

Практика



Психологическое сопровождение личности

Алла Торопова

МОТИВАЦИЯ К ЗАНЯТИЯМ ИСКУССТВОМ И ПРОБЛЕМА ЕЕ РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** Статья написана по материалам устного выступления для преподавателей учебных заведений сферы искусства и посвящена проблеме специфичности мотивации к занятиям искусством, важной для понимания и претворения ее в эффективные технологии педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** мотивация, потребности личности, самоактуализация, энерговыигрыш и достижение оптимальных состояний психики в искусстве.*

***Annotation.** The article is written after the speech for teachers of art schools and departments and it is devoted to the specificity of the motivation for an art practicing that is important for understanding and making effective technologies for the pedagogic activity.*

***Conceptions:** motivation, personal needs, self-actualization, energy gain and achievement of the optimal mental states in art.*

Мотивация
как фактор
успешности
в обучении
искусству

Почему мы говорим о мотивации к занятиям искусством как о важном факторе успешности учебного процесса и что значит мотивированная и немотивированная деятельность?

Как известно, деятельности без мотива не бывает. Немотивированная деятельность, согласно А. Н. Леонтьеву, – это не деятельность, лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом.



вом. Когда мотивы не осознаются, то есть когда человек не отдает себе отчета в том, что побуждает его совершать те или иные действия, они находят свое психическое отражение в особой форме – в форме эмоциональной окраски действий. Зачастую именно эмоциональное притяжение ребенка или взрослого к тому или иному виду искусства позволяет говорить о том, что в таком случае наблюдается личностная склонность или направленность личности. Но эмоциональная окраска может лишь маскировать истинный мотив, побуждающий к занятиям искусством, ведь генетически цель деятельности и мотив не всегда совпадают. Попробуем разобраться в мотивах, чтобы приблизиться к пониманию того, что же получает личность в искусстве и в подчас нелегком обучении ему.

Обратная связь:
от успешности
в деятельности
к мотивации

Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов, во многом индивидуально и может меняться под воздействием обратной связи со стороны деятельности человека. Это значит: что получается, то и привлекает! Это закон обратной связи, где сигналом для личности является успех. Сигналы успешности занятий чем-либо трудно переоценить. Они гласят: эта деятельность (реальность, среда) нас принимает, мы для нее годимся. Значит, влиять на мотивацию можно через внушение веры в себя, в то, что все что делается – все именно это и здорово, и продуктивно, и развивает нас в любом случае, даже если что-то в реальном воплощении задуманного пока не удалось.

В этом, кстати говоря, заключается отличие западной системы мотивирования от российской. Российская школа профессионального обучения искусству (музыке ли, хореографии ли) обладает спецификой, заключающейся в доминировании давления или «нависания» педагога над актуализацией собственных желаний и стремлений ученика к получению удовольствия от самого факта занятий.

Антагонизм
мотиваций
и потребностей,
по Г. Мюррею

Разделение мотивов и потребностей, связанных с глубинными побуждениями личности и давлением среды, разрабатывал Г. Мюррей [1].

Им выделяются первичные потребности (физиологические) – в воде, пище, сексуальной разрядке, избегании холода и т.п. и вторичные (психогенные) потребности – уважения, унижения, достижения, аффилиации, агрессии, независимости, противодействия, защиты, доминирования, привлечения внимания к себе, избега-



ния вреда, избегания неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, осмысления, сексуальных отношений, поиска помощи (зависимости), понимания. Г. Мюррей указывал также на потребности приобретения, избегания обвинения, познания, созидания, обучения, признания, сохранения. Первичные потребности, в отличие от вторичных, базируются на органических процессах и возникают или циклично (еда), или в связи с необходимостью регуляции жизнедеятельности (избегание холода).

Далее, потребности подразделяются на позитивные (поиск) и негативные (избегание), на явные и латентные. Явные потребности свободно и объективировано выражаются во внешнем поведении, латентные проявляются или в игровых действиях, или в фантазии. В определенных ситуациях отдельные потребности могут объединяться в сложные мотивации поведения: конфликтовать друг с другом, подчиняться одна другой и т.д.

Нигде так легко не находит разрядку антагонизм напряженных мотивов, как в искусстве. Оно дает возможность как явного удовлетворения даже самых противоречивых потребностей (так, в оркестровом исполнительстве слиты в деятельности подчинение-зависимость от дирижера и автономность в своей сольной партии, дарующей власть над целым, воплощенным образом произведения), так и сублимированного опредмечивания латентных фантазий (например, в перевоплощении, переименовании, стирании личной истории и т.п.).

Широко известны и другие структурно-содержательные концепции мотивов и потребностей (А. Маслоу, Х. Хекхаузена, Д. Макклелланда), но в этой статье ставится вопрос не об универсальной модели мотиваций личности, а о таком мотивационном феномене, как мотивация к искусству, а потому обратимся к иному ракурсу проблемы: как это абстрактное психологическое содержание соотносится со сферой трепетной и малонормативной – с искусством и обучением ему?

Есть ли природная основа, заставляющая человека двигаться в своем развитии к *Номо Musicus, человеку музыкальному или мусическому, в выражении Античности: танцующему, рисующему, короче говоря – человеку выражающему и выразительному?*

Что выражающему и зачем?

Природа потребности в искусстве



Что? – Это жизнь, жизненно значимые переживания.

Зачем? – Значит, в них – в этих выражаемых образах – заключается ценность, значит, повторяя В. В. Маяковского, «это кому-нибудь нужно». Значит, не только выразить *себя* – движущий мотив такого поведения, но и быть нужным *кому-то*, *послужить* неведомому кому-то – или воображаемому понимающему Зрителю, или Слушателю, или всему человечеству...

Значит, не только *человек выражающий* формируется в искусстве, но и его вторая половина, без которой нет первой – *человек воспринимающий, понимающий, чувствующий*...

И к этому движем уже маленький человек, когда просится в музыкальную школу, всей силой своей латентной или явной мотивации... Мотивации *выражать все, что переживается и переживать все, что уже выражено в культуре*. Откуда берется такая мотивация? Навязывается воспитанием и обществом? Или пробивается изнутри через асфальт рыночной культуры, закатывающей искусство под себя?

В современной психологии термином «мотив» («мотивирующий фактор») обозначаются совершенно разные явления, такие, как инстинктивные импульсы, биологические влечения, интересы, желания, жизненные цели и идеалы. До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он должен быть обнаружен. Искусство может дать свой предмет для мотивации любого уровня: так, потребность в музыкальных переживаниях может быть продиктована как телесными ощущениями (организмом), так и психологическими потребностями в эмоциях, и «социальным Я» ученика, заставляющим стремиться через музыку к себе подобным.

Только в результате такого обнаружения потребность приобретает предметность. Это значит, что потребность выразить свои переживания и узнать переживания, уже прожитые другими людьми и этносами и зафиксированные в формах искусства, закрепляется в занятиях каким-либо его видом в процессе самих занятий (или не закрепляется), то есть *мотив обмена чувствами* получает свою *преимущественную* предметную сферу. Ту сферу, где становится понятен язык для распознавания выраженных переживаний, образов, идей. И этот язык становится языком коммуника-

В искусстве мотив может обнаружить свой предмет



ции с опытом других людей и с самим собой – *языком автокоммуникации*.

Стало быть, корнем мотивации к занятиям искусством является удовлетворение потребности обмена чувственным опытом. Этот обмен может быть более или менее удачным, то есть доминанта быть признанным в своем самовыражении может быть подкреплена со стороны педагогов, родителей, окружения, а может быть не подкреплена. Каким образом это происходит?

Внешняя
и внутренняя
мотивации
к занятиям

В психологии выделяют внутреннюю и внешнюю мотивации. Внешняя – это чаще всего «кнут и пряник». Что в педагогике является «кнутом», а что «пряником»? И ту, и другую роль чаще всего выполняет оценка. Но уповать на силу такой внешней мотивации не стоит, поскольку с возрастом ученики все меньше значения придают формальным оценкам.

Что же тогда? – Развитие внутренней мотивации у учеников.

Мотивация
в идентификации-
обособлении

Откуда же произрастает внутренняя мотивация?

Из стремления к идентификации и, одновременно, индивидуализации [2], то есть через подражание тем людям, видам людей и общностям, которые по каким-либо причинам привлекательны для ребенка, и желание обретения себя, своей Самости в этом сообществе. Ни одна сфера не дает такой возможности в утверждении собственной индивидуальности ребенка, как искусство (ведь нельзя в математике или биологии по-своему трактовать законы и формулы), и это – важнейший мотив, приводящий подростков в субкультуры, отвечающие их индивидуальности и потребности в идентификации.

Эйфорическая
мотивация

Из опыта высших или пиковых состояний сознания, подаренных в том или ином виде занятий искусством. Эти пиковые состояния, или «flow-состояния», по определению психологов [3], сопровождаются особыми ощущениями на всех уровнях: от физиологических симптомов оптимального самочувствия всего организма (состояние легкости, «полета») до чувства абсолютного душевного комфорта, счастья или эйфории и духовного преображения всей личности. Это состояние, получаемое в ходе реализованного свершившегося творческого акта, запоминается в чувственной памяти навсегда, что заставляет человека снова и снова идти к такой творческой деятельности в поисках повторения и развития состояния полета, пикового переживания, даже экстаза. Это явление получило название



«эйфорической мотивации» и, как было показано в исследовании, проведенном Н. Э. Таракановой [4], характеризует особо одаренных к искусству детей.

Дети могут учиться в школах искусств с разной степенью успешности благодаря разным мотивам: мотиву достижения успеха в учебе, мотиву познания, общения, даже повышенной замотивированности родителей, но особое место в мотивации к искусству занимает эйфорическая мотивация – *мотивация получения удовольствия от самих занятий искусством*, вне зависимости от оценок и других внешних стимуляций.

Как закрепить и не растерять в рутине образовательного процесса эти пиковые состояния творческой эйфории?

Это важнейший вопрос педагогики искусства. И ответ на него существует.

Необходимо эти состояния использовать как ступеньки к еще большему росту в творчестве. Наибольшие пики во «flow-состояниях» бывают в ситуациях публичных творческих актов – выступлениях, концертах, спектаклях, показах, выставках и т.д. Сила «публичности эстрады» в том, что стрессовый фактор, подобно аварийной системе, растормаживает все скрытые ресурсы, подчас спящие в ученике, и полученный суммарный эффект характеризуется колоссальным *энерговьигрышем* [5], как уже отмечалось, ощутимым и в теле, и в душе, и в разуме. Становятся доступными новые ощущения, переживания, оседают новые мысли, идеи, образы. То есть ученик со сцены или показа может выйти удивленным открытием самого себя, способного на большее, чем предполагал. И как педагогика это использует? Никак! А ведь именно это состояние Г. Нейгауз называл «островом радости», к которому потом каждый человек искусства стремится всю жизнь. А С. Рихтер после концерта, боясь расплескать впустую этот энерговьигрыш, запирался от всех и продолжал играть иногда до утра.

Что это за эффект или прием?

Это полезное применение полученного энерговьигрыша, направление энергии на дело, на творческий рост, на дальнейшие достижения из более выигрышного оптимального состояния, на шлейфе эйфории. А что чаще всего происходит в рутинной педагогике до и после концерта или показа? До выступления – накручивание и стимуляция доминанты максимального напряжения всех сил, а после, когда достигнуто то

Получение энерговьигрыша от выступления на публике



самое пиковое состояние и эйфория (особенно у детей, где объективный результат почти ничего не значит, а важнее сам субъективный факт выступления!) ученик в лучшем случае оставлен, наконец, в покое на попечение умиленных родственников, а в худшем – на него обрушивается шквал критики. И это в том состоянии, которое характеризуется как наиболее внушаемое, почти как под гипнозом принимающее в себя все, что происходит! В этот момент целесообразно фиксировать внимание только на удачах, открытиях, новых ощущениях, переживаниях, которые можно попытаться повторить, закрепить, записать или зарисовать... Тогда эйфорическая мотивация и полученный энергетический импульс сделают свое дело – закрепят именно такой способ переживания полета и счастья. Значит, будут манить собой ученика к повторному проживанию, к поиску новых пиковых переживаний, к занятию этой деятельностью и этим искусством как к способу самовыражения и интеллектуально-творческого прорыва.

Это все, конечно, неосознаваемо самим учеником. Но педагог на то и педагог, чтобы вести к таким «flow-состояниям» и тем самым поддерживать внутреннюю мотивацию. Чем еще она поддерживается?

Побочным творческим продуктом от смежной деятельности, то есть участием теми своими умениями, какими ученик уже владеет, в более сложном и привлекательном общем деле: например, участие ученика как художника-декоратора в постановке спектакля. В такой большей цели, где ученик делит ответственность с другими и не чувствует тяжести груза ответственности за индивидуальный проект, происходит высвобождение творческих ресурсов и осуществляется менее эмоционально-затратный рост ученика. То есть, если в школах есть возможность вовлекать учеников в художественные проекты, где участвуют учащиеся разных специальностей, деятельность каждого получает новый импульс и мотивацию, внесение своей творческой лепты в общий результат и соответственно меньший груз.

Дети, у которых есть хобби, находят для него время. Следует превратить занятия в школе искусств в хобби (считает В. Б. Брайнин [6]). Чем сложнее вид искусства, тем изысканнее хобби. Приведу пример. У меня есть приятель, выросший в семье олимпийского чемпиона, и в то время, как все его сверстники стремились к единственному хобби – хоккею, он, будучи в этом виде спор-

Мотивация
причастности
к событию

Мотивация
в отдыхе и частном
хобби



та, как в домашней рутине, вдруг нашел для себя хобби, совершенно непонятное его домашним – классическую музыку. Он собрал, и не просто собрал, а переслушал почти до состояния наизусть все возможные опусы, существующие в записи. Такую фонотеку я не видела больше нигде и никогда. Он стал гениальным «хомо-музикус-слушателем», узнающим и наслаждающимся музыкой во всей полноте, бескорыстно, поскольку ни с кем не соревновался.

Соревновательность
как мотивация

Кстати, о соревновании: такая мотивация тоже имеет свое влияние:

«Мотивация появляется не там, где есть получение информации из готового источника, но там, где есть поиск источника, то есть выработка поискового поведения, азарта коллекционера» [7]. Услышать, увидеть, запомнить большее количество музыки, стилей, картин, режиссеров тоже не последний мотив-стимул, окрашенный сильными эмоциями азарта, вырастающего из детской любознательности.

Подражание
как мотивация
к занятиям
искусством

Самое существенное влияние на мотивацию детей к занятиям искусством оказывает та мотивация, которая исходит от взрослых, педагогов, родителей, кумиров в области искусств, тот считываемый мотивационный комплекс, исходящий от семьи. Если интерес к новостям в мире искусства витает в воздухе семьи и школы, им очень трудно не заразиться.

Наше время, наступившее как всегда нечаянно, проступило в сознании деятелей науки и практики образования в виде слова-образа «кризис» или даже еще более интенсивного – «катастрофа». Кризис является сейчас универсальным диагнозом для определения происходящего в обществе: кризис школы (как и провозглашенной, при этом заранее больной «нашей новой школы»), кризис морали и нравственности, кризис семьи, кризис власти, кризис цивилизации и культуры. В том числе кризис искусства и мотивации к нему.

Но в этих новых условиях все же существуют сообщества деятелей и педагогов искусства, которые видят в нем смысл. Этот смысл и ловят дети. Он может быть выражен как «сохранение традиции», отражен в выражении «красота спасет мир», в осознании, что «искусство – это мир грез и другая ЛУЧШАЯ реальность» – все это является копилкой мотиваций, которые мы передаем нашим детям. Одной из ценнейших является та, что гласит: «искусство – это мастерская чувств».



Потребность в самовосстановлении через клубные формы искусства или «бунт подкорки»

Без искусства человек не становится цельным, оставаясь лишь своим фрагментом.

Симптомы психических особенностей нового поколения явно тревожны: *поколение менеджеров* все чаще обращается к разным клубным формам искусства для самовосстановления, реабилитации. Новому поколению, выросшему в условиях рынка, искусство прописывается как лекарство, а открывается оно уже не как непосредственно-выражаемое в образах переживание, то есть не как танец, а как *танцевальная или контактная терапия*, не как музыка, а как *музыкотерапия и лекарство для забвения*, и даже не как литература и поэзия чувств, а как *библиотерапия и только по назначению!* То есть молодежи предлагается искусство как вторичная святыня, как БАД (биологически активная добавка) к жизни вместо самой жизни.

Философы на протяжении всего XX в. били тревогу: «общество симулякров», «эра вакуума», «человек-фантом» [8]. Педагоги и психологи отмечают валово возросшую в социуме эмоциональную глухоту, холодность, сенсорную малочувствительность, стереотипность переживаний и поступков, апатию и отсутствие ответственности за свою жизнь и жизнь своих близких, детей, родителей, соседей. Это можно обозначить понятием *«отчуждение»*. *Отчуждение* детей от родителей, родителей от семьи, образования от культуры, культуры от материальных ресурсов, успешности от нравственности, учителей и родителей от выработки «образовательных стандартов», детей от смысла жизни, а смысла жизни от детей. В результате – общество отчужденных людей ищет выход из создавшегося лабиринта и путь восстановления непосредственного контакта и целостности душ.

Эпатажные инсталляции и перформансы

В этой «эре вакуума» для проявлений подлинности существования природное начало в человеке имеет преимущество над социальным прессом, природа начинает бунтовать против ограничений социума и возникает такое явление, как «бунт подкорки» – асоциальные проорывы через сферу искусств: эпатажные инсталляции и перформансы, клубные жанры «для посвященных» и другие художественные выхлопы, взрывающие привычный общественный спектакль.

Школе в этом «обществе симулякров» отведена своя роль, также не обремененная подлинными знаниями и переживаниями. Новая школа, по-видимому, всерьез решила выращивать «нового человека», не отягощенно-



Потребность
в сохранении
языкового сознания,
знании языков
искусства
и самоактуализации
личности

го художественными переживаниями и чувственными нюансами, интонированными культурой предыдущих эпох. Но в этом шоу-образовании Личность, ее стремление к целостности находит «запасной выход» в сфере, названной в последнее время «дополнительной», сфере дополнительного образования.

Школы искусств, музыкальные, художественные, театральные – это островки, сохраняющие *первичность взаимоотношений* с образами искусства, когда они становятся частью *языкового сознания*, которым познает мир и говорит личность.

Итак, важнейшая мотивация для занятий искусством – *самоактуализация*. Но самоактуализация в чем? Не только непосредственно в исполнительстве, но и в восприятии и понимании искусства. Ведь не только высказать переживаемое есть потребность, но и услышать, увидеть, понять. «Имеющий уши слышать да услышит» [Мф. 11:15; 25:30].

Иметь «уши, чтобы слышать» – важная мотивация к обучению искусству! Отсюда вырастают две одинаково ценные для культуры позиции, выращиваемые в школах искусств – *авторская* и *слушательская* (зрительская, читательская). Значит, не только конкуренция в авторстве, в самовыражении должна быть культивируема, но и конкуренция в понимании, в слышании и видении, в развитости органов чувств.

Итак, размышляя о педагогическом предназначении, можно все это свести к лаконичной установке: поддерживать радость творчества и самовыражения, идентификации и индивидуализации, закреплять полученный опыт «полета» в искусстве и помогать расти «на дрожжах» энерговывырыша.

Счастливого полета!

1. Murray H. Explorations in Personality. – N.-Y.: Oxford University Press. – 1958. – С. 152–226 / URL: <http://psylib.org.ua/books/holli01/txt05.htm> (31.10.2011).

2. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 2-е изд., исправл. и доп. – М., 2010. – С. 379–484.

3. Csikszentmihalyi M. Optimal Experience: Studies of Flow in consciousness. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988; Базанова О. М., Гвоздев А. В., Штарк М. Б. Биоуправление в оптимизации музыкаль-



ной деятельности. Параметры оптимального функционирования музыканта-исполнителя // Труды СГУ. – Вып. 78. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – М.: СГУ, 2004. – С. 215–226.

4. *Тараканова Н. Э.* Педагогические условия развития мотивационной сферы личности музыкально одаренных подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.

5. *Вифляев В. Е.* Творчество как функциональный вторичный ресурс организма, как возникновение опосредованного через непосредственное // Философские исследования. – 1994. – № 1. – С. 210–226.

6. Из частной беседы автора с Вилли Брайниным.

7. Из частной переписки автора с Вилли Брайниным.
