы в изобразительном искусстве.
5. «Параллели». Выявить смысловую общность, общность «духовной» интонации в произведениях музыки, литературы, изобразительных искусств. Например: «Утро стрелецкой казни» В. Сурикова, Симфонии № 8, 11 Д. Шостаковича, А. Ахматова «Реквием».
6. «Клип». Сочинить сценарий видеофильма на музыкальное произведение, используя ассоциации, аналогии, цветовые и графические символы. Например: «экранизировать» Музыкальный момент Ре бемоль мажор С. Рахманинова или одну из прелюдий Ф. Шопена и т.п.

11. «Версии» (дискуссионная, исследовательская, игровая модели).

Смысл: создание ряда трактовок одного и того же произведения.

Цель: развитие дивергентного мышления.

Технология:

1. Выберите музыкальное произведение для выполнения задания. Изучите все ремарки. Отложите ноты.
2. Возьмите уртекст сочинения. По уртексту определите, каково «главное событие» пьесы и в каком разделе формы это событие происходит (разработка, вступление, эпизод в разработке, кода, реприза и др.).
3. Составьте «план действий» в соответствии с «главным событием» произведения: а) распределите эмоциональные «краски», б) распределите средства выразительности, включая артикуляцию, педаль, виды туше, агогику.
4. Занесите вашу версию в уртекст. Исполните произведение, максимально точно следуя вашим ремаркам.
5. Вернитесь к авторскому тексту. Постарайтесь перенести «главное событие» произведения на другой смысловой центр, в другой раздел формы.
6. Повторите задание в пунктах 3 – 4.
7. Сравните авторский текст и полученные версии, мотивируйте каждую из них.

12. "Письмо из архива" (игровая).

Смысл: написать письмо наиболее близкому по духу композитору или выдающемуся исполнителю.

Цель: развитие воображения, идентификации.

Технология:

1. Представьте себе, что в архиве одного из выдающихся музыкантов найдено письмо, подписанное вами. Но текст письма изрядно пострадал от времени. Вам необходимо его воссоздать.
2. Мысленно представьте себе образ музыканта (композитора), звучание его музыки (или его исполнения музыки), вспомните собственное исполнение его музыки (или собственное впечатление от его игры).
3. Представьте себе страну и время жизни музыканта.
4. Напишите вашему воображаемому адресату письмо, в котором выражается ваше отношение к его личности и творчеству.

13. «О дальних странах и людях» (игровая, исследовательская).

Смысл: знакомство с музыкой другой культуры.

Цель: развитие воображения, дивергентного мышления, синестезии, идентификации.

Технология:

1. Выберите музыкальное произведение, написанное автором-не-европейцем, или народную музыку не-европейской страны (Латинская Америка, Африка, Ближний и Дальний Восток, Индия, Средняя Азия, Кавказ, регионы Севера).
2. Прослушайте произведение или исполните его, если это возможно. Сосредоточьтесь на собственных ощущениях, внутренних образах.
3. Определите свое впечатление от музыки в цвете, в графическом символе (или ином), в тактильных ощущениях, образе движения.
4. Определите впечатление в метафоре.
5. Составьте «психологическую характеристику» представленной музыкальной культуры.
6. Послушайте (или исполните) произведение повторно. Дополните сложившийся образ новыми деталями, если они появятся.
7. Сопоставьте с европейской «моделью» музыкальной культуры. Выявите сходство и различия.

14. «Мои друзья – композиторы» (мини-сочинение).

Смысл: на основе опыта восприятия и исполнения мотивировать свою приверженность к творчеству того или иного композитора (-ров) личностными свойствами этого (-их) автора (-ов).

Цель: развитие идентификации, децентрации, воображения.

Технология:

1. Подумайте, с кем из композиторов вы хотели бы дружить в реальной жизни.
2. Определите, что говорит о личности композитора его музыка. Выделите определяющие черты.
3. Подумайте, насколько указанные свойства личности композитора свойственны вам, насколько они желаемы для вас.
4. Напишите небольшое сочинение, в котором выразите причины выбора вами именно этого (-их) человека (людей) в качестве друга (друзей).

Примечание: все перечисленные выше виды творческих заданий являются лишь образцами, ориентирами к действию. Творчески мыслящий педагог способен на их основе создать свои варианты.

15. Методика отождествления с символом (игровая, исследовательская модели) (модифицированный вариант методики Р. Ассаджоли. См.: Р. Ассаджоли. Психосинтез. М., 1997. С. 203 – 205).

Символы всегда представляют определенную энергию. В то же время символы служат проводниками между внешней и внутренней реальностью. Выбор того или иного символа, отождествляющего личность или идеальную модель позволяет выявить как уровень наличного психического развития, так и перспективу развития личности. Методика использования символов для отождествления с ними и их представления способствует интеграции рационального и аффективного, сознательного и бессознательного, интеграции различных уровней реальности. Символы разделяются на семь видов:

1. Природные символы: воздух, земля, огонь, вода, небо, звезды, солнце, луна, дерево, цветок, драгоценные камни и самоцветы, свет, тень, ветер, облака, дождь, море, туман, лед, пещера и т.п.

2. Животные символы: лев, тигр, змея, волк, медведь, заяц, олень, слон, рыба, гусеница – кокон – бабочка (как символ трансформации), птицы (орел, голубь, сова, лебедь и др.), домашние животные (лошадь, собака, кошка).

3. Человеческие символы: а) общечеловеческие – отец, мать, ребенок, мудрый старец, волшебник, король, красавица, королева, принц, рыцарь, учитель, человеческое сердце, рука и глаз, рождение, рост, смерть и воскрешение, б) современные символы или символы профессиональной принадлежности – ученый, художник, первооткрыватель, астронавт, летчик, спасатель, альпинист, компьютерщик и т.п.

4. Символы творений человека: свеча, маяк, мост, фонтан, дорога, дверь, замок, лестница, зеркало, меч, музыкальные инструменты, корабль и т.п.

5. Религиозные и мифологические символы:

а) универсальные религиозные символы – Бог, Христос, Богоматерь, Троица, святое семейство, ангелы, дьявол, святые и праведники, священник, монах, воскрешение, ад, чистилище, рай, храм, церковь, крест, икона, Будда, мандала, полумесяц, Кааба, семисвечник и т.п.

б) мифологические – языческие боги и богини, герои мифов и сказаний; Аполлон и музы, грации, Венера, Диана, Зевс – Юпитер, Марс, Геракл, Прометей, Одиссей, Орфей и др.

6. Абстрактные символы: а) цифры и их символическое значение, б) геометрические символы – круг, треугольник, крест различной формы, квадрат, ромб, звезда, сфера, спираль.

7. Индивидуальные символы – свойственные каждому “приметы” в снах и повседневной жизни.

Технология: символы могут быть представлены изображенными на карточках или вызваны воображением участника методики.

А. 1. Представьте себя в виде какого-либо символа из числа предложенных.

2. Выберите символ, который олицетворяет ваше сегодняшнее состояние, настроение, установку.

3. Выберите символ, который олицетворяет вас в будущем.

4. Мотивируйте ваш выбор символа будущего.

5. Выделите общее и различное между символами. Определите личностное качество, необходимое для отождествления с символом будущего.

6. Смоделируйте ситуацию, проявляя выделенное свойство.

Б. Перенесите методику использования символа на работу с музыкальным произведением.

1. Отождествите музыкальное произведение, которое вы исполняете, с символом из числа предложенных или с вашим индивидуальным.

2. Выберите символ, соответствующий существующему на этот день уровню вашего исполнения произведения.

3. Выберите символ, олицетворяющий ваш идеал исполнения данного произведения.

4. Мотивируйте ваш выбор символа идеала.

5. Выделите общее и различное между символами. Определите исполнительское качество, необходимое для отождествления с символом идеала.

6. Исполните произведение (или его фрагмент), проявляя выделенное необходимое свойство.

В. Перенесите методику использования символов на вашу педагогическую деятельность.

Примерная тематика и распределение часов для экспериментального спецкурса «Развитие эмпатии педагога-музыканта»

Общий объем часов: 26 ч.
Лекции: 14 ч.
Практические занятия: 12 ч.

ТЕМЫ ЗАНЯТИЙ	Кол-во часов
Лекции	
1. Предмет и задачи спецкурса. Философы и психологи об эмпатии. Генезис феномена	2
2. Педагогическое сознание и эмпатия. Основные принципы новой парадигмы образования. Роль эмпатии в социокультурном контексте	4
3. Условия становления эмпатии как личностно-профессионального свойства педагога. Эмпатия и диалог. Диагностика эмпатии	4
4. Эмпатия в исполнительской и музыкально-педагогической деятельности	2
5. Опыт крупнейших отечественных педагогов-музыкантов в контексте проблемы эмпатии	2
Практические занятия	
1. Развитие творческого уровня познания у педагога-музыканта. Поисково-интегративная модель учебного процесса	4
2. Методы развития эмпатии в исполнительской деятельности музыканта	4
3. Методы развития эмпатии на уроках музыки и мировой художественной культуры	4

Экспериментальный спецкурс по культурологии «Музыка – модель культуры»

Учебный процесс на основе исследования и дискуссии. Уроки-исследования в практической части строятся по методу синектики («мозговой штурм» на основе метафорического мышления) и по модели «трех вопросов» («что произошло?», «почему произошло?», «каковы последствия, результаты, возможности?»). Уроки-дискуссии в практической части строятся по принципу сочетания дискуссии с имитационным моделированием.

В основе данного спецкурса – положения теории архетипов коллективного бессознательного К. Г. Юнга; положения современной культурологической науки о динамике и диалоге культур (В. С. Библер, Г. Д. Гачев, И. В. Кондаков, Ю. М. Лотман, Г. С. Померанц); положения современного музыкознания о тесной связи между духовно-энергийными смыслами «полей» культуры и музыкой как концентрацией этих смыслов (В. В. Медушевский, Г. А. Орлов).

Цель и задачи спецкурса заключаются в следующем:

– развитие диалогического, дивергентного мышления в процессе изучения не-европейских музыкальных традиций; стимулирование экологизации сознания будущих педагогов-музыкантов;

– преодоление монологизма традиционной (европоцентристской) системы музыкального образования в соответствии с социокультурными процессами интеграции и плюрализма;

– расширение представлений студентов о ценностно-смысловых константах других культур и народов;

– моделирование мирочувствия, мировоззрения, ментальности другой культуры на основе постижения специфики ее музыкального «поведения» (музыкального мышления, художественного сознания, интонационного языка);

– стимулирование профессионального интереса к «инобытию» музыкального исполнительства и музыкальной педагогики;

– расширение профессионального кругозора; активизация метахудожественного мышления, образно-ассоциативного мышления; развитие синестезии, идентификации.

Материал курса: разработка проблемы в трудах В. М. Беляева, В. С. Виноградова, Н. Г. Шахназаровой, Г. А. Гвоздевской, Т. Джани-зеде, Т. Г. Кезевадзе, Г.А. Садыховой и др.;

народная и авторская музыка стран СНГ.

Примерная тематика и распределение часов по экспериментальному спецкурсу (культурология) «Музыка – модель культуры»

Общее количество часов: 36 ч.

Лекции: 22 ч.

Практические занятия: 14 ч.

ТЕМЫ ЗАНЯТИЙ	Кол-во часов
Лекции	
1. Полифоничность современной культуры. Музыка – хранилище духовного опыта, архетипов и ментальностей культур	4
2. Европейская музыкальная традиция. Культура текста. Роль христианского вероучения в становлении музыкальной культуры. Рациональное и внерациональное в художественном сознании. Архетип европейского культурного типа и метафора музыки западной традиции	4
3. Восточная традиция. Представления о человеке и его взаимоотношениях с мирозданием в странах Азии, Ближнего Востока, Индии. Архетипы неевропейских культур и метафора музыки в восточной традиции	4
4. Музыкант-исполнитель на Востоке и Западе: эстетические установки, функция исполнительства	2
5. Российская культура: «мир миров», «Востокозапад». Российский культурный архетип. Менталитет русской культуры	4
6. Музыкант на Руси, в России, СССР	2
7. Современный тип музыкальной культуры России	2
Практические занятия	
1. Уроки-исследования	
а) «Концерт культур» в СССР	2
б) Мугам, маком, макам: философия, поведение, поэзия, откровение.	2
в) Музыка Средней Азии и Казахстана: кочевники, воины, устозы, акыны	2
г) Евразия в Закавказье: ситез музыкально-философских систем и религий	2
д) Музыка Закавказья: камень, лоза, цвет граната	2
2. Уроки-дискуссии	
а) «симпозиум» на тему: «Мифология и музыкальная культура: общее и различное»	2
б) «Круглый стол» на тему: «У нас в гостях – узбекские музыканты»	2

Примерная тематика и распределение часов по экспериментальному спецкурсу «История фортепианного исполнительства»

Учебный процесс на основе исследования и дискуссии. Уроки-исследования строятся по методике синектики и модели «трех вопросов». Уроки-дискуссии: «круглый стол», дебаты, «форум».

Общий объем часов: 34 ч.
Лекции: 24 ч.
Практические занятия: 10 ч.

ТЕМЫ ЗАНЯТИЙ	Кол-во часов
Лекции	
1. Музыкальное исполнительство: культура спонтанного творчества и культура письменной музыки. Исполнение или воссоздание авторского замысла?	2
2. Клавир, рояль: проблема инструмента во временной ретроспективе. Новое понимание рояля в различных эпохах.	2
3. Интерпретация: соотношение «что», «как», «во имя чего».	2
4. Исполнительские миры. Личностное начало в искусстве музыканта. Режиссер и актер в работе исполнителя.	4
5. Основные закономерности работы выдающихся пианистов с авторским текстом. Типология подходов.	4
6. Общие тенденции развития клавирного исполнительства в XVIII – XX веках.	4
7. Социокультурный контекст и его роль в творчестве музыканта. Метафора исполнителя музыки в различные историко-культурные периоды.	2
8. Фортепианные школы и их крупнейшие представители.	4
Практические занятия	
1. Анализ интерпретаций и исполнительских манер. Принципы и критерии анализа. Модель «трех вопросов» Гоулсона: 1) Что произошло? 2) Почему произошло? 3) Каков результат?	2
2. С. В. Рахманинов, В. Горовиц, А. Б. Микельанджели, М. Юдина, Г. Гульд, Э. Гилельс, М. Плетнев, С. Рихтер: анализ исполнительских манер и работы с авторским текстом.	8

Примерная тематика дискуссий по экспериментальному спецкурсу «История фортепианного исполнительства»

Тема дискуссии	Проблема	Форма дискуссии
1. «Был ли И. С. Бах романтиком»?	Общее и различное в мировосприятии Баха и композиторов-романтиков; установки художественного сознания	«Форум»: обсуждение, в ходе которого «экспертная группа» вступает в диалог с «аудиторией»
2. «Кто вы, маэстро Шуберт?»	Соотношение классического и романтического в творчестве Шуберта	«Дебаты»: выступление представителей двух противоборствующих групп с вопросами и комментариями обеих сторон
3. «Маски Моцарта»	Улыбка, свет и легкость в музыке Моцарта: жизненная установка? защита? игра?	«Форум»
4. «Парижские карнавалы: Шуман и Сен-Санс»	Портрет и карикатура, переживание и отстраненность в музыке; немецкий и французский типы сознания	«Дебаты»
5. «Как встретились Мария Юдина и Гленн Гульд»	Этическое и эстетическое в творчестве музыканта	«Круглый стол»: обмен мнениями между «приглашенными гостями» и аудиторией

Данные темы являются лишь образцами, примерами, вариативное развитие которых зависит от творческой воли педагога и студентов.

Примерная тематика и распределение часов для экспериментального спецкурса по методике музыкального воспитания «Моделирование урока музыки»

Общий объем часов: 20 ч.
Лекции: 12 ч.
Практические занятия: 8 ч.

ТЕМЫ ЗАНЯТИЙ	Кол-во часов
Лекции	
1. Модель обучения: социальное значение, традиции и новаторство, понятие модели	2
2. Музыка как сфера духовного опыта и квинтэссенция художественного сознания. Соотношение устной и письменной традиции в обучении музыке	2
3. Музыкальная педагогика и педагогическая инноватика. Основные черты музыкально-педагогической инноватики	2
4. Создание условий творческой поисковой деятельности учителя-музыканта. «Детский мир» и музыка	2
5. Основные черты инновационных моделей обучения. Учение-игра, учение-исследование, учение-дискуссия. Урок музыки в интеграции моделей. Методы искусства в моделировании урока музыки	4
Практические занятия	
Урок музыки по типу игровой модели. Функции учителя. Распределение материала. Сценарий урока на основе имитационного моделирования	2
Урок-исследование. Модель «трех вопросов», метод «мозгового штурма», метод «синектики». Использование аналогий и художественных ассоциаций. Распределение материала. Сценарий урока	2
Урок дискуссия. Формы дискуссии. Выбор проблемы. Подготовка и проведение дискуссии	2
Семинарское практическое занятие. Представление и анализ вариантов моделирования	2

ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ИЛИ ОТ АВТОРА

В рамках небольшой монографии, безусловно, невозможно раскрыть всю глубину такой всеобъемлющей категории, как эмпатия. И мне представляется, что разработке проблемы в ракурсе музыкально-педагогической деятельности в различных ее аспектах предстоит уделить еще немало времени. Но для меня важнее не теория, а проживание этой теории в реальном опыте жизни. Тема эмпатии «подкрадывалась» ко мне с момента моего рождения, и обращение к ней продиктовано рисунком жизни. Если можно применить определение «автобиографичная» к разработке научной проблемы, то здесь именно так. Обозначу лишь несколько «шагов навстречу». Выдающийся русский мыслитель В. В. Розанов говорил о том, что детство и старость есть образующие своего рода арку «метафизические» периоды в жизни человека, когда не ощущается диктатура времени, когда течение жизни благостно и мудро. Между этими двумя «якорями» – период зрелости, жизнь «физическая», где только успеваешь считать ушедшие часы и реализовывать различного рода планы. Но я спрашиваю: почему же мы так торопимся в арочном пролете от детства к старости, от «экспозиции» – к «репризе»? Может, от того, что экспозиция приводит к некоему диссонансу, взывающему к необходимости его разрешения? И вот начинается «разработка» – поиски счастья, стремление восстановить утраченное целое. А что есть, в таком случае, это счастье, это целое, и каковы пути к нему? Я родилась у моря, первая встреча с которым была знаменательна: море было живым, и оно меня поглотило. Огромная масса бирюзовой воды вобрала меня целиком, отстранив от всего мира. Исчезло время, звуки, краски, формы. Я оказалась в полной изоляции, но не страх, а увиденное поразило меня: я увидела себя со стороны. Я осознала, что я есть, что я – это я, и что жизнь – там, без меня. Всеми своими трехлетними силами я «вытолкнулась» наверх. Ослепительно и оглушительно вернулся мир. И не могли затмить этой радости ни смятение, ни тревога взрослых. Это было мое первое детское счастье: открытие себя и причастности к миру. Не могла я тогда знать, что в те годы один из крупнейших психологов современности Абрахам Маслоу писал о том, что довелось пережить мне, как о «пиковых переживаниях», в которых человек сливается со Вселенной и вырастает духовно. Опыт «пиковых переживаний» мне посчастливилось испытать не раз, и, что удивительно, этому способствовала музыка. Точнее – исполнение музыки, когда я и мир были нераздельны. Герой лермонтовской поэмы «Мцыри» говорил: «Ты хочешь знать, что делал я на воле? Жил! И жизнь моя без этих трех прекрасных дней была б печальней и

мрачней бессильной старости твоей». Музыка давала опыт жизни, которую я смею называть истинной, ибо она забирала меня целиком и возвращала миру свободной и просветленной, как то мое море. В немалой степени «шагом навстречу» эмпатии можно считать и то, что Баку, город моего детства, давал непередаваемый (и, увы, утраченный) «концерт культур», традиций, разноязычья – общность жизнеутверждения. Эмпатия была естественна для той «техники жизни». Удивительным образом эмпатия приблизилась ко мне с переездом в центр России, когда впервые возникла тема Другого как такового, вопросы о связи между чувством приобщенности и познанием другого опыта. Еще более интересным в этом аспекте оказалось мое «знакомство» с собственной мамой – Гюльнар Садыховой – когда я стала ее студенткой по классу фортепиано. Как ни странно, потребовалось много времени, прежде чем мы стали понимать друг друга без слов. И я бесконечно благодарна ей за то, что мы доросли до диалога, и музыка была нашим проводником в этом. Наконец, работа в общеобразовательной школе и в педагогическом университете – настоящий «экспериментальный цех» эмпатии – когда, собственно, и началось исследование феномена и на практике, и в теории.

Хочу обратить внимание читателя на одну весьма важную деталь, но для этого придется привести цитату (наберитесь терпения!): «Противоречие, возникающее на этой основе, заключается в несоответствии колоссального расширения и изменения «жизненного» состава всех подобных семантически-изобразительных признаков, а также стихийности и энтропийности их объективного умножения задачам их целостного усвоения нашим сознанием … Противоречие разрешается тем, что градуированная шкала семантически выразительных значений жизненного материала … приобретает для каждго из них в отдельности структурно-упорядоченную системность «говорящего» чувству языка формы, элементы которого наделяются отчетливой доминантностью …» (Из книги «Взаимодействие и синтез искусств». Ленинград, 1978. С. 22). Так вот, милый читатель, увы, я должна признать свою абсолютную неприспособленность к подобному способу выражаться. С еще большим сожалением признаю, что именно подобный слог считается доказательством «серьезного научного подхода» к исследованию явлений жизни и искусства, и вынуждена отказаться от претензий на этот стиль. Мысль Ф. М. Достоевского – «Чрезмерная ученость не всегда есть истинная ученость» – служит здесь, пожалуй, единственной защитой. Если у прочитавшего эту книгу возникнут вопросы и желание испытать на практике предложенные пути, я сочту это за лучшую оценку моей работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

[1] Абдуллин Э.Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки: Автореферат дисс. доктора пед. наук. М., 1991.

[2] Абдуллин Э.Б. Методологическая подготовка учителя музыки в школе // Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции. М., 1999. С. 3-15.

[3] Абраров М. Об особенностях опыта устного обучения исполнителей традиционной музыки в Узбекистане // Внеевропейские музыкальные культуры: Вопросы изучения традиций. М.: МГПИ им. Гнесиных, 1988. С. 121-136.

[4] Авдеева Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. С. 6-9.

[5] Агацци Э. Человек как предмет философского познания / О человеческом в человеке. М., 1991. С. 59-79.

[6] Адлер А. Понять природу человека. С.-Пб., 1997. С. 57-58, 146, 173-174, 211.

[7] Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995.

[8] Аладова Л.П. Формирование гуманистических чувств у подростков во внеурочной музыкальной деятельности: Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1981.

[9] Алексеев В.М. В старом Китае. М., 1958. С. 53.

[10] Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. Тюмень, 1997. С. 65.

[11] Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев, 1991.

[12] Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. М., 1990.

[13] Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М.: МГУ, 1960.

[14] Анастази А. Психологическое тестирование: В 2-х т. М., 1982.

[15] Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 1988.

[16] Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М., 1987. С. 25, 156.

[17] Антология педагогической мысли: В 3-х т. М., 1987. Т 3. С. 126-156.

[18] Антология мировой философии: В 4-х т. М., 1969. Т. 1. С. 182, 504, 506-509, 520, 522-523.

[19] Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 5-6.

[20] Арановский М. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления. М., 1977.

[21] Арановский М. Интонация, отношение, процесс // Советская музыка. 1984. №12.

[22] Аристотель. Метафизика. М., 1975.

[23] Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.

[24] Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 и 2. Изд. 2-е. Л., 1971.

[25] Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. М., 1973.

[26] Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

[27] Ассаджоли Р. Психосинтез. М., 1994. С. 89, 90-91, 230, 258, 229-233, 199-203.

[28] Багреева Е.Г. Нравственное воспитание педагогически запущенных подростков в процессе музыкальной деятельности: Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1985.

[29] Базен Ж. История истории искусства. М., 1995. С. 155-157.

[30] Банщиков В.М., Завьялов В.Ю., Короленко Ц.П. Эмоции и воображения. М., 1975. С. 36 – 165.

[31] Баранцев Р.Г. Системная триада – структурная ячейка синтеза / Системные исследования. Методологические проблемы. М., 1989. С. 195-207.

[32] Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л., 1969. С. 3-4, 67-68.

[33] Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. Л., 1979.

[34] Басё. Японские трехстишья. М., 1973. С. 138.

[35] Басин Е.Я. Творчество и эмпатия // Вопросы философии. 1987. № 2. С. 54-66.

[36] Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963. С. 79.

[37] Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.

[38] Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1992.

[39] Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1997. С. 247, 248, 253, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 264, 265.

[40] Бердяев Н.А. Судьба России. М., 1990. С. 21.

[41] Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

[42] Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975.

[43] Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. М., 1991. С. 289, 296, 299 – 300.

[44] Библия. Ветхий и Новый Завет.

[45] Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. №1. С. 3 – 9.

[46] Блюм Г. Психоаналитические теории личности. М., 1996.

[47] Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

[48] Бодалев А.А. Психология общения. М., 1996. С. 31, 32, 44, 47, 50-51, 55, 104, 183, 191, 52, 68, 71, 113-116.

[49] Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Автореферат дисс. канд. пед. наук. Ленинград, 1988.

[50] Братусь Б.Е. Психология. Нравственность. Культура. М., 1994.

[51] Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.

[52] Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.

[53] Брушлинский А.В. Субъект: Мышление. Учение. Воображение. М., 1996.

[54] Бубер Мартин. Я и Ты. Диалог. Проблема человека / М. Бубер. Два образа веры. М., 1995. С. 18, 20, 21, 24, 25, 28, 30, 34-35, 36, 46, 89, 96, 99, 10-101, 108, 109, 115, 123.

[55] Буске М. Что заставляет нас играть? Что заставляет нас учиться? // Перспективы. Вопросы образования. 1987. № 4. С. 35-36.

[56] Ван Кхе Тран. Вклад Азии в мировую музыкальную культуру / Музыкальные культуры народов: Традиции и современность. М., 1973. С. 147-156.

[57] Варпаховский Л.В. Наблюдения. Анализ. Опыт. М., 1978. С. 107, 110, 111, 140, 185, 229.

[58] Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984.

[59] Вебер М. Избранное: Образ общества. М., 1994. С. 4-12.

[60] Вересаев В.В. Живая жизнь. Аполлон и Дионис. М., 1991.

[61] Вернадский В.И. Живое вещество. М., 1978.

[62] Виноградов Н.А. Китайская живопись. М., 1972.

[63] Вопросы литературы. 1982. № 11. С. 120.

[64] Волошин М.А. Лики творчества. Ленинград, 1988. С. 98, 100.

[65] Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера / Психология сценических чувств актера. М., 1936.

[66] Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986.

[67] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.

[68] Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 5. С. 107-114.

[69] Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147-158.

[70] Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. С. 17-19.

[71] Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Дисс. канд. психол. наук. М., 1977. С. 3-13, 14-24.

[72] Гавриловец К.В. Теория и методика воспитания у школьников гуманного отношения к людям: Автореферат дис. доктора. пед наук. М., 1991. С. 3-15.

[73] Гарднер К. Между Востоком и Западом: Возрождение даров русской души. М., 1993.

[74] Гачев Г.Д. Образ в русской художественной культуре. М., 1981. С. 62-71.

[75] Гачев Г.Д. Национальные образы мира. М., 1988. С. 340-344.

[76] Генисаретский О.И. Опыт методологии конструирования общественных систем // Моделирование социальных процессов. М., 1970. С. 49-51.

[77] Гвоздевская Г.А. Развитие восприятия музыки древнего Востока (Индии, Японии) в условиях европейской системы обучения // Проблемы музыкально-эстетического воспитания школьников. Чебоксары, 1994.

[78] Гвоздевская Г.А. Пути познания японской музыкальной традиции как преодоление европоцентризма музыкального образования // Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции. М.: МГПУ, 1999. С. 54-61.

[79] Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя. М., 1998. С. 41, 69, 326-329.

[80] Гоготишвили Л.А. Варианты и инварианты М.М. Бахтина // Вопросы философии. 1992. № 1. С. 114-134.

[81] Горячкина Е.А. Творческая интерпретация космоса в музыке XX века: Автореферат дисс. канд. искусствоведения. М., 1995.

[82] Грифцов Б.А. Психология писателя. М., 1988.

[83] Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала Нового времени. М., 1990. С. 4-9, 11-13, 15-17, 23-25.

[84] Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. М., 1993.

[85] Гуревич А.Я. Ментальность // 50/50. Опыт словаря нового мышления. М., 1989. С. 454-455.

[86] Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

[87] Даниелу Алан. Традиция и новаторство в различных музыкальных культурах мира / Музыкальные культуры народов: Традиции и современность. М., 1973. С. 86-90.

[88] Декоративное искусство. 1983. № 4. С. 38.

[89] Джани-заде Т. Художественный канон искусства «макомат» как отражение эстетического опыта народов Ближнего и Среднего Востока / Внеевропейские музыкальные культуры: Вопросы изучения традиций. М., 1988. С. 6-24.

[90] Диалог в культуре. М., 1989.

[91] Дильтей В. Описательная психология. С.-Пб., 1996. С. 59, 124, 126.

[92] Дистервег Ф.-А.-В. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.

[93] Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. М., 1996.

[94] Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., 1978.

[95] Додонов Б.И. Направленность, характер и типичные переживания человека // Вопросы психологии. 1970. № 1.

[96] Древнеиндийская философия. М., 1963. С. 63-67.

[97] Древнекитайская философия. М., 1973.

[98] Ермолаева С.Ю. Содержание и методы художественного воспитания студентов негуманитарных факультетов педагогических вузов: Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1998.

[99] Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. М., 1972.

[100] Жизнь земная и последующая. М., 1991.

[101] Заде Л.А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решений / Математика сегодня. М., 1974. С. 7-8.

[102] Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1986.

[103] Захава Б.В. Мастерство актера и режиссера. М., 1973.

[104] Зеньковский В.В. Воспросы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.

[105] Зинченко В.П. Живое знание. Психологическая педагогика. Самара, 1998.

[106] Зись А.К. К вопросу о характере методологической проблематики в искусствознании / Методологические проблемы музыкознания. М, 1987. С. 20-23.

[107] Знаков В.В. Понимание как проблема психологии мышления // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 18-26.

[108] Изард К. Эмоции человека. М., 1987.

[109] Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954 годов: В 2-х т. М., 1992.

[110] Ильин И.А. Для русских. Избранное. Смоленск, 1995.

[111] Ильин Е.Н. Искусство вопроса. М., 1982.

[112] Ильин Е.Н. Рождение урока. М., 1986.

[113] Ильина Г., Руднева С. О механизмах музыкального переживания // Вопросы психологии. 1971. № 5. С. 66-74.

[114] История русской литературы X-XVIII веков. М., 1980. С. 36.

[115] Исупов К.Г. Преступное состояние мира // Философские науки. 1995. № 1. С. 274-283.

[116] Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1963-1966. Т. 2, Т. 6.

[117] Карамуратова Р.Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: Автореферат дисс. канд. пед. наук. Тбилиси, 1984.

[118] Каргапольцев С.М. Развитие у младших школьников эмоционально-нравственной отзывчивости в процессе музыкального восприятия: Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1988. С. 3-7, 8-11.

[119] Карелин А.Я. Формирование художественной культуры студентов музыкально-педагогических факультетов в процессе обучения в классе фортепиано: Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1996.

[120] Кассирер Э. Очерк о человеке: Введение в философию человеческой культуры / Проблема человека в западной философии. М., 1988. С. 28-30.

[121] Киященко Н.И. От эстетического опыта к эстетической культуре // Эстетическая культура. Руководитель авторского коллектива Н.И. Киященко. М., 1996.

[122] Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.

[123] Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. Гл. 1, 2.

[124] Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995. С. 4, 10, 39, 90, 97, 104, 108, 82, 152.

[125] Ключевский В.О. Курс русской истории // Ключевский В.О. Соч. В 9 т. М., 1987-1990. Т. 1-5.

[126] Кнебель М.О. Поэзия педагогики. М., 1986.

[127] Князев В.Н. Психологические особенности понимания личности значимого другого: Автореферат дисс. канд. психолог. наук. М., 1981.

[128] Ковалев А.Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личностью другой // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. С. 32-33.

[129] Коган Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста. М., 1977.

[130] Коляденко Н.П. Синестезия в музыкально-эстетическом воспитании / Творческая педагогика накануне нового века: В 2 ч. М., 1997. Ч. 2. С. 58-60.

[131] Кон И.С. Дружба. М., 1980.

[132] Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.

[133] Кондаков И.В. Введение в историю русской культуры. М., 1994. С. 19-20, 22, 26, 29-30, 31, 32, 33, 86, 102, 103, 152, 200, 201-203, 204-205, 305-306, 344, 345, 346, 348, 350.

[134] Кондаков И.В. Введение в историю русской культуры. М., 1997. С. 47-48, 107-109, 184-186, 448-449, 580-581, 646-647, 649, 656-657, 659-660.

[135] Кондаков И.В. Евразийство // Культурология. XX век. Словарь. С.-Пб., 1997. С. 108, 111, 113.

[136] Кондаков И.В. Символизм // Культурология. XX век. Словарь. С.-Пб., 1997. С. 415.

[137] Кондратьева С.В. Психолого-педагогические аспекты понимания людьми друг друга. Психология межличностного познания. М., 1981.

[138] Корчак Януш. Как любить детей. М., 1991.

[139] Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма. М., 1995.

[140] Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Г. Нейгауза. М., 1987.

[141] Кречмер Э. Строение тела и характер. Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982.

[142] Кропоткин П.А. Взаимная помощь как фактор эволюции. С.-Пб., 1907.

[143] Кулюткин Ю. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. М., 1975.

[144] Культурология. XX век. Словарь. С.-Пб., 1997. С. 203-204, 253-254, 426.

[145] Культурология. Учебное пособие. По ред. Г.В. Драча. Ростов н/Дону, 1995.

[146] Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Автореферат дисс. доктора психол. наук. М., 1991.

[147] Курбатова Г.В., Ласко М.В. О точности опознания психологического состояния человека при непосредственном восприятии // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. С. 35.

[148] Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов н/Дону, 1986.

[149] Ласло Э. Новое понимание эволюции // Один мир для всех. М., 1990.

[150] Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. М., 1979.

[151] Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.

[152] Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М., 1988. С. 33-42, 190-218.

[153] Липпс Т. Руководство по психологии. С.-Пб., 1907. С. 103.

[154] Леув Тон де. Синтез всех вкладов в современную музыку / Музыкальные культуры народов: Традиции и современность. М., 1973. С. 156-166.

[155] Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. Под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Дону, 1995. С. 8.

[156] Лосев А.Ф. Основной вопрос философии в музыке / Философия. Мифология. Культура. М., 1991. С. 315-335.

[157] Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики / Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. М., 1995. С. 441, 446, 451, 452, 456, 465.

[158] Лосев А.Ф. О музыкальном ощущении любви и природы / Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. М., 1995. С. 603-622.

[159] Лосев А.Ф. Два мироощущения / Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. М., 1995. С. 623-636.

[160] Лосев А.Ф. Мировоззрение Скрябина / Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. М., 1995. С. 733-780.

[161] Лосев А.Ф. Русская философия / Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г. Очерки истории русской философии. Свердловск, 1991. С. 71.

[162] Лоренц К. Агрессия. М., 1994. С. 80-81, 251, 252-253.

[163] Лосский Н.О. Харктер русского народа / Н.О. Лосский. Условия абсолютного добра. М., 1991. С. 238-353.

[164] Лотман Ю.М. Проблема византийского влияния на русскую культуру в типологическом освещении / Византия и Русь. М., 1989. С. 233, 229, 231, 232, 235.

[165] Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., 1993. С. 257-258, 267-268, 269, 260, 261-262, 264, 265.

[166] Мазель Л.А. О природе и средствах музыки. М., 1983.

[167] Мазель Л.А. Музыкознание и достижения других наук // Советская музыка. 1974. № 4. С. 24-35.

[168] Малинковская А.В. К вопросу о моделировании структуры деятельности музыканта-педагога // Актуальные проблемы музыкальной педагогики. М.: МПГИ им. Гнесиных, 1982. С. 24-26.

[169] Малинковская А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование. М., 1990.

[170] Малипьеро Р. Вклад музыкальной культуры Западной Европы / Музыкальные культуры народов: Традиции и современность. М., 1973. С. 124-133.

[171] Мандельштам О.Э. Разговор о Данте. М., 1967. С. 39.

[172] Маслоу А. Самоактуализация. М., 1982.

[173] Мастера искусств об искусстве. М., 1967.

[174] Матюгин И.Ю. Резервы нашей памяти. Учебное пособие. М., 1991.

[175] Махов А.Е. Ранний романтизм в поисках музыки. М., 1993.

[176] Медушевский В.В. О методе музыковедения / Методологические проблемы музыкознания. М., 1987. С. 206-130.

[177] Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М., 1993.

[178] Медушевский В.В. Грядущее искушение педагогики / Творческая педагогика накануне нового века. В 2 ч. М., 1997. Ч. 2. С. 47-50.

[179] Менон Нараяна. Музыкальные культуры народов: Традиции и современность / Материалы VII международного музыкального конгресса. М., 1973. С. 25-34.

[180] Ментешашвили Л.А. Воспитание социального гуманизма учащихся на истории средних веков: Автореферат дисс. канд. пед. наук. Тбилиси, 1984.

[181] Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

[182] Миндадзе А., Мосидзе В., Какубери Т. О «музыкальной» функции правого полушария мозга человека // Сообщения АН Грузинской ССР. 1975. Т. 79. С. 457-459.

[183] Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1989.

[184] Муканов М.М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры / Исследования речемысли и рефлексии. Алма-Ата, 1979. С. 54-74.

[185] Мэй Ролло. Искусство психологического консультирования. М., 1994.

[186] Надирова Л.Л. Развитие эмпатии при обучении подростков музыке. Дисс. канд. пед. наук. М., 1994.

[187] Надирова Л.Л. К вопросу о роли эмпатии в музыкальной педагогике / Культура – искусство – образование Москвы: история и современность. М., 1997. С. 84-87.

[188] Надирова Л.Л. История фортепианного искусства: альтернативный курс для студентов музыкально-педагогического факультета / Музыкально-педагогическое образование: реальность и перспективы. Материалы научно-практической конференции. Владимир: ВГПУ, 1997. С. 63-64.

[189] Надирова Л.Л. Эмпатия и два пути познания музыки / Культура – искусство – образование Москвы: история и современность. М., 1998.

[190] Надирова Л.Л. О методологии изучения эмпатии // Вестник ВГПУ. Научно-методический журнал. Владимир, 1999. Вып. 4. С. 175-178.

[191] Надирова Л.Л. Развитие отзывчивости на музыку у подростков. Учебно-методическое пособие. Владимир: ВГПУ, 1994.

[192] Надирова Л.Л. Методическая разработка вопросов коллоквиума для студентов музыкально-педагогического факультета. Владимир: ВГПУ, 1993.

[193] Надирова Л.Л. Открытия романтической эпохи в фортепианной литературе: Лекции по «ИФИ». Владимир: ВГПУ, 1995.

[194] Надирова Л.Л. Мир Франца Шуберта и его фортепианное творчество: Лекции по «ИФИ». Владимир: ВГПУ, 1995.

[195] Надырова Д.С. Совершенствование методов развития эмоциональной отзывчивости на музыку в процессе учебной деятельности в классе фортепиано. Дисс. канд. пед. наук. М., 1987.

[196] Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.

[197] Налимов В.В. Канатоходец. М., 1994.

[198] Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1982.

[199] Нейгауз Г.Г. Размышления. Воспоминания. Дневники. М., 1985.

[200] Неменский Б.М. Мудрость красоты. М., 1986.

[201] Ницше Ф. Соч. В 2 т. М., 1990. Т. 1. С. 59, 61, 100, 62, 70, 78, 120, 155-156; Т. 2. С. 246.

[202] Новгородцева А.П. Взаимосвязь особенностей личности с характером понимания других людей: Автореферат дисс. канд. психол. наук. М., 1989.

[203] Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995. С. 55.

[204] Обуховский К. Психология влечений человека. М., 1972.

[205] Одаренные дети. Под ред. Г.В. Бурменской и В.П. Слуцкого. М., 1991. С. 330, 338, 111-124, 235-255, 251-368.

[206] Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? Психология личности. Тексты. М., 1982.

[207] Орлов Г.А. Структурная функция времени в музыке (исполнение и импровизация) / Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 13. Л., 1974. С. 32-58.

[208] Орлов Г.А. Древо музыки. Вашингтон – Ленинград, 1992. С. 6, 19, 38, 58, 63-64, 167-170, 191, 192, 333-334.

[209] Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства. Восстание масс. Человек и люди. М., 1991. С. 319, 379.

[210] Пастернак Б.Л. Воздушные пути: Проза разных лет. М., 1982.

[211] Пашукова Т.И. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических коррелятах // Вопросы психологии межличностного познания и общения. Краснодар, 1983. С. 89-92.

[212] Пашукова Т.И. Методические рекомендации по развитию эмоциональной отзывчивости у подростков и старшеклассников. Кировоград, 1990. С. 4-11.

[213] Пеленкова Л.Л. Эмоциональная отзывчивость как специфическая способность в профессии учителя-музыканта // Обучение и воспитание учителя музыки на муз.-пед. факультете педагогического института. Куйбышев, 1980. С. 245.

[214] Перельман Н.Я. В классе рояля. Л., 1975.

[215] Петрушин В.И. Музыкальная психология. М., 1997. С. 304-305, 357-360.

[216] Пигалев А.И. Узнавание и встреча с новым // Философские науки. 1995. № 1. С. 140-147.

[217] Платон. Пир. М., 1970. С. 140-141.

[218] Познер А.Г. Дополнительность как метод научного исследования / Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. М., 1976. С. 27.

[219] Померанц Г.С. Выход из транса. М., 1995. С. 41-50, 54-64, 103-146, 209-211, 222-226, 228-239, 382.

[220] Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М., 1979. С. 152-153, 159.

[221] Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. М., 1993.

[222] Поэзия и проза Древнего Востока. М., 1973. С. 327.

[223] Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. М., 1989.

[224] Проза Древнего Китая. М., 1987. С. 195-199, 74, 77-78, 84-85.

[225] Психология и психоанализ характера. Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 1997. С. 24, 60-72, 230.

[226] Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. М., 1980.

[227] Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М., 1994.

[228] Рапацкая Л.А. Художественная культура учителя музыки. М., 1990.

[229] Рапацкая Л.А. Русская художественная культура. М., 1998.

[230] Рапацкая Л.А. Культура Руси: истоки экологической традиции // Экологическая культура и образование: Опыт России и Югославии. М., 1998. С. 64-75.

[231] Рибо Т. Психология чувств. С.-Пб., 1898.

[232] Рибо Т. Творческое воображение. С.-Пб., 1901.

[233] Рильке. Р.-М. Ворпсведе. Огюст Роден. Письма. Стихи. М., 1971. С. 106.

[234] Роджерс К. Эмпатия. Психология эмоций. Тексты. М., 1984.

[235] Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М., 1994.

[236] Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992. С. 74-86.

[237] Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М., 1984. С. 173, 188-189.

[238] Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. С. 262-263.

[239] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. М., 1989. Т. 1. С. 264, 265, 268, 269, 300, 240-342.

[240] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. М., 1989. Т. 2. С. 157-159, 161-162.

[241] Рябухин В.В. Воспитание эмпатии подростков на уроках гуманитарных предметов: Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 1991.

[242] Садыхова Г.А. Интернациональное воспитание студентов на примере произведений советских композиторов. Учебное пособие. В 2 ч. М., 1987. Ч. 1.

[243] Садыхова Г.А. Музыка как средство интернационального воспитания. Учебное пособие. М., 1990. Ч. 2.

[244] Сазонтьев В.А. Роль языковой и вокальной экспрессии оратора в познании его личности аудиторией // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. С. 54-55.

[245] Свенцицкая И.С., Трофимова М.К. Апокрифы древних христиан. М., 1989.

[246] Семененко И.С. Афоризмы Конфуция. М., 1987. С. 263, 266-267.

[247] Сент-Экзюпери Антуан де. Сочинения. М., 1964.

[248] Середа В.П. Основные принципы интегральной методики музыкального воспитания / Творческая педагогика накануне нового века. В 2 ч. М., 1997. Ч. 2. С. 43-47.

[249] Симонов П.В. Темперамент. Характер. Личность. М., 1984.

[250] Сильвестров В.В. Религиозная культура: проблема единства человеческого сообщества / Структура культуры и человек в современном обществе. М., 1987. С. 122-123.

[251] Сикевич З.В. Национальное самосознание русских. М., 1996.

[252] Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М., 1976.

[253] Скотт Г.Дж. Сила ума. С.-Пб., 1994. С. 131-135, 176, 209.

[254] Смирнов М.А. Эмоциональный мир музыки. М., 1990. С. 181, 248, 251, 253-255, 271, 273-275, 277-278, 279, 281, 283, 291-293.

[255] Смит А. Теория нравственных чувств. С.-Пб., 1895. С. 4-5.

[256] Соколов А.С. Музыкальная композиция XX века: Диалектика творчества. М., 1992.

[257] Соловьев Вл.С. Соч.: В 2-х т. М., 1989. Т. 1. С. 19, 20, 28-29, 30.

[258] Соловейчик С.Л. Учение с увлечением. М., 1979.

[259] Соломадин И.М. Диалогическая стратегия понимания личности: М.М. Бахтин и его неожиданные собеседники // Философские науки. 1995. №1. С. 285-295.

[260] Сопиков А.П. Механизмы эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1977. Вып. 235. С. 89-95.

[261] Сопиков А.П. Экспериментальная методика исследования эмпатии к ощущениям партнера по общению // Вопросы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1978. Вып. 261. С. 52-63.

[262] Сорокин П.А. Система социологии: В 2-х т. М., 1993.

[263] Спенсер Г. Основания психологии. С.-Пб., 1876.

[264] Спенсер Г. Основания этики. С.-Пб., 1896.

[265] Спиваковская А. Нарушения игровой деятельности. М., 1980. С. 60-61.

[266] Спиноза Б. Этика. С.-Пб., 1994. С. 6-7.

[267] Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч. 2. Собр. соч. В 8 т. М., 1955. Т. 3.

[268] Станиславский К.С. Работа актера над ролью. Материалы к книге. М., 1957.

[269] Степанянц М.Т. Философские аспекты суфизма. М., 1987. С. 21-22.

[270] Столович Л.И. Жизнь. Творчество. Человек. М., 1985.

[271] Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореферат дисс. канд. псих. наук. М., 1987.

[272] Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. М., 1978.

[273] Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М., 1989.

[274] Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М., 1989.

[275] Таболин В.А. Здоровье школьников и педагогические проблемы в первое десятилетие XX века // Творческая педагогика накануне нового века: В 2ч. М., 1997. Ч. 2. С. 16.

[276] Тальян Л., Мазманян М. Об исследовании роли выразительных движений в познании человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. С. 342.

[277] Тараканов М. О методологии анализа музыкального произведения / Методологические проблемы музыкознания. М., 1987. С. 37-40.

[278] Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности. М., 1979.

[279] Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей: Автореферат дисс. доктора искусствоведения. М., 1987.

[280] Тафель Р.Е. Анализ исследований творческих способностей в американской психологии // Вопросы психологии. 1972. №4.

[281] Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Самара, 1996.

[282] Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы // Вопросы психологии. 1971. №6. С. 122-130.

[283] Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды: В 2-х т. М., 1985. Т. 1. С. 209-211.

[284] Тиллих П. Теология культуры. М., 1996. С. 55-56, 57-58.

[285] Тих Н.А. Предыстория интеллекта. Л., 1970.

[286] Тойнби А.Дж. Мир и Запад. Цивилизация перед судом истории. М. - С.-Пб., 1996.

[287] Трубецкой Н.С. О туранском элементе в русской культуре / Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. Антология. М., 1993. С. 70, 71.

[288] Трусов В.П. Современные психологические теории личности. Л., 1990.

[289] Уотсон Л. Ошибка Ромео / Жизнь земная и последующая. М., 1991. С. 321-356.

[290] Университетское образование: Приглашение к размышлению. М., 1995.

[291] Ухтомский А.А. Материалы из архива // Начала. 1993. №3. С. 65-67.

[292] Ухтомский А.А. Интуиция совести. Письма. Записные книжки. Заметки на полях. С.-Пб., 1996. С. 8-9, 15, 174, 179, 210, 222, 212, 234, 238, 244, 250-251, 254, 257-258, 277-275, 290, 298, 319, 379, 439, 493.

[293] Ушинский К.Д. Соч. В 2-х т. М.-Л., 1948.

[294] Федотов Г.П. Судьба и грехи России: Избранные статьи по философии русской истории и культуры: В 2-х т. С.-Пб., 1991-1992. Т. 1. С. 120-122, 172-173, 304-306, 316-319, 323-327.

[295] Филатов В. Парадоксы эмпатии / Загадки человеческого понимания. М., 1991. С. 176-195.

[296] Фишер К. Природа и функции традиций в европейской музыке / Музыкальные культуры народов: Традиции и современность. М., 1973. С. 51-58.

[297] Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. М., 1991.

[298] Фомин В. О ресурсах устной традиции обучения в современном музыкальном образовании и культуре / Внеевропейские музыкальные культуры: Вопросы изучения традиций. М., 1988. С. 136-151.

[299] Фрейд З. Психология бессознательного. Я и Оно. М., 1990. С. 425-440.

[300] Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990.

[301] Фромм Э. Душа человека. Искусство любить. М., 1992. С. 47-48, 65, 140, 141, 172.

[302] Фромм Э. Из плена иллюзий / Душа человека. М., 1992. С. 299-375.

[303] Фромм Э. Человек для самого себя / Психоанализ и этика. М., 1993. С. 61-62, 63, 64, 65-66, 68-70. 72, 73, 75-76.

[304] Фромм Э. Революция надежды / Психоанализ и этика. М., 1993. С. 279-280, 282-284, 285-288, 299-300.

[305] Фромм Э. Здоровое общество / Психоанализ и культура. М., 1995. С. 305-325.

[306] Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995. С. 21, 26, 27-28, 89, 104, 122, 124, 125, 135, 157, 158-159, 173, 207.

[307] Хазрат Инайят Хан. Мистицизм звука. М., 1997. С. 26, 28, 32, 35, 50-51, 53, 55, 72, 100, 104, 105, 125, 130, 134, 188, 189, 245-246, 252, 253-254, 292, 129, 161, 219.

[308] Хализеев В.Е. Ухтомский А.А. // Философские науки. 1995. №1. С. 184-190.

[309] Хендерсон Дж.Л. Древние мифы и современный человек / В кн. К.Г. Юнг. Человек и его символы. М., 1997. С. 103-154.

[310] Ху Пе-хен, Ху То. Аксиология и живописный метод Ци Бай-ши. Пекин, 1959. С. 42-43.

[311] Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. С.-Пб., 1997. С. 124-125, 166, 173-177, 189-191, 195-197, 231-232, 259, 262, 288-290, 301-302, 517, 521, 520, 566-568.

[312] Цагарелли Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества: Автореферат дисс. канд. психол. наук. Л., 1981. С. 4-10.

[313] Цвейг С. Борьба с демоном. М., 1992. С. 111.

[314] Целковников Б.М. Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта. М., 1998.

[315] Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.

[316] Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М., 1984.

[317] Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. М., 1998.

[318] Чаадаев П.Я. Статьи и письма. М., 1992. С. 43-56.

[319] Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. М., 1991.

[320] Чинаев В.П. Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII-XX веков: Автореферат дисс. доктора искусствоведения. М., 1995.

[321] Шахназарова Н.Г. Музыка Востока и музыка Запада: традиции профессионализма. М., 1983.

[322] Швейцер А. Благоговение перед жизнью. Культура и этика. М., 1992. С. 28-29, 51, 181, 211, 212, 216-226, 230, 232-233, 506-507, 509.

[323] Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. М., 1997. С. 234, 354-355, 414, 449, 463.

[324] Шнабель А. Моя жизнь и музыка / Исполнительское искусство зарубежных стран. М., 1967. С. 178.

[325] Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы. Л., 1991. С. 213, 215.

[326] Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. М., 1997.

[327] Эддинал Э., Персивал Ф. Игры, имитации и социальная значимость науки // Импакт: наука и общество. 1984. №2. С. 77-87.

[328] Экологическая культура и образование: Опыт России и Югославии. М., 1998.

[329] Эйзенштейн С.М. О диалектическом подходе к киноформе. ЦГАЛИ, ф. 1923, оп. 2, ед. хр. 789.

[330] Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

[331] Эль Холи Самха. Традиция музыкальной импровизации на Востоке и профессиональная музыка / Музыкальные культуры народов: Традиции и современность. М., 1973. С. 183-189.

[332] Энциклопедия психологических тестов. М., 1997. С. 24-26, 60-73, 130-135, 135-142, 142-147, 154, 160.

[333] Юдина М.В. Статьи. Воспоминания. Материалы. М., 1978.

[334] Юм Д. Трактат о человеческой природе. Об аффектах. М., 1966.

[335] Юнг К.Г. Аналитическая психология. М., 1994. С. 91, 95-96, 117.

[336] Юнг К.Г. Психологические типы. М., 1998. С. 183, 186-188, 351-363, 423-427, 433, 455-462, 468 491, 517, 518, 526, 583, 599-600, 602-604, 538.

[337] Юнг К.Г. Синхронистичность. М., 1997. С. 144-145, 150, 152, 153, 155, 192, 217-218, 220-221.

[338] Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: разработки теории инновационных процессов в образовании. М., 1991.

[339] Юткевич С.И. Поэтика режиссуры: Театр и кино. М., 1986. С. 5, 9, 16, 311.

[340] Яковенко И. Православие и исторические судьбы России / Общественные науки и современность. 1994. №2. С. 48-49, 50.

[341] Яффе А. Символы в изобразительном искусстве / В кн. К.Г. Юнг. Человек и его символы. М., 1997. С. 224-268.

[342] Allport H.F. Social psychology. Cambridge. 1924. p. 453.

[343] Asch S.E. Social psychology. Englewood, Cliffs. N4. 1952.

[344] Becker Y. Traditional music in Modern Yava. The Univers. of Michegan. Ph. D. 1972. pp. 50-52, 54.

[345] Beranek Leo. Music, Acoustics and Architecture. N.Y., London. 1962. p. 2-3.

[346] Blacking Y. How musical is man? – Seattle, London. 1974. p. 50-52.

[347] Borke H. The development of empathy in Chinese and American children. “Developmental psychology”. 1973. vol. 9. N 1.

[348] Brelet G. Music and Science. – “Reflection on Art” – Baltimor. 1960. pp. 124-125.

[349] Bronfenbrenner U., Harding Y., Gallewey M. The measurement of skill in social perception. In: Talent and society. Princeton. N.Y., 1958.

[350] Cooley Ch.H. Human nature and the social order. N.Y., 1922.

[351] Cottrell L.S., Dymond R. The empathic responses: a neglected field for research. “Psychiatry”. 1949. Vol. 12. pp. 355-359.

[352] Dewey Y. Art as Experience. – Capricorn Books. N.Y., 1958. p. 3.

[353] Gordon W.Y. The methaphorical way of learning and knowing. – Camdridge. 1970.

[354] Hall Ed. The Silent Language. – Anchor Books. N.Y., 1973. pp. 62, 119, 121-122, 153-154.

[355] Harris M., Huang L.C. Helping and attribution process. – Journal of social psychology. 1973. Vol. 90. pp. 291-297.

[356] Herzog G. Comparative Musicology. – The Music Journal. 1946. N4. p. 11.

[357] Hoffman M.L. Toward a theory of empathic aruosal and development. – In: The Development of Affect. N.Y., 2., 1978.

[358] Hoffman M.L. Psychological and biological perspectives on altruism. – International Journal of Bechavioral Development. 1978. Vol. 1., pp. 323-339.

[359] Hoffman M.L. Is altruism part of human nature? – Journal of Personality and Social Psychology. 1981. Vol. 40.

[360] Irving S. Parental empathy and adolescent abjustment. – "Diss. abstraction", 1966., vol. 27.

[361] Yackiewics A. Narodsiny dziela filmowego montaz. "Kino". 1979. N7.

[362] Kisker G. The disorganised personality. N.Y., McGrowHill, 1972.

[363] Koestler A. The Sleepwalkers. – Pelican Books. 1972. p. 41.

[364] Kolb D. Experiental learning. – Englewood Cliffs. N.Y., 1984.

[365] Kolb D., Fry R. Jowards on applied theory of experiental learning // Theory of group process. N.Y., 1975.

[366] Levi-Bruhl L. The notebooks on Primitive Mentality. N.Y., 1975. pp. 5, 18, 103, 125-126.

[367] Lipps Z. Leitfaden der Psychologie. Leipzig, 1906.

[368] "Le Nouvel Observateur". 1979. N8.

[369] Marcus S. Empatia: cercetari experimentale. – Bucuresti., 1971.

[370] Maslow A. Religions, values, peak experiences. N.Y., 1964.

[371] Maslow A. A theory of metamotivation. – Journal of Humanistic Psycholigy. 1967. pp. 93-127.

[372] Maslow A. Motivation and personality. N.Y., 1987.

[373] Naisbitt Y., Aburdene P. Mega-trends 2000. N.Y., 1990.

[374] Paul R. Critical thinking and the critical person // Thinking: Report on research. Hillsdale, 1987.

[375] Radin P. Gott u Mensch in der Primitiven Welt. Zurich, 1953.

[376] Seeger Ch. Music and Culture. Proceedings of the Music Teachers National Association. 1940. Vol. 64. p. 121-122.

[377] Scheler M. Wesen und Formen der Sympathie. Der Phanomenologie der Sympatiegefuhle. – Bonn. Cohen. 1923. 311 p.

[378] Stottland E. Empathy, fantasy and helping. – Beverly Hills. C.A.: Sage. 1978. 162 p.

[379] Suzuki D. Misticism: christian and Buddism. – Harper s Row. N.Y., 1971. p. 112-114.

[380] Tillich P. The New Being. N.Y. 1955. p. 130-131.

[381] Titchener E. Lectures on the experimental psychology of the thought process. N.Y., McMillan. 1909.

[382] Wolfram E. History of collage. London. 1975. p. 8, 9, 22, 63.

[383] Worringer W. Abstraction und Einfuhlung. Munchen. 1911. S. 16, 18, 21, 26, 27.

[384] Wundt W. Volkerpsychologie: In 2 Bd. Leipzig. 1904. Bd. 1. Die Sprache. S. 90.

[385] Zuckerhandl V. The Sense of Music. Princeton, 1971. p. 4.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Тест Айзенка на выявление уровня экстраверсии

1. Вы часто испытываете тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы “встряхнуться”, испытать возбуждение?

2. Часто ли вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые вас понимают, могут ободрить, утешить?

3. Считаете ли вы себя человеком безобидным?

4. Очень ли трудно вам отказаться от своих намерений?

5. Вы обдумываете свои дела неспеша, предпочитаете подождать, прежде чем действовать?

6. Вы всегда сдерживаете свои обещания, не считаясь с тем, что вам это не выгодно?

7. Часто ли у вас бывают спады и подъемы настроения?

8. Вообще вы действуете и говорите быстро, не задерживаясь для обдумывания?

9. Возникало ли у вас когда-нибудь чувство, что вы “несчастный” человек, хотя никакой серьезной причины для этого не было?

10. Верно ли, что вы почти на все могли бы решиться, если дело пошло на спор?

11. Вы смущаетесь, когда хотите завязать разговор с симпатичным (ной) незнакомцем (кой)?

12. Бывает ли когда-нибудь, что разозлившись, вы выходите из себя?

13. Часто ли бывает, что вы действуете под влиянием минуты?

14. Часто ли вас терзают мысли о том, что вам не следовало делать или говорить?

15. Предпочитаете ли вы книги встречам с людьми?

16. Верно ли, что вас довольно легко задеть?

17. Вы любите часто бывать в компании?

18. Бывают ли у вас часто такие мысли, что вы не хотели бы, чтобы о них знали другие люди?

19. Верно ли, что вы иногда полны энергии так, что все горит в руках, а иногда совсем вялы?

20. Предпочитаете ли вы иметь поменьше приятелей, но зато особенно близких вам?

21. Вы много мечтаете?

22. Когда на вас кричат, вы отвечаете тем же?

23. Часто ли вас терзает чувство вины?

24. Все ли ваши привычки хороши и желательны?

25. Способны ли вы дать волю своим чувствам и вовсю повеселиться в шумной компании?

26. Можно ли сказать про вас, что нервы у вас часто бывают натянуты до предела?

27. Вы слывете за человека веселого и живого?

28. После того, как дело сделано, часто ли вы мысленно возвращаетесь к нему и думаете, что вы могли сделать лучше?

29. Вы обычно чувствуете себя спокойным, когда находитесь в компании?

30. Бывает ли, что вы передаете слухи?

31. Бывает ли, что вам не спится из-за того, что разные мысли лезут в голову?

32. Если вы хотите узнать о чем-нибудь, то вы предпочитаете прочитать об этом в книге, чем спросить у друзей?

33. Бывает ли у вас сильное сердцебиение?

34. Нравится ли вам работа, которая требует пристального внимания?

35. Бывают ли у вас приступы дрожи?

36. Если бы вы знали, что никогда сказанное вами не будет раскрыто, вы бы всегда высказывались в духе общепринятого?

37. Вам неприятно бывать в компании, где подшучивают друг над другом?

38. Вы раздражительны?

39. Вам нравится работа, которая требует быстроты действий?

40. Верно ли, что вам нередко не дают покоя мысли о разных неприятностях и ужасах, которые могли бы произойти, хотя кончилось все благополучно?

41. Вы медлительны и неторопливы в движениях?

42. Вы когда-нибудь опаздывали на свидание или на работу?

43. Часто ли вам снятся кошмары?

44. Верно ли, что вы так любите поговорить, что никогда не упустите удобный случай побеседовать с незнакомым человеком?

45. Беспокоят ли вас какие-нибудь боли?

46. Вы чувствовали бы себя несчастным, если бы долго не могли видеться со своими знакомыми?

47. Можете ли вы назвать себя нервным человеком?

48. Среди людей, которых вы знаете, есть такие, которые вам явно не нравятся?

49. Можете ли вы сказать о себе, что вы уверенный в себе человек?

50. Вас легко задеть, если покритиковать ваши недостатки или недостатки вашей работы?

51. Вы считали, что трудно получить настоящее удовольствие от вечеринки?

52. Беспокоит ли вас чувство, что вы чем-то хуже других?

53. Вам легко внести оживление в довольно скучную компанию?

54. Бывает ли, что вы часто говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?

55. Вы беспокоитесь о своем здоровье?

56. Вы любите подшучивать над другими?

57. Страдаете ли вы от бессонницы?

Ключ к ответам: **э** – экстраверсия

н – нейротизм

л – ложь

Номер вопроса	Ответ		Номер вопроса	Ответ		Номер вопроса	Ответ	
	Да	Нет		Да	Нет		Да	Нет
1	э		20		Э	39	э	
2	н		21	н		40	н	
3	э		22	э		41		э
4	н		23	н		42		л
5		э	24	л		43	н	
6	л		25	э		44	э	
7	н		26	н		45	н	
8	э		27	э		46	э	
9	н		28	н		47	н	
10	э		29		Э	48		л
11	н		30		Л	49	э	
12		л	31	н		50	н	
13	э		32		Э	51		э
14	н		33	н		52	н	
15			34		Э	53	э	
16	н		35	н		54		л
17	э		36	л		55	н	
18		л	37		Э	56	э	
19	н		38	н		57	н	

При количестве баллов по шкале лжи больше пяти искренность ответов ставится под сомнение, а анкета с ответами признается недостоверной.

Ответы по факторам заносятся в график, в котором параметр нейротизма находится на вертикальной оси, а экстраверсии-интроверсии на горизонтальной. Обе оси имеют градации от 0 до 24.

Шкала экстравертированности – интравертированности А. Н. Лутошкина

Инструкция: слева и справа, в столбиках, дается описание поведения самых разных людей. В жизни они ведут себя не одинаково. На кого из них вы больше похожи? Внимательно прочтите предложение слева, затем справа и в середине листа в одной из граф пометьте “галочкой”, насколько похожи ваши качества на качества того или иного человека. Если поведение человека, описанное справа, напоминает вам ваше, то и “галочку” надо поставить в одной из граф справа. Если же вы обратите внимание на то, что больше похожи на человека, чьи качества указаны слева, то и отметку поставьте на этой стороне. Если вы затрудняетесь ответить, то отметку поставьте посередине (“похож на того и на другого”).

Бланк-опросник

2 – очень похож 5 – в основном похож

3 – в основном похож 6 – очень похож

4 – похож на того и другого

1	2	3	4	5	6	7
У него всегда веселое настроение, он много улыбается и делает веселыми других						Он часто считает себя несчастным, редко улыбается, мало шутит
Находясь в центре внимания, чувствует себя уверенно						Когда на него обращают внимание, чувствует себя неловко, стесняется
Его настроение часто меняется, он вспыльчив						У него обычно ровное настроение, его трудно вывести из равновесия
Он быстр, резок в движениях, жестах, торопится, когда говорит						Движения, жесты, речь замедленны, сдержанны, голос тихий
Быстро забывает о неудачах и энергично берется за работу						При неудачах сильно переживает, волнуется, долго не может взяться за дело
Он легко знакомится, у него много друзей						С людьми сходится с трудом, друзей немного
У него масса планов и замыслов (ничего, что одни осуществляются, а другие нет)						Он долго бьется над решением одной задачи, пытается докопаться до сути, обязательно найти решение

Окончание

1	2	3	4	5	6	7
Он постоянно стремится быть с кем-либо, чувствует себя плохо, когда остается один						Он не ждет встреч с людьми, ему одному бывает лучше, чем с кем-либо
Он хочет, чтобы его радости были замечены другими						Все свои чувства стремится переживать в одиночку
Когда получает замечания, то обязательно шумит, спорит						Выслушивает замечания в свой адрес внешне спокойно, старается не спорить
После выполнения трудного задания сразу может браться за другое						Он быстро устает и долго чувствует себя усталым
Быстро забывает обиды и огорчения						Долго после неудачи не может прийти в себя
Любит подшучивать над друзьями, часто не задумываясь, приятно ли это им						Редко шутит и часто сам обижается на шутки
Он любит сразу же приступить к делу, не особенно беспокоясь, что последует за этим						Любит все продумать заранее, тщательно спланировать и рассчитать
Быстро находит выход из трудного положения						Долго раздумывает, размышляет, волнуется, прежде чем что-то решить
Он постоянно ждет новостей, ему не по себе, когда не работает телевизор, молчит радио, когда не разговорчивы друзья						Он не особенно стремится узнать новости, считая, что без них спокойнее – можно над чем-нибудь подумать

При обработке данные кодируются следующим образом. Последовательность квантификации граф слева направо в баллах: +2, +1, 0, –1, –2. Уровень экстравертированности определяется по формуле

$$К = \frac{э + u}{32},$$

где К – коэффициент экстравертированности; э – сумма всех положительных значений; u – сумма всех отрицательных значений.

Исследование уровня эмпатийных тенденций

Предлагаемая методика используется казанским психологом И. М. Юсуповым для исследования эмпатии.

Инструкция: для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждые из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: если вы ответили “не знаю” – 0, ответу “нет” – припишите 1, “иногда” – 2, “часто” – 3, “почти всегда” – 4, и ответу “да, всегда” – 5. Отвечать нужно на все пункты.

Текст опросника

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии “Жизнь замечательных людей”.
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных передач предпочитаю передачи о современной музыке.
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.

18. Я не обращаю внимания на плохое настроение моих родителей.

19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.

20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.

21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.

22. В детстве я приводил домой кошек и собак.

23. Все люди необоснованно озлоблены.

24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно слушать его жалобы.

28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своих хозяев.

31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33. Молодежь должна удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой вы отвечали. Не ответили ли вы “не знаю” на некоторые из утверждений под номерами: 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также не пометили ли вы пункты 11, 13, 15, 27 ответами “да, всегда”? Если это так, то

вы не пожелали быть откровенными перед собой, а в некоторых случаях стремились выглядеть в лучшем свете. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям вы дали не более трех неискренних ответов, при четырех же следует сомневаться в их достоверности, а при пяти можете считать, что работу выполнили напрасно. Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Если вы набрали **от 82 до 90 баллов** – это очень высокий уровень эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушивая на вас эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии “тяжелых” людей. Взрослые и дети охотно доверяют вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает вас. В то же время сами вы очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни вы близки к невротическим срывам. Побеспокойтесь о психическом здоровье.

От 63 до 81 балла – высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится “читать” их лица и “заглядывать” в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты с окружающими и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к вам. Окружающие ценят вашу душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находите компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит и особого труда вывести вас из равновесия.

От 37 до 62 баллов – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему числу людей. Окружающие не могут назвать вас “толстокожим”, но в то же время вы относитесь к числу не особенно чувствительных лиц. В межличностных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для вас неожиданными. У вас нет раскованности чувств, и это мешает вашему полноценному восприятию людей.

От 12 до 36 баллов – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в большой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишенными смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы – сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у вас мало друзей, а из тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят вам тем же. Бывает, когда чувствуете свою отчужденность, окружающие не слишком жалуют вас вниманием. Но это поправимо, если вы раскроете панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение близких и принимать их потребности, как свои.

11 баллов и менее – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди окружающих. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неловком положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядите в лучшем свете. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете не реагировать на нее бурно. Необходима “гимнастика чувств”.

Оценка уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского)

Тест содержит возможность определить уровень коммуникабельности человека. Отвечать на вопросы следует, используя три варианта ответов: “да”, “иногда”, “нет”.

Инструкция: вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: “да”, “нет”, “иногда”.

Текст опросника

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли у вас смятение или неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании или тому подобном мероприятии?
3. Не откладываете ли вы визит ко врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы до этого никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время и т.п.)?
7. Верите ли вы, что существует проблема “отцов и детей” и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть деньги, занятые несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была. Предпочитаете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?
12. Боитесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких мнений на этот счет вы не принимаете. Это так?

14. Услышав где-нибудь в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочитаете ли вы промолчать и не вступать в разговор?

15. Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Оценка ответов:
“Да” – 2 очка
“Иногда” – 1 очко
“Нет” – 0 очков.

Классификатор теста

30 – 31 очков. Вы явно некоммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше вы сами, но и близким вам людям нелегко. На вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25 – 29 очков. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают вас в панику, но надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством – в вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность?

19 – 24 очков. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания.

14 – 18 очков. У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости.

Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний, экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9 – 13 очков. Вы весьма общительны (порой, быть может, сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего вам недостает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, вы можете заставить себя не отступать.

4 – 8 очков. Вы, должно быть, “рубаха-парень”. Общительность бьет из вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень или даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя и не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к вам с некоторой опаской и сомнениями.

3 очка и менее. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, часто бываете необъективны. Серьезная работа – не для вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с вами. Воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям и подумайте о своем здоровье.

Методика экспертной оценки невербальной коммуникации

Психологи традиционно выделяют в структуре процесса общения два уровня коммуникации – вербальный и невербальный. К сфере невербального общения относятся жесты, мимика и другие двигательные проявления поведения людей, их пространственное расположение относительно друг друга, использование голоса и интонации, общее время взаимодействия и оформление своей внешности.

Предлагаемая “Методика экспертной оценки невербальной коммуникации” разработана А. М. Кузнецовой. Несколько экспертов с помощью приведенного ниже опросника оценивают невербальные проявления конкретного человека. Каждый вопрос имеет четыре варианта ответа, и каждому варианту приписывается определенный балл (от одного до четырех).

Методика дает возможность диагностировать три параметра невербального общения:

1. Общая оценка невербального репертуара человека с точки зрения его разнообразия, гармоничности, дифференцированности – вопросы 1, 5, 8, 12, 5, 17.

Количественная оценка данного параметра может варьировать от +9 до −9 баллов.

2. Чувствительность, сензитивность человека к невербальному поведению другого, способность к адекватной идентификации – вопросы 2, 4, 7, 11, 14, 18, 20.

Количественная оценка варьирует от 28 до 7 баллов.

3. Способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения – вопросы 3, 6, 9, 10, 13, 16, 19.

Количественная оценка варьирует от 23 до 2 баллов.

Уровень развития каждой из описанных способностей вычисляется как сумма баллов за ответы на соответствующие вопросы (за ответы на вопросы 5, 8, 12, 19 полученные баллы вычитаются из общей суммы по каждому из трех параметров). Для каждого испытуемого получают оценки трех экспертов, включая его самого. По каждому оцениваемому параметру находится среднее арифметическое значение трех экспертных оценок. Эти оценки рассматриваются как показатели уровня развития каждой из трех выше описанных способностей субъекта невербальной коммуникации. На

основе суммарных оценок по трем анализируемым параметрам определяется общий показатель развития перцептивно-коммуникативных возможностей человека. Этот показатель может варьировать от 0 до 60 баллов.

Методика

Инструкция: постарайтесь по приведенным ниже вопросам выразить свое мнение о некоторых особенностях поведения человека в общении с вами. На каждый из вопросов предлагается четыре варианта ответов. Вам нужно выбрать тот из них, который, на ваш взгляд, наиболее точно характеризует данного человека. Обведите в бланке ответов ту букву, которая соответствует выбранному вами ответу.

Вопросы

1. Считаете ли вы, что он (она) умеет хорошо дополнить содержание своих слов неречевыми средствами?
2. Понимает ли он (она) ваши эмоции по выражению лица?
3. Может ли он (она) найти подходящие интонации голоса для выражения своих чувств и отношений к другим людям?
4. Считаете вы, что он (она) умеет правильно понимать значение ваших взглядов (проявление симпатии, интереса, привлечение внимания и др.)?
5. Считаете ли вы, что у него (нее) бывают “лишние” жесты и движения, когда он (она) старается выразить свои мысли и чувства?
6. Умеет ли он (она) сдерживать проявление своих отрицательных эмоций и отношений?
7. Как вы считаете, реагирует ли он (она) на изменения вашего голоса (на проявление иронии, волнения и т.п.)?
8. Бывает ли, что его (ее) неречевое поведение не соответствует тому, о чем он (она) говорит?
9. Умеет ли он (она), по вашему мнению, выражением глаз и взглядом проявить внимание к другим людям, приветливость, заинтересованность?
10. Как вы считаете, может ли он (она) управлять своей мимикой во время конфликтной ситуации?
11. Отличается ли его (ее) мимика разнообразием, выразительностью, гармонией?

12. Есть ли у него (нее) позы, непривлекательные с вашей точки зрения?

13. Использует ли он (она) “мягкие”, “доверительные” интонации, чтобы снять у других напряжение, вызвать на откровенность, расположить к себе?

14. Умеет ли он (она) по изменению вашей походки, позы определить ваше самочувствие, настроение, состояние?

15. Может ли он (она) передать оттенки, нюансы своих чувств, эмоций, используя различные неречевые средства поведения?

16. Умеет ли он (она) достаточно тонко и понятно показать через мимику свое доброжелательное отношение к другим?

17. Можно ли сказать, что по его (ее) выразительному поведению легко понять, какие он (она) испытывает чувства к окружающим?

18. Может ли он (она) понять ваше отношение к нему, даже если вы не демонстрируете его специально?

19. Бывает ли он (она) скован в движениях и жестах, “зажат”, когда попадает в непривычную, незнакомую ситуацию?

20. Как вы считаете, понимает ли он (она), когда вы огорчены, расстроены, не расположены к общению?

Бланк ответов

Дата _____ ФИО_____

А – всегда

Б – часто

В – редко

Г – никогда

1	А	Б	В	Г
2	А	Б	В	Г
3	А	Б	В	Г
4	А	Б	В	Г
5	А	Б	В	Г
6	А	Б	В	Г
7	А	Б	В	Г
8	А	Б	В	Г
9	А	Б	В	Г
10	А	Б	В	Г
11	А	Б	В	Г
12	А	Б	В	Г
13	А	Б	В	Г
14	А	Б	В	Г
15	А	Б	В	Г
16	А	Б	В	Г
17	А	Б	В	Г
18	А	Б	В	Г
19	А	Б	В	Г
20	А	Б	В	Г

“Каков ваш творческий потенциал?”
Тест по методике А. Н. Лука

Инструкция: выберите один из вариантов ответа.

1. Считаете ли вы, что современная система обучения и воспитания может быть улучшена?

а) Да

б) Нет, она и так достаточно хороша

в) Да, в некоторых случаях, но при современном состоянии школы – незначительно.

2. Думаете ли вы, что сами можете участвовать в изменении системы обучения и воспитания?

а) Да, в большинстве случаев

б) Нет

в) Да, может быть.

3. Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей способствовали бы значительному прогрессу в той сфере, в которой вы работаете?

а) Да

б) Да, при благоприятных обстоятельствах

в) Лишь в некоторой степени.

4. Считаете ли вы, что в будущем будете играть очень важную роль и сможете что-то принципиально изменить в системе образования?

а) Да, наверняка

б) Это маловероятно

в) Возможно.

5. Когда вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли вы, что осуществите свое начинание, способствующее улучшению положения дел?

а) Да

б) Часто думаю, но не сумею

в) Да, часто.

6. Испытываете ли вы желание заняться изучением дидактики как науки об обучении?

а) Да, неизвестное меня привлекает

б) Нет, все, что мне известно пока из этой науки, меня пока не привлекает

в) Все зависит от целей изучения этой науки.

7. Вам часто приходится заниматься сравнительно новым делом. Испытываете ли вы желание добиться в нем успеха?

а) Да

б) Удовлетворяюсь тем успехом, который был достигнут до меня

в) Нет, так как знаю, что успеха добиться невозможно.

8. Если проблема не решена, но ее решение вас волнует, хотите ли вы знать все те теоретические положения, которые могут решить проблему?

а) Да

б) Нет, достаточно знаний передового опыта

в) Нет.

9. Когда вы терпите неудачу, то:

а) Какое-то время упорствуете, продолжая начатое

б) Махнете рукой на затею

в) Продолжаете делать свое дело.

10. По-вашему, профессию надо выбирать, исходя из:

а) Своих возможностей и перспектив для себя

б) Значимости и нужности профессии, потребности в ней

в) Преимуществ, которые она дает.

11. Путешествуя, могли бы вы легко пройти по маршруту, который однажды пройден?

а) Да

б) Нет

в) Да, но только в той местности, которая мне понравилась.

12. Сразу после беседы сможете ли вы воспроизвести все то, что говорили?

а) Да, без труда

б) Запоминаю только то, что меня интересует

в) Нет.

13. Когда вы слышите незнакомый термин в незнакомом контексте, сможете ли вы повторить его в сходной ситуации?

а) Да, без затруднений

б) Да, если этот термин легко запомнить

в) Нет.

14. В свободное время вы предпочитаете:

а) Поразмыслить наедине

б) Находиться в компании

в) Вам безразлично, вы все равно решаете свою проблему.

15. Вы занимаетесь подготовкой доклада. Решаете прекратить это занятие, только если:

а) Дело закончено и, кажется вам, отлично выполнено

б) Вы более или менее довольны

в) Вам не все удалось сделать, но есть еще и другие дела.

16. Когда вы одни, то:

а) Любите почитать книгу любимого писателя

б) Любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие

в) Решаете проблему, связанную с вашей работой.

17. Когда какая-то идея захватила вас, то вы думаете о ней:

а) Независимо от того, где и с кем вы находитесь

б) Только наедине

в) Только там, где не слишком шумно.

18. Когда вы отстаиваете какую-то идею, то:

а) Можете отказаться от нее, если выслушаете убедительные аргументы оппонентов

б) Останетесь при своем мнении, какие бы аргументы ни выдвигали

в) Измените свое мнение, если давление будет слишком сильным.

Подсчет очков

За ответы “А” – 3 очка
“Б” – 1 очко
“В” – 2 очка.

Вопросы 1, 6, 7, 8 – определяют границы любознательности
2, 3, 4, 5, – веру в себя
9 и 15 – постоянство
10 – амбициозность
12 и 13 – слуховую память
11 – зрительную память
14 – стремление быть независимым
16 и 17 – способность абстрагироваться
18 – степень сосредоточенности.

Перечисленные выше качества составляют основу творческого потенциала. Общая сумма набранных очков показывает примерный уровень творческого потенциала педагога.

49 очков и более (высокий уровень) – в вас заложен творческий потенциал, который предоставляет вам богатый выбор творческих возможностей. Если вы на деле сможете применить ваши способности, то вам доступны самые разнообразные формы творчества.

От 24 до 48 очков (средний уровень) – у вас вполне нормальный творческий потенциал. Вы обладаете теми качествами, которые позволяют вам творить, но у вас есть проблемы, которые тормозят процесс творчества. Во всяком случае, ваш потенциал позволит вам творчески проявлять себя, если вы этого пожелаете.

От 23 очков и менее (низкий уровень) – ваш творческий потенциал, увы, ограничен. Но, может быть, вы недооцениваете себя, свои возможности? Отсутствие веры в свои силы мешает вашему творчеству. Вам необходимо больше уверенности. Начните новое дело и доведите его до конца.

«Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур»
Тест на выявление индивидуально-типологических различий (тест Э. Махони)

Инструкция: вам нужно нарисовать фигуру человека, составленную из 10 элементов, среди которых могут быть треугольники, круги и квадраты. Вы можете увеличивать или уменьшать эти элементы (геометрические фигуры) в размерах, накладывать друг на друга по мера надобности. Важно, что бы все эти три элемента в изображении человека присутствовали, а сумма общего количества использованных фигур была равна десяти. Если при рисовании вы использовали большее количество фигур, то нужно зачеркнуть лишнее, если вами фигур использовано меньше, чем десять, необходимо дорисовать недостающие. Выполните рисунок по данной инструкции.

Материал: испытуемым предлагается три листа бумаги размером 10х10 см, каждый лист нумеруется и подписывается. На листе № 1 выполняется первый пробный рисунок, на листе № 2 – второй, на листе № 3 – третий. После выполнения трех рисунков данные обрабатываются. При нарушении инструкции материал не обрабатывается.

Обработка данных: подсчитывается количество затраченных в изображении человечка треугольников, кругов и квадратов (по каждому рисунку отдельно), и результат записывается в виде трехзначных чисел, где сотни обозначают количество треугольников, десятки – количество кругов, единицы – количество квадратов. Эти трехзначные числа составляют так называемую «формулу рисунка», по которой происходит отнесение рисующих к соответствующим типам и подтипам, которые представлены в таблице.

Интерпретация данных: соотношение различных элементов в рисунках не случайно. Анализ позволяет выделить 8 основных типов, которым соответствуют описанные ниже типологические характеристики.

Интерпретация теста основана на том, что геометрические фигуры, используемые в рисунках, отличаются по семантике. Треугольник обычно относят к «острой», «наступательной» фигуре, связанной с мужским началом. Круг – фигура обтекаемая, более созвучна с сочувствием, мягкостью, округлостью, женственностью. Из элементов квадратной формы строить что-либо легче, чем из других, поэтому квадрат, прямоугольник интерпре-

тируется как специфически техническая конструктивная фигура, «технический модуль». Типология, основанная на предпочтении геометрических фигур, позволяет сформировать своего рода «систему» индивидуально-типологических различий.

Таблица системы индивидуально-психологических различий, выявляемых на основе теста «Конструктивный рисунок человека»:

901	802	703	604	505	406	307	208	109	
910	811	712	613	514	415	316	217	118	019
	820	721	622	523	424	325	226	127	029
		730	631	532	433	334	235	136	037
			640	541	442	343	244	145	046
				550	451	352	253	154	055
					460	361	262	163	064
						370	271	172	073
							280	181	082
								190	091

Типы

I тип – «руководитель»**.** Обычно это люди, имеющие склонность к руководящей и организаторской деятельности. Ориентированы на социально-значимые нормы поведения, могут обладать даром хороших рассказчиков, основывающемся на высоком уровне речевого развития. Обладают хорошей адаптацией в социальной сфере, доминирование над другими удерживают в определенных границах. Обычно выбирают зеленый цвет (по типологии М. Люшера).

Формулы рисунков: 901, 910, 802, 811, 820, 703, 712, 721, 730, 604, 622, 631, 640.

Наиболее жестко доминирование над другими выражено у подтипов 901, 910, 802, 811, 820.

Ситуативное доминирование – у 703, 712, 721, 730.

При воздействии речью на людей – вербальный руководитель, или «преподавательский подтип» – 604, 613, 622, 631, 640.

II тип – «ответственный исполнитель» обладает многими чертами типа «руководитель», являясь рядоположенным ему, однако в принятии ответственных решений часто присутствуют колебания. Данный тип людей более ориентирован на «умение делать дело», высокий профессионализм, обладает высоким чувством ответственности и требовательности к себе и другим, высоко ценит правоту, т.е. характеризуется повышенной чувствительностью к правдивости.

Формулы рисунков: 505, 514, 523, 541, 550.

III тип – "тревожно-мнительный" – характеризуется разнообразием способностей и одаренности – от тонких ручных навыков до литературной одаренности. Обычно людям данного типа тесно в рамках одной профессии, они могут поменять ее на совершенно противоположную и неожиданную, иметь также хобби, которое по сути является второй профессией. Физически не переносят беспорядок и грязь. Отличаются повышенной ранимостью и часто сомневаются в себе. Нуждаются в мягком подбадривании.

Формулы рисунков: 406, 415, 424, 433, 442, 451, 460.

Кроме того, 451 – "поэтический подтип" – обычно лица, имеющие такую формулу рисунка, обладают поэтической одаренностью; 424 – подтип людей, узнаваемых по фразе "как это можно плохо работать? Я себе не представляю, как это можно плохо работать". Люди этого подтипа отличаются особой тщательностью в работе.

IV тип – ученый. Эти люди легко абстрагируются от реальности, обладают "концептуальным умом", отличаются способностью разрабатывать "на все" свои теории. Обычно обладают душевным равновесием и рационально продумывают свое поведение и жизнь в целом.

Формулы рисунков: 307, 316, 325, 334, 343, 352 361, 370.

Подтип 316 характеризуется способностями создавать теории по преимуществу глобальные или осуществлять большую и сложную координационную работу; 325 – подтип, характеризующийся большой увлеченностью познания жизни, здоровья, биологическими дисциплинами, медициной.

V тип – "интуитивный". Люди этого типа обладают сильной чувствительностью нервной системы, высокой ее истощаемостью. Легче работают на переключаемости от одной деятельность к другой, обычно высту-

пают “адвокатами меньшинства”, за которым стоят новые возможности. Обладают повышенной чувствительностью к новизне. Альтруистичны, часто проявляют заботу о других, обладают хорошими ручными навыками и образным воображением, что дает возможность заниматься техническими видами творчества. Обычно вырабатывают свои нормы морали, обладают внутренним самоконтролем, т.е. предпочитают самоконтроль, отрицательно реагируя на посягательства, касающиеся их свободы.

Формулы рисунков: 208, 217, 226, 235, 244, 253, 262, 271, 280.

Подтип 235 – часто встречается среди профессиональных психологов или лиц с повышенным интересом к психологии; 244 – обладает способностью литературного творчества; 217 – обладает способностью к изобретательской деятельности; 226 – большая потребность в новизне, обычно ставят очень высокие критерии достижения для себя.

VI тип – “изобретатель, конструктор, художник”. Часто встречаются среди людей с “технической жилкой”. Это люди, обладающие богатым воображением, пространственным видением, часто занимаются самыми разными видами технического, художественного и интеллектуального творчества. Чаще интровертированны, так же, как интуитивный тип, живут собственными моральными нормами, не приемлют никаких воздействий со стороны, кроме самоконтроля. Эмоциональны, одержимы собственными оригинальными идеями.

Формулы рисунков: 109, 118, 127, 136, 145, 019, 028, 037, 046.

Подтип 019 – встречается среди лиц, хорошо владеющих аудиторией; 118 – тип с наиболее выраженными конструктивными возможностями и способностью к изобретениям.

VII тип – “эмотивный”. Обладают повышенным сопереживанием по отношению к другим людям, тяжело переживают “жестокие кадры фильма”, могут надолго быть “выбитыми из колеи” и быть потрясенными жестокими событиями. Боли и заботы других людей находят у них участие, сопереживание и сочувствие, на которое они тратят много собственной энергии, в результате чего становится затруднительной реализация их собственных способностей.

Формулы рисунков: 550 451, 460, 352, 361, 370, 253, 262, 271, 280, 154, 163, 172, 181, 190, 055, 064, 073, 082, 091.

VIII тип – обладает противоположной тенденцией эмотивному типу. Обычно не чувствует переживаний других людей или относится к ним с невниманием и даже усиливают давление на людей. Если это хороший специалист, то он может заставить других делать то, что он считает нужным. Иногда для него характерна “черствость”, которая возникает ситуативно, когда в силу каких-либо причин человек замыкается в кругу собственных проблем.

Формулы рисунков: 901, 802, 703, 604, 505, 406, 307, 208, 109.

При совпадении данных формул с формулами типов I − IV одна из интерпретаций может рассматриваться как дополнительная.

Комментарий к тесту: сообщая индивидуально-типовую характеристику, можно на основании особенностей построения изображения задать следующие дополнительные вопросы:

– при наличии шеи – “Являетесь ли вы ранимым человеком; случается ли так, что вас слишком легко обидеть?”

– при наличии ушей – “Вас считают человеком, умеющим слушать?”

– кармашка на теле человека – “У вас есть дети?”

– при наличии на голове “шляпы” в виде квадрата или треугольника в одном рисунке – “Вы, по-видимому, сделали вынужденную уступку и досадуете на это?”; при наличии “шляпы” на всех трех рисунках – “Можно ли сказать, что сейчас вы переживаете “скованность”?

– при наличии полностью прорисованного лица – “Считаете ли вы себя общительным человеком?”

– при наличии на лице только рта – “Любите ли вы поговорить?”

– при наличии на лице только носа – “Чутко ли вы улавливаете запахи, любите ли духи?”

– при наличии кружка на теле человечка – “Испытываете ли вы в настоящее время заботу о старшем близком?”

– при наличии треугольника на теле человечка – “В круг ваших забот входит отдавать распоряжения кому-либо?”.

Так, в процессе комментируемого общения, можно установить доверительный контакт с собеседником.

Из трех рисунков, выполненных в процессе тестирования, первый представляет собой доминирующий тип, второй – тип, присутствующий как состояние, и третий рисунок – будущие перспективы.

Тест на выявление уровня эмпатийности
(принадлежит автору настоящей работы)

Инструкция: отвечая на вопросы, старайтесь не думать долго. Отвечайте только “да” или “нет”.

Обработка данных: балл ставится в случае совпадения ответа с тем, который содержится в ключе. Соответственно, чем больше баллов, тем выше уровень эмпатийности.

Вопросы	**Ключ**
1. Вы любите животных?	Да
2. Необразованные люди бездуховны?	Нет
3. Вы осуждаете людей, если они что-нибудь делают не так, как принято у большинства?	Нет
4. Вы любите принимать гостей?	Да
5. Часто ли вы представляете себя в различных воображаемых ситуациях?	Да
6. Считаете ли вы, что мир возможно изменить, лишь изменившись самому?	Да
7. Согласитесь ли вы, если вам “предложат” родиться заново, но в стране Азии или Африки?	Да
8. Вам больше нравится получать подарки, нежели дарить?	Нет
9. Вас утомляют откровения ваших близких и друзей?	Нет
10. Вы согласны, что безвыходных ситуаций не бывает?	Да
11. Вы срываете цветы, гуляя на природе?	Нет
12. Есть ли в вас желание изучить иностранный язык (если вы им не владеете)?	Да
13. Любите ли вы присочинить от себя в рассказе о чем-либо?	Да
14. Подаете ли вы милостыню?	Да
15. Легко ли вы адаптируетесь к новым условиям и обстоятельствам?	Да
16. Все ли вы можете выразить в словах?	Нет

Продолжение

17. Любите ли вы что-нибудь мастерить (вязать, шить, лепить, собирать, конструировать, моделировать и т.п.)?	Да
18.Вы предпочитаете, чтобы все в жизни было четко и ясно?	Нет
19. Согласны ли вы с утверждением, что любить может лишь тот, кто научился ненавидеть?	Нет
20. Способны ли вы под влиянием сильных чувств потерять ощущение времени и места?	Да
21. Вызывают ли ваш интерес различные новшества?	Да
22. Если вам что-либо не нравится в человеке, стремитесь ли вы его «исправить» или «перевоспитать»?	Нет
23. У вас были мысли о самоубийстве?	Нет
24. Согласны ли вы, что человека можно полюбить только за что-то, за конкретные свойства?	Нет
25. Считаете ли вы, что человек любой культуры должен ориентироваться на западные стандарты?	Нет
26. Случалось ли вам плакать при восприятии музыки (просмотре фильма, спектакля, чтении книги)?	Да
27.Измените ли вы мнение о человеке и его поступке, если узнаете мотив его поведения?	Да
28. Бывают ли у вас предчувствия и сбываются ли они?	Да
29. Любите ли вы предаваться мечтам и строить планы?	Да
30. Согласны ли вы помочь человеку, если ваши взгляды на жизнь противоположны?	Да
31. Придумываете ли вы фасоны одежды, или модели интерьеров, или гастрономические блюда?	Да
32. Часто ли к вам обращаются за помощью?	Да
33. Легко ли вы принимаете перемены в вашей жизни?	Да
34. Согласны ли вы, что в современном мире существует неравенство по расовому и национальному признаку?	Да
35. Способны ли вы усыновить (удочерить) ребенка?	Да

Окончание

36. Доверяют ли вам свои секреты ваши близкие и друзья?	Да
37. Согласны ли вы, что растения и животные способны к сопереживанию и предчувствию?	Да
38. Долго ли вы переживаете обиды и разочарования?	Нет
39. Согласны ли вы с тем, что «незаменимых людей нет»?	Нет
40. Хотели бы вы быть адвокатом или врачом?	Да

Тест на выявление уровня эмпатийности
в музыкально-исполнительской
и музыкально-педагогической деятельности
(тест принадлежит автору данной работы)

Инструкция: Вам предлагается ответить на 40 вопросов, каждый из которых имеет три варианта ответа. Поставьте знак «+» или «галочку» рядом с выбранными вами вариантом ответа. Отвечать нужно на все вопросы.

Текст опросника

1. Помните ли вы ваш первый выход на сцену? Ваши ощущения:
   1) праздник, радостное волнение, ответственность, собранность
   2) паника, страх, отсутствие самоконтроля
   3) ничего не помню
2. Любили ли выступать со сцены в детстве?
   1) мне это нравилось, я к тому стремился (лась)
   2) нравилось, если со мной выступали другие
   3) я стеснялся (лась) и чувствовала (а) себя неловко
3. Каков смысл ваших занятий музыкой?
   1) личностный, духовный рост
   2) овладение профессией
   3) этого хотели родители, я об этом не думаю
4. Для чего вы выходите на сцену?
   1) для самосовершенствования и общения со слушателями
   2) для того, чтобы привлечь к себе внимание
   3) чтобы отчитаться по выполненной программе
5. Есть ли у вас идеал исполнителя, к которому вы стремитесь?
   1) есть, но идеала достичь невозможно
   2) есть, каждый выдающийся музыкант по-своему идеал
   3) я предпочитаю добротную грамотную игру и не стремлюсь к идеалам
6. Ваши чувства после успешного выступления:
   1) внутреннее обновление, душевный подъем, стремление сыграть еще лучше

2) приятная усталость, умиротворение

3) радость и гордость за честно выполненную работу

7. Переживаете ли вы за своих коллег и учеников во время их выступления на сцене, вне зависимости от ваших взаимоотношений?

1) да, всегда

2) иногда, все зависит от обстоятельств

3) нет, не переживаю

8. Ваше ощущение времени в ходе выступления на сцене:

1) времени, как правило, не чувствую, вступают в силу другие механизмы

2) обычно все очень быстро происходит, как в ускоренной съемке

3) думаешь, когда же это, наконец, закончится

9. Бывает ли, что вы закрываете глаза во время исполнения музыкального произведения (или его фрагмента) на сцене?

1) да, часто, особенно в произведениях, написанных будто бы обо мне

2) да, но стараюсь особенно этим не увлекаться

3) нет, этого делать нельзя

10. Вы предпочитаете сольное выступление ансамблевому?

1) люблю и то, и другое

2) да, люблю выступать соло

3) больше люблю ансамбль

11. Вам дана новая программа по спец. инструменту. Ваша работа над новыми сочинениями начинается с:

1) целостного ознакомления с текстом и поиска личностного смысла, аналогий образу, ассоциаций, красок

2) всестороннего изучения культурного контекста, стиля и других сочинений композитора, возможных интерпретаций текста

3) разбора нот, заучивания текста и реализации указаний педагога

12. Считаете ли вы, что внешность исполнителя предопределяет его манеру исполнения?

1) внешний вид говорит далеко не все, исполнение говорит больше

2) да, это так

3) внешность вообще не имеет значения

13. Фиксируете ли вы шум в зале во время вашего выступления? Мешает ли вам это?

1) забываю об этом, это совершенно не важно
2) да, фиксирую, но старюсь не обращать внимания
3) шум очень мешает и может быть причиной моей неудачи

14. Когда вы разучиваете и исполняете пьесу, возникают ли у вас внемузыкальные ассоциации?

1) часто
2) редко
3) не возникают

15. Возникают ли в вашем воображении какие-либо образы, когда вы смотрите на облака, камни, сучья деревьев?

1) часто
2) редко
3) не возникают

16. Способны ли вы дать символ исполняемой вами пьесы: в цвете, в поэтических строках, в жестах и пластике, в образах природы, изобразительного искусства?

1) часто
2) редко
3) нет, не способен (на)

17. Если вам предложат послушать концерт известного исполнителя в аудио- или видеозаписи, какой вариант вы выберете?

1) аудиозапись
2) и тот, и другой
3) видеозапись

18. Предпочитаете ли вы показ педагога самостоятельному поиску средств и приемов воплощения музыкального образа?

1) сочетаю первое и второе
2) редко
3) часто

19. Способны ли вы идентифицировать личность исполнителя по аудиозаписи?

1) почти всегда
2) редко
3) почти никогда

20. Связываются ли в вашем сознании музыкально-слуховые представления с тактильными, зрительными, колористическими, обонятельными, вкусовыми ощущениями?

1) часто
2) редко
3) не связываются

21. Считаете ли вы исполнительство самостоятельным видом творчества?

1) да, считаю
2) только в исключительных случаях, у великих мастеров
3) нет, это не так

22. Видите ли вы цветные сны?

1) всегда
2) часто
3) редко

23. Представьте, что ваш ученик не выполняет ваших указаний и продолжает играть по-своему. Ваши действия:

1) не пожалею времени, чтобы разобраться во всех плюсах и минусах его исполнения, пытаясь установить диалог и найти оптимальный вариант
2) буду добиваться своего
3) не буду заниматься, пока не выполнит

24. Считаете ли вы, что крупные исполнители своей интерпретацией искажают композиторский текст?

1) нет, текст только раскрывается по-новому
2) может быть
3) да, это так

25. Ваша педагогическая работа будет иметь целью:

1) воспитание культурного человека и музыканта, создание условий для раскрытия его потенциала
2) обучение профессионала
3) привитие определенных умений и навыков ученику

26. Способны ли вы дать музыкальный символ, музыкальную «визитную карточку» вашим близким и знакомым?

1) да
2) да, но не всем
3) нет

27. Когда складывается ваше собственное слышание произведения, ваше отношение к нему?

1) до первого показа педагогу
2) в процессе изучения аудиозаписей исполнения произведения видными музыкантами
3) в процессе работы с педагогом

28. Ваш идеал педагога-музыканта:

1) учитель-художник
2) учитель-друг
3) учитель-ремесленник

29. Ученик впервые пришел к вам на урок. Каким будет ваше знакомство?

1) представлюсь и расскажу о себе, а работа над произведением все расскажет о нем
2) попрошу его рассказать о себе и по возможности что-нибудь исполнить
3) ознакомлюсь с его личным делом заранее

30. Согласны ли вы с тем, что музыкант-исполнитель сочетает в себе режиссера и актера?

1) да, это именно так
2) не всегда
3) нет, это не так

31. Согласны ли вы, что на интерпретацию произведения влияют особенности культуры, к которой принадлежит исполнитель и его личность?

1) да, это так
2) все решает личность
3) нет, это не так

32. Согласны ли вы, что «вся музыка программна» (Б. Л. Яворский)?

1) да, это так
2) сомневаюсь
3) нет, это не так

33. Какие науки в школе давались вам легче:

1) гуманитарные и естественные
2) точные и естественные
3) мне было все равно

34. Бывает ли у вас ощущение, что некоторые незнакомые местности или людей вы уже видели когда-то?

1) бывает
2) нет, не бывает
3) не обращал (а) внимания

35. Интересуют ли вас музыкальные культуры других народов?

1) да, очень интересуют
2) смотря, каких
3) нет, не испытываю интереса

36. Верите ли вы в то, что музыка наиболее полно отражает дух и опыт того или иного народа?

1) да, это так
2) музыки недостаточно
3) нет, это не так

37. Если бы вам пришлось встретиться с одним из гениев музыки прошлых веков, как бы вы повели себя?

1) попросил (а) бы сыграть его и сыграл (а) сам (а)
2) попросил (а) бы сыграть его одно из его сочинений
3) взял (а) бы у него автограф

38. Представьте, что вы оказались в племени аборигенов одного из островов Океании. Местного языка вы не знаете, а жители острова не знают ни одного иностранного. Ваши действия:

1) спою свою любимую песню
2) буду объясняться жестами и рисунками
3) буду молчать, все и так проясниться

39. Бывает ли, что оставшись в одиночестве, вы представляете себя кем-то (известным артистом, любимым литературным героем, героем фильма и т.п.) и разыгрываете эту роль?

1) да, часто
2) нет, это было только в детстве
3) нет, никогда

40. Вы были на концерте исполнителей высокого класса и получили большое впечатление от их (его) искусства. Ваша реакция:

1) как будто жил другой жизнью, которая открыла мне иной взгляд на мир; обогатился большим зарядом созидательной энергии, получил импульс к творчеству
2) удовольствие от высокого профессионализма артистов (артиста) и подробный мысленный анализ исполнения
3) ощущение собственной беспомощности и раздражение

Обработка результатов

После того, как вы ответили на все вопросы, поставьте баллы за каждый ответ. Ответ

1) = 3 баллам,
2) = 2 баллам,
3) = 1 баллу.

Суммируйте все количество баллов.

До 40 баллов. Низкий уровень: репродуктивное мышление, отсутствие творческой инициативы, безучастность в постижении и исполнении музыки, отношение к музыке как к «предмету», отчужденность от «жизни в музыке», неспособность к идентификации-отождествлению и художественному синтезированию, низкая чувствительность, неразвитость воображения и синестезии, равнодушие к ученикам и коллегам, тенденция к авторитарности и монологу.

Индивидам с низким уровнем эмпатийности работа музыканта, в том числе и педагогическая, по сути, безразлична, и они с таким же безразличием могли бы расстаться с этой работой.

От 40 до 80 баллов. Средний уровень: заинтересованность в профессиональном успехе и самоактуализации, коммуникабельность и способность к диалогу, способность к идентификации. Ситуативные проявления соучастного бытия в музыкальном феномене, творческой инициативы, сочувствия, синестезии, художественного синтезирования. Информационно-технологический подход к преподавательской работе.

В целом представителей этой группы можно назвать честными профессионалами, они уважаемы коллегами и учениками, однако не ставят перед собой задач высокохудожественных достижений. Что не мешает их ученикам демонстрировать яркие результаты. Предпочитают ремесло искусству.

От 80 до 120 баллов. Высокий уровень: дивергентное мышление, творческая инициатива, открытость, артистизм, потребность самосовершенствования и самоактуализации в музыкальной деятельности, устремленность к идеалу, развитые синестезия, воображение, художественное синтезирование, способность к «вершинным переживаниям» в постижении и исполнении музыки, активная вовлеченность в музыкальное бытие, целостное постижение музыки, интуиция, богатый ассоциативный фонд, диалогические отношения и общение, направленность на инноватику. Тип педагога-художника, педагога-новатора, обладающий обаянием, тактом, терпимостью, живостью и цельностью характера. Прекрасный педагог, неординарный музыкант.

Тест оценки коммуникативных умений

Понятие «коммуникативные умения» включает в себя не только оценку собеседника, но и умение установить доброжелательную атмосферу и понять проблемы собеседника, умение общаться в диалоге.

Вариант 1.

Инструкция: отметьте ситуации, которые вызывают у вас неудовлетворение или досаду и раздражение при беседе с любым человеком – будь то ваш товарищ, коллега, руководитель или просто случайный собеседник.

Варианты ситуаций	**Ситуации, вызвавшие досаду**
1. Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть, что сказать, но нет возможности вставить слово	
2. Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы	
3. Собеседник никогда не смотрит в лицо во время разговора, и я не уверен, слушает ли он меня	
4. Разговор с таким партнером часто вызывает чувство пустой траты времени	
5. Собеседник постоянно суетится, карандаш и бумага занимают его больше, чем мои слова	
6. Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство недовольствия и тревоги	
7. Собеседник всегда отвлекает меня вопросами и комментариями	
8. Что бы я ни высказал, собеседник всегда охлаждает мой пыл	
9. Собеседник всегда старается опровергнуть меня	
10.Собеседник передергивает смысл моих слов и вкладывает в них другое содержание	
11.Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет защищаться меня	
12.Иногда собеседник спрашивает меня, делая вид, что не расслышал	
13.Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня затем, чтобы согласиться	

Окончание

Варианты ситуаций	Ситуации, вызвавшие досаду
14. Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонним: играет сигаретой, протирает стекла и т.п., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен	
15. Собеседник делает выводы за меня	
16. Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование	
17. Собеседник всегда смотрит на меня внимательно, не мигая	
18. Собеседник смотрит на меня, как бы оценивая. Это беспокоит	
19. Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что он думает также	
20. Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает	
21. Когда разговор о серьезном, собеседник вставляет смешные истории, шуточки, анекдоты	
22. Собеседник часто глядит на часы во время разговора	
23. Когда я вхожу в кабинет, он бросает все дела и все внимание обращает на меня	
24. Собеседник ведет себя так, будто я мешаю ему делать что-нибудь важное	
25. Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: «Вы несогласны?»	

Обработка результатов: подсчитайте процент ситуаций, вызывающих досаду и раздражение.

Интерпретация:

70 – 100 % – вы плохой собеседник. Вам необходимо работать над собой и учиться слушать.

40 – 70 % – вам присущи некоторые недостатки. Вы критически относитесь к высказываниям партнеров по общению. Избегайте поспешных выводов, не заостряйте внимание на манере говорить, не притворяйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

10 – 40 % – вы хороший собеседник, но иногда отказываете партнеру в полном внимании. Повторяйте вежливо его высказывания, дайте ему время раскрыть свою мысль полностью, приспосабливайте свой темп

мышления к его речи и можете быть уверены, что общаться с вами будет еще приятнее.

0 – 10 % – вы отличный собеседник. Вы умеете слушать. Ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

Вариант 2.

Инструкция: на 10 вопросов следует дать ответы, которые оцениваются:

«почти всегда» – 2 балла
«в большинстве случаев» – 4 балла
«иногда» – 6 баллов
«редко» – 8 баллов
«почти никогда» – 10 баллов.

Список вопросов

1. Стараетесь ли вы «свернуть» беседу в тех случаях, когда тема (или собеседник) неинтересны вам?
2. Раздражают ли вас манеры вашего партнера по общению?
3. Может ли неудачное выражение другого человека спровоцировать вас на резкость или грубость?
4. Избегаете ли вы вступать в общение с неизвестным или малознакомым человеком?
5. Имеете ли вы привычку вступать в общение с неизвестным или малознакомым вам человеком?
6. Делаете ли вы вид, что внимательно слушаете, а сами думаете совсем о другом?
7. Меняете ли вы тон, голос, выражение лица в зависимости от того, кто ваш собеседник?
8. Меняете ли вы тему разговора, если он коснулся неприятной для вас темы?
9. Поправляете ли вы человека, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова, названия, вульгаризм?
10. Бывают ли у вас снисходительно-менторский тон с оттенком пренебрежения и иронии по отношению к тому, с кем вы говорите?

Обработка и интерпретация: чем больше баллов, тем в большей степени развито умение слушать. Если набрано более 62 баллов, то слушатель «выше среднего уровня». Обычно средний балл слушателей 55.

Оценка агрессивности в отношениях (тест А. Ассингера)

Тест Ассингера позволяет определить, достаточно ли человек корректен в отношениях с окружающими и легко ли общаться с ним.

Подчеркните ответ:

1. Склонны ли вы искать пути к примирению после очередного служебного конфликта?
   1) Всегда
   2) Иногда
   3) Никогда
2. Как вы ведете себя в критической ситуации?
   1) Внутренне кипите
   2) Сохраняете полное спокойствие
   3) Теряете самообладание
3. Каким считают вас коллеги?
   1) Самоуверенным и завистливым
   2) Дружелюбным
   3) Спокойным и независимым
4. Как вы отреагируете, если вам предложат ответственную должность?
   1) Примите ее с некоторыми опасениями
   2) Согласитесь без колебаний
   3) Откажетесь от нее ради собственного спокойствия
5. Как вы будете себя вести, если кто-то из коллег возьмет без разрешения с вашего стола бумагу?
   1) Дадите ему «по первое число»
   2) Заставите вернуть
   3) Спросите, не нужно ли ему еще чего-нибудь
6. Какими словами вы встретите близкого человека, если он вернулся с работы позже обычного?
   1) «Что это тебя так задержало?»
   2) «Где ты торчишь допоздна?»
   3) «Я уже начал (а) волноваться»

7. Как вы будете вести себя за рулем автомобиля?
   1) Обгоните машину, которая «показала вам хвост»?
   2) Вам все равно, сколько машин вас обошло
   3) Помчитесь с такой скоростью, чтобы никто не догнал вас
8. Какими вы считаете свои взгляды на жизнь?
   1) Сбалансированными
   2) Легкомысленными
   3) Крайне жестокими
9. Что вы предпринимаете, если не все вам удается?
   1) Пытаетесь свалить вину на другого
   2) Смиряетесь
   3) Становитесь впредь осторожнее
10. Как вы отреагируете на фельетон о случаях распущенности среди современной молодежи?
   1) «Пора бы уже запретить им такие развлечения»
   2) «Надо создать им возможность организованно и культурно отдыхать»
   3) «И чего с ними возятся»
11. Что вы ощущаете, если место, которое хотели занять вы, досталось другому?
   1) «И зачем я только на это нервы тратил?»
   2) «Видно, его физиономия начальству приятнее»
   3) «Может быть, мне удастся в другой раз»
12. Как вы смотрите страшный фильм?
   1) Боитесь
   2) Скучаете
   3) Получаете искренне удовольствие
13. Если из-за дорожной пробки вы опаздываете на важную встречу, то:
   1) Будете нервничать во время встречи
   2) Попытаетесь вызвать снисходительность партнера
   3) Огорчитесь
14. Как вы поступите, если вас плохо обслужили в ресторане?
   1) Стерпите, избегая скандала
   2) Вызовете метрдотеля и сделаете ему замечание
   3) Отправитесь с жалобой к директору ресторана

15. Как вы себя поведете, если вашего ребенка обидели в школе?
    1) Поговорите с учителем
    2) Устроите скандал родителям «малолетнего преступника»
    3) Посоветуете ребенку дать сдачи
16. Какой, по вашему, вы человек?
    1) Средний
    2) Самоуверенный
    3) Пробивной
17. Что вы ответите человеку, с которым столкнулись в дверях учреждения, если он начал извиняться перед вами?
    1) «Простите, это моя вина»
    2) «Ничего, пустяки»
    3) «А повнимательней вы быть не можете?»
18. Как вы отреагируете на статью в газете о хулиганстве среди молодежи?
    1) «Когда же, наконец, будут приняты меры?»
    2) «Надо бы ввести телесные наказания»
    3) «Нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели»
19. Представьте, что вам предстоит заново родиться, но уже животным. Какое животное вы предпочтете?
    1) Тигра или леопарда
    2) Домашнюю кошку
    3) Медведя

Теперь внимательно просмотрите подчеркнутые ответы. Суммируйте номера ответов.

Результаты:

45 и более очков. Вы излишне агрессивны и при этом бываете неуравновешенным и чрезмерно жестоким по отношению к другим людям. Вы надеетесь добраться до управленческих «верхов», рассчитывая на собственные методы, и добиться успеха, жертвуя интересами домашних, окружающих. Поэтому вас не удивляет неприязнь сослуживцев, но при малейшей возможности вы стараетесь их за это наказать.

36 – 44 очка. Вы умеренно агрессивны, но вполне успешно идете по жизни, поскольку в вас достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

35 и менее очков. Вы чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. Это, конечно, не значит, что вы как травинка гнетесь под любым ветерком… И все же побольше решительности вам не помешает.

Если по семи и более вопросам вы набрали по три очка и менее чем по семи вопросам – по одному очку, то взрывы вашей агрессивности носят скорее разрушительный, чем конструктивный характер. Вы склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям. Вы относитесь к людям пренебрежительно и своим поведением провоцируете конфликтные ситуации, которых вполне могли бы избежать.

Если же по семи и более вопросам вы получите по одному очку и менее чем по семи вопросам – по три очка, то вы чрезвычайно замкнуты. Это не значит, что вам не присущи вспышки агрессивности, но вы подавляете их уж слишком тщательно.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ЧАСТЬ I. **КАТЕГОРИЯ ЭМПАТИИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ** 5

Глава 1. **Анализ эмпатии в философских теориях. Генезис феномена** 6

Глава 2. **Методологические подходы к эмпатии в психологии** 52

Глава 3. **Культурологический подход к исследованию эмпатии. Типологические основы эмпатии в традиции отечественной культуры** 80

Глава 4. **Эмпатия как категория педагогики** 109

ЧАСТЬ II. **ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМПАТИИ В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА** 135

Глава 1. **Музыка как сфера эмпатии** 136

Глава 2. **Место эмпатии в музыкальном исполнительстве** 177

Глава 3. **Роль и функции эмпатии в музыкально-педагогической деятельности** 192

Глава 4. **Педагогические условия развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. Принципы и методы построения модели учебного процесса** 210

ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ИЛИ ОТ АВТОРА 247

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 249

ПРИЛОЖЕНИЕ 274

Научное издание

НАДИРОВА Лейли Леонардовна

СТРУНЫ ОБЩНОСТИ:
теоретические основы развития эмпатии
у студентов музыкально-педагогических
факультетов

Монография

Переиздается посмертно

Редактор М. Л. Канаева
Компьютерная верстка О. Б. Дубина
Подготовка оригинал-макета Е. А. Амирсейидовой, Л. В. Макаровой

Подписано в печать 27.02.13.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 18,6. Тираж 100 экз.
Заказ
Издательство
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, г. Владимир, ул. Горького, 87.