

Панаиотиди Эльвира Георгиевна
доктор философских наук, профессор
ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
Panaiotidi El'vira Georgievna
Doctor of Philosophy Professor,
the department of General Humanitarian and Historical Sciences,
North Ossetian State Pedagogical Institute
E-mail: idos5@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВ И МУЗЫКА

EDUCATION OF FEELINGS AND MUSIC

Аннотация

Настоящая статья посвящена проблеме обоснования широко распространенного в отечественной музыкальной педагогике представления о том, что музыка способна оказывать благотворное воздействие на эмоциональную сферу, которая рассматривается на материале современных англоязычных исследований. Основное внимание уделяется вопросу о механизме этого воздействия и роли житейских эмоций. Подвергая анализу аргументы, направленные против участия житейских эмоций в процессе «воспитания чувств» посредством музыки, автор указывает на их несоответствие современному состоянию дискуссии по проблеме взаимоотношений между музыкой и эмоциями. На примере оригинальной концепции Дж. Робинсон, интегрирующей результаты исследований последних десятилетий в этой области, демонстрируется возможное обоснование убеждения о музыке как «воспитательнице чувств» и объяснение механизма ее воздействия, в котором важная роль отводится аффективной реакции слушателя и ее когнитивному мониторингу.

Abstract

The article deals with the problem of rational justification for the wide spread view that accords music the ability to influence positively human emotions. The focus of attention is on the mechanism of music's impact and the role of ordinary emotions in education of feeling. Analyzing the arguments advanced

against the notion that music can express and arouse ordinary emotions, the authors considers them in light of recent research on emotions in a number of disciplines. She proposes Jenefer Robinsons's account of the relationship between music and emotions built upon her theory of affective appraisal as a possible foundation for music education theory.

Ключевые слова: житейские эмоции, аффективная оценка, недифференцированный аффект, воспитание чувств, Б.Реймер, субъективная реальность, музыкальный персонаж, П. Киви, Дж. Робинсон.

Key words: ordinary emotions, affective appraisal, undifferentiated affect, education of feeling, B.Reimer, musical persona, subjective reality, P.Kivy, J.Robinson.

Среди убеждений, которые красной нитью проходят через все этапы развития отечественной музыкально-педагогической мысли, видное место занимает близкая по своему статусу аксиоме идея о том, что благодаря своей уникальной способности передавать – воплощать, выражать, представлять, «моделировать» и т. д. – человеческие эмоции музыка оказывает благотворное воздействие на эмоциональную сферу. Этим, как правило, обосновывается воспитательное, гуманизирующее значение музыкального искусства и его нравственно-преобразующая функция, обеспечивающие ему место в программе общеобразовательной школы. Безусловно, обогащение эмоционального опыта и формирование духовно-нравственных основ личности не объявляются единственной или даже приоритетной задачей музыкального воспитания и образования, но они всегда присутствуют. Сегодня, как и в середине XIX века, воспринимаются как провокация «софизмы» Эдуарда Ганслика¹, писавшего в своем знаменитом трактате «О музыкально-прекрасном» (1854):

«Музыка имеет дело с чувствами»... В чем именно заключается связь между музыкой и чувствами, отдельными музыкальными произведениями и конкретными чувствами, какими законами природы обусловлено ее воздей-

ствие и на основе каких законов искусства она образуется – об этом нас держали в полном неведении те, кто это утверждал. Если немного свыкнуться с этим туманом, то обнаружится, что в господствующем музыкальном мировоззрении чувства играют двоякую роль. Во-первых, возбуждение чувств или «прекрасных чувств» объявляется целью и предназначением музыки. Во-вторых, чувства рассматриваются как содержание, изображаемое в музыкальных произведениях. Эти тезисы похожи тем, что первый так же ошибочен, как и второй².

В защиту своего «негативного тезиса» Ганслик выдвинул аргумент, не утративший своей силы до наших дней и образующий краеугольный камень современных когнитивистских теорий: неотъемлемой частью эмоций являются представления, понятия, одним словом, «аппарат мыслей», которые определяют индивидуальность конкретных эмоций и которые музыка в силу своей специфики не в состоянии изображать³.

Как бы ни относиться к суждениям венского критика, нельзя не признать его правоты в том, что сторонники опровергаемой им точки зрения лишь в редких случаях пытаются подкрепить ее серьезными аргументами, полагаясь на самоочевидность провозглашаемых «истин». Между тем не подлежит сомнению, что без убедительного обоснования связи между музыкой и эмоциями тезис об эмоциональном воспитании посредством музыки тоже оказывается простой декларацией. О сохраняющейся актуальности этой проблемы свидетельствует обращение к ней самого значительного современного последователя Ганслика, американского философа Питера Киви, квалифицирующего свою позицию как «расширенный формализм». Согласно Киви, музыка может воплощать житейские эмоции, точнее их внешние проявления (жесты, осанка, интонации и т. д.), в имманентно присущих ей выразительных свойствах, но она не способна возбуждать их в слушателе, эмоциональный отклик которого представляет собой эстетическую эмоцию *sui generis*.

Задавшись в одной из работ вопросом о рациональных основаниях для включения музыки в программу гуманитарного образования, Киви сначала формулирует широко распространенные, устоявшиеся представления об образовательной релевантности искусства: художественные произведения транслируют знания и осуществляют функцию «культурной инициации», то есть приобщают к традициям того или иного социума, к «знанию о нас самих», помогают достичь подлинного человеческого счастья⁴. Каким образом? Произведения, получающие доступ в программу, не только являются художественными шедеврами, обладающими высокими эстетическими достоинствами, но одновременно отличаются «серьезностью» и «глубиной» – они поднимают вечные вопросы о человеческой сущности, раскрывают символы и метафоры, связанные с нашей жизнью, и т. д. Это, однако, лежит за пределами возможностей инструментальной музыки, которая лишена предметного содержания. Ее «гуманизирующее влияние» привычно усматривают в том, что, возбуждая в слушателях обычные человеческие эмоции, такие, как любовь, ненависть, злость, страх, радость, она делает их эмоционально уравновешенными⁵.

Первое возражение Киви в адрес сторонников этой точки зрения заключается в том, что, по его твердому убеждению, чисто инструментальная музыка, не сопровождаемая текстом, названием, программой, не может возбуждать эмоции. Все попытки доказать обратное, начиная с Декарта и Лейбница и кончая «лучшими умами» нашего времени, не принесли удовлетворительного объяснения тому, как музыкальные звуки могут порождать эмоции; более того, «чем больше мы узнаем о философии, психологии и физиологии человеческих эмоций, тем менее убедительной представляется мысль о том, что чисто инструментальная музыка возбуждает их», отмечает Киви⁶. Почему? Подробный ответ на этот вопрос дает его тщательно разработанная концепция, рассмотренная нами в другом месте⁷. Суть ее состоит в том, что эмоции, как утверждал Ганслик, всегда имеют некоторое когнитивное со-

держание, они «о чем-то», но музыка, «прекрасный шум», не является подходящим объектом радости или грусти. Киви не ставит под сомнение способность музыки оказывать чисто физиологическое воздействие или порождать житейские эмоции ассоциативно – например, грусть, вызванную воспоминаниями о связанном с тем или иным музыкальным произведением событием из жизни реципиента. Однако эта эмоция, считает ученый, направлена не на саму музыку как организованную последовательность звуков – порождающий ее интенциональный объект лежит за пределами произведения и имеет внеэстетическую и внемзыкальную природу. Как, по его собственному признанию, страстный любитель музыки и «серьезный исполнитель», посвятивший значительную часть своей карьеры изучению ее различных аспектов, отраженному во внушительном корпусе литературы, Киви с готовностью признает, что музыка может оказывать сильное эмоциональное воздействие. Но, как уже отмечалось, возбуждаемые ею эмоции эстетически релевантным способом – наслаждение, восторг, восхищение и т. д. – не есть, по его мнению, обычные эмоции, но представляют собой особый вид эстетических эмоций.

Киви, впрочем, считает, что вопросы о предпосылках и механизме возбуждения эмоций музыкой не имеют принципиального значения в контексте рассматриваемой проблемы – наличие свидетельств благотворного влияния этого искусства само по себе уже оправдывало бы введение музыки в программу гуманитарного образования. Но они как раз отсутствуют, и с этим связано его второе возражение. Если бы восприятие музыки действительно способствовало обретению «эмоционального здоровья и стабильности», то музыканты и любители музыки отличались бы этими качествами в большей степени. «Соответствует ли это вашему опыту?», спрашивает Киви риторически, напоминая, что «нацистская партия была рождена в колыбели современной музыкальной традиции и многие из ее лидеров были любителями музыки. Я, конечно, не подразумеваю, что вы можете превратиться в садиста,

слушая Вагнера. Очевидно, однако, и то, что восприятие музыки Бетховена не обнаруживает тенденции к предотвращению этого». А это значит, что свидетельства, подтверждающие способность музыки способствовать «эмоциональному здоровью», отсутствуют, заключает Киви⁸.

Нисколько не сомневаясь в том, что «Героическая симфония» является, наряду с драмами Шекспира, необходимой составляющей культурного багажа образованного человека, Киви, таким образом, приходит к выводу о том, что в отличие от литературных шедевров, гуманизирующее воздействие которых осуществляется посредством трансляции знаний, ценностей, идеалов и т. д., значимость выдающихся образцов музыкального искусства и основания для их включения в программу гуманитарного образования не поддаются рациональному обоснованию – по крайней мере, широко распространенное убеждение в благотворном влиянии музыки на эмоциональную сферу посредством возбуждения эмоций оказывается при ближайшем рассмотрении беспочвенным. Заметим, что в конце своих размышлений Киви нащупывает возможный вариант решения, который примечательным образом перекликается с идеями Б.Асафьева и Д.Кабалевского. Культуросообразная и гуманизирующая функция музыки определяется ее прочной укорененностью в различных сферах жизни, обрядах культурного социума, благодаря которой она является важным средством единения его членов. Шедевры мировой классики есть не что иное, как «эстетически дистиллированные образцы» первичных жанров, выросших из самой жизни, а их исполнение коллективом музыкантов и восприятие собравшимися в концертном зале слушателями – виды совместного опыта, участие в котором имеет «культурно-объединяющий эффект».⁹ Киви поэтому особо подчеркивает важность исполнительских навыков и настаивает на необходимости обучения пению или игре на инструменте и основам музыкальной компетентности как обязательной части гуманитарного образования¹⁰. Его мысль о том, что «слушать музыку, не имея хоть какого-то опыта исполнения в качестве певца или инструментального ис-

полнителя, равносильно тому, чтобы смотреть „Ромео и Джульетту“, никогда не испытал любви»¹¹, невольно вызывают в памяти слова Асафьева вековой давности:

Личное участие в воспроизведении развивает эти свойства [живое ощущение и непосредственное вчувствование], ибо нельзя воспринять всем существом, а не рассудком только, творческих достижений, если хоть на миг, на малый момент жизни не почувствовать себя творцом или соучастником – носителем и воплостителем чьих-либо творческих замыслов, то есть исполнителем¹².

Не вдаваясь в сравнение позиций Киви и Асафьева, укажем на принципиальный момент расхождения между ними. Согласно последнему, укорененность музыки в самой жизни, в интонациях окружающего мира непосредственно отражается в опыте ее восприятия, в том числе и исполнителей, в то время как первый убежден в том, что музыкально-эстетический опыт исполнителя или слушателя наполнен исключительно интрамузыкальным смыслом и что культурно-воспитательное значение музицирования определяется участием в совместном опыте. Это убеждение, равно как и имплицитированное в нем положение о том, что музыкально-эстетический опыт не может содержать житейские эмоции, в устах аналитического философа, проponenta «расширенного формализма» Киви, исследования которого направляются теоретическим интересом, выглядит вполне закономерно. Но оно глубоко чуждо отечественной музыкально-образовательной традиции и, как можно предполагать, любому исследователю, занимающемуся изучением музыки преимущественно под воспитательно-образовательным углом зрения (не в последнюю очередь потому, что оно, с большой вероятностью, окажется противоречащим его собственному опыту). Это, однако, было бы заблуждением: как ниже будет показано, отрицание связи между музыкой и эмоциями обнаруживают и авторы музыкально-педагогической концепции, провозглашающей «воспитание чувств» если не единственной, то, несомненно, самой

важной и сущностной задачей музыкального образования. Мы имеем в виду теорию музыкально-эстетического образования, которая была разработана в Северной Америке в первые послевоенные десятилетия¹³. Наиболее зрелое свое выражение и развитие эта теория получила в исследованиях Беннетта Реймеера, главный труд «Философия музыкального образования» которого увидел три издания (11970, 21989, 32003).

Американская концепция музыкально-эстетического образования родилась в русле глубоких преобразований американской образовательной системы, последовавших за запуском советского Спутника. Обозначившийся акцент на «научности» в преподавании школьных дисциплин обусловил необходимость выявления и научного обоснования возможностей музыки в решении задач, стоящих перед страной, которые могли бы оправдать ее присутствие в школьной программе и связанные с этим затраты. Специфический вклад музыки, определяемый природой этого искусства, состоит в том, что она является средством познания и совершенствования субъективного опыта – таков был ответ представителей эстетического направления, выступивших одновременно зачинателями философии музыкального воспитания и образования. Сама идея, как и ее обоснование, были заимствованы у Сюзен Лангер, теория которой, наряду с воззрениями Леонарда Мейера и Джона Дьюи, образует философско-эстетический фундамент теории музыкально-эстетического образования. Согласно Лангер, дискурсивные символы (язык), с помощью которых мы познаем окружающий мир, не являются адекватным средством познания внутреннего мира человека. Но это подвластно особому виду недискурсивных – презентативных – символов, обладающих структурным сходством с миром человеческой субъективности. Это, прежде всего, – музыка (и искусство в целом), которая обладает «формальными свойствами», схожими с «определенными аспектами так называемой „внутренней жизни“ – физической или ментальной», а именно: «паттерны движения и покоя, напряжения и разрядки, согласия и разногласия, подготовки, реализации, воз-

буждения, внезапной перемены и т. д.»¹⁴. Одним словом, «музыка есть тональный аналог эмоциональной жизни»¹⁵. В этом центральном тезисе Лангер имплицитно, что в силу изоморфизма с областью человеческих чувств, «субъективной реальностью» музыка является уникальным источником знания о ней, причем это знание имманентно – музыкальные произведения (в отличие от дискурсивных символов) не денотируют, указывают, а непосредственно представляют, воплощают логическую форму чувства. Само же «чувство», как поясняет Лангер, понимается ею предельно широко – как «все, что может чувствоваться», от чисто физических ощущений до «самых сложных эмоций и интеллектуального напряжения»¹⁶.

Какое место в этой динамичной картине внутренней жизни занимают житейские эмоции и как они познаются? Мы можем понять эмоциональное состояние человека, узнав о породившей его причине, но мы не получим при этом никакого представления о том, что и как он чувствует, о многообразных оттенках его переживания. Это способна передать музыка – не конкретную эмоцию, грусть или радость, а «морфологию чувства», его форму, которая совпадает у различных и даже контрастных эмоций, чем и объясняется, что одно и то же произведение может быть воспринято разными слушателями как выражающее различные эмоции¹⁷.

Сказанное выше недвусмысленно указывает на заложенную в эстетической теории Лангер воспитательную интенцию, схваченную автором в формуле «художественное воспитание есть воспитание чувств», то есть познание многообразного мира человеческой субъективности, душевной психической жизни индивида во всем ее богатстве, и в этом заключено гуманизирующее воздействие (музыкального) искусства¹⁸. Композитор воплощает свое знание о ней (не выражает свои эмоции) в музыкальных композициях, которые непосредственно представляют его, а слушатели постигают посредством инсайтов-озарений (не дискурсивного мышления). Это постижение, как и творческий акт композитора, может сопровождаться переживанием «эстетиче-

ской эмоции, которая представляет собой «интеллектуальный триумф», связанный с преодолением барьеров дискурсивного мышления и соприкосновением с не поддающейся выражению средствами языка реальностью¹⁹.

Преломляя идеи Лангер в своей концепции музыкально-эстетического образования, направленного на развитие и совершенствование музыкально-эстетического опыта учащихся, Реймер выделил в нем два взаимосвязанных аспекта. Основой эстетического опыта в собственном смысле слова является, по Реймеру, эстетическое восприятие (перцепция), которое с необходимостью порождает личностно окрашенный, творческий отклик реципиента (реакцию). Эстетическая перцепция представляет собой сложный механизм, характеризующийся Реймером как непонятное – перцептуальное – структурирование воспринимаемых музыкальных событий, которое осуществляется посредством их дифференциации, сравнения, сопоставления и т. д. Поскольку воспринятые таким образом структурные элементы произведения – перцепты – могут быть переведены в понятия, эстетическое восприятие можно формировать и совершенствовать. Определяя сущность эстетической перцепции по аналогии с актом художественного творчества, Реймер рассматривает его как процесс взаимодействия с музыкальным материалом, в котором реципиент исследует его выразительные свойства, открывая для себя новые образцы чувства. При этом выразительные свойства музыки в свою очередь воздействуют на реципиента, порождая эмоциональный отклик, или эстетическую реакцию, которая не подлежит концептуализации и, соответственно, научению: она всецело зависит от эстетической перцепции, которая реактивна по своей природе²⁰. Из этих рассуждений естественно вытекает реймеровское понимание сущности и главной функции музыкального (художественного) воспитания и образования: оно представляет собой «воспитание человеческого чувства посредством развития отзывчивости на имманентно выразительные свойства звука», а его высшей ценностью является «обогащение жизни людей посредством обогащения их опыта человеческого чувства»²¹.

Следуя Лангер, Реймер подразумевает под «чувством» всю сферу человеческой субъективности, способность чувствовать, аффективно реагировать на разного рода воздействия, которая неотделима от человеческого существования во всех его формах. Что касается житейских эмоций, то, по существу исключая их из музыкально-эстетического опыта, Реймер занимает крайне жесткую позицию, размышляя следующим образом. В «океане» человеческой субъективности есть область, содержащая несколько «указателей», каждый из которых соотносится с широкой сферой чувств, связанных друг с другом некоторым образом. Так, например, понятие «любовь» охватывает широкий спектр эмоциональных состояний, таких, как родительская любовь, романтическая и т. д., и каждое из соответствующих им понятий тоже является категориальным, то есть «привлекает внимание к целой области новых возможностей чувства»²². Человеческое чувство (читай: субъективность) по своей природе отличается сложностью, неоднозначностью. Обозначаемые эмотивными терминами состояния (например, ненависть и страх) имеют много общего и не поддаются четкому разграничению, они постоянно переплетаются, смешиваются, образуя бесчисленные комбинации, ускользающие от словесного определения, подчеркивает Реймер. Экспликативная ущербность, расплывчатость подобного рода понятий обусловлена, далее, динамичностью, подвижностью субъективных ощущений и переживаний: наши чувства находятся в постоянном движении, непрерывно изменяются, и это не позволяет вербально фиксировать их. Учитывая эти особенности, Реймер предлагает «для ясности» считать все «слова-категории» (то есть эмотивные термины) «эмоциями», а то, что действительно переживается, – «чувствами», подчеркивая, что последние «не могут быть названы». Это различие вполне реально – различие между словами и переживаниями: первые обозначают, являются символом «определенных возможностей» последних²³. Слова-категории совершенно непригодны («хуже, чем бесполезны») для обозначения реакции слушателей, которая возникает в результате эстетического восприятия музы-

ки. Более того, попытки обсуждения этой реакции с точки зрения отдельных эмоций ведут к разрушению эстетического опыта и поэтому недопустимы в педагогической практике.²⁴

В концепции Реймера, как видим, музыка (искусство) провозглашается главным средством воспитания чувств, но оно не реализуется посредством возбуждения житейских эмоций, которые в этом процессе вообще не играют никакой роли. Реймер, в отличие от Киви, полагающего, что эти эмоции могут воплощаться в выразительных свойствах музыкального произведения, категорически отрицает любую возможность присутствия в нем эмоционального содержания. Точнее, по Реймеру, специфическим и сущностным свойством музыкального (художественного) смысла является его имманентность: произведения искусства не являются знаками, отсылающими к феноменам окружающего мира, понятиям, лежащим за пределами самой музыки, и это относится в том числе и к житейским эмоциям, конститутивным элементом которых является определенное когнитивное содержание, связь с конкретной ситуацией. Как и любое внемusикальное содержание, эмоции могут быть трансформированы, интегрированы в его чисто музыкальный смысл. Каким образом? Об этом у Реймера ничего не сказано, ясно лишь то, что эмоции, «растворяясь» в эстетических свойствах звуков, не воспринимаются, не идентифицируются слушателем и не отражаются в его переживаниях, и, следовательно, не могут познаваться.

На наш взгляд, предубеждение Реймера в отношении житейских эмоций мотивировано, по крайней мере частично, причинами идеологического характера. Концепция Реймера создавалась в годы «холодной войны» и несет на себе печать политического и идеологического противостояния двух систем. Так, формулируя свою позицию и отжествляя ее с «абсолютным экспрессионизмом» (термин Леонарда Мейера), Реймер противопоставляет ее референциализму, самым наглядным образцом которого он считает «коммунистическую теорию искусства, называемую „социалистическим реализ-

мом“». Согласно этой теории, поясняет Реймер, произведения искусства должны транслировать ясное, недвусмысленно выраженное послание. Это содержание может быть эмоциональным, причем эмоция должна быть конкретной и служить некой внехудожественной цели («содидарность с товарищами-рабочими, уважение к обществу, сочувствие к менее удачливым и т. д.») и возбуждать «определенную, желаемую, полезную эмоцию»²⁵. В противоположность этому Реймер, как мы видели, утверждает, что музыка воплощает и возбуждает в слушателях «недифференцированное чувство», и эта точка зрения, по его мнению, наилучшим образом соответствует свободному демократическому американскому обществу. Таким образом, эстетическая теория, связывающая музыку (искусство) с индивидуальными эмоциями, оказывается в глазах Реймера не только ошибочной, но и идеологически ущербной. Подобного рода противопоставления, нередкие в западной музыкальной педагогике, существенно упрощают действительную картину. Можно, например, указать на то обстоятельство, что отстаиваемая Реймером точка зрения, которую он соотносит исключительно с западной демократической системой, обнаруживает сущностное сходство с воззрениями А. В. Луначарского.

Поднимая вопрос о состоятельности позиции Реймера, который не просто отрицает связь житейских эмоций с музыкой, но, по существу, элиминирует их, следует прежде всего отметить, что предложенное им различие между «эмоциями» и «чувствами» не только не «реально», но некорректно. «Страх», «радость» и т. д. – это не просто слова, «пустые» термины, но они соотносятся с определенными ментальными и физическими состояниями, хотя вопрос об их природе является дискуссионным. Эти состояния могут частично совпадать в том, что касается их феноменологического ощущения, как верно подметил Реймер и многие до него, – ситуации, в которых мы переживаем страх, могут вызывать ненависть, – но это не значит, что эмоции не имеют индивидуального «профиля», который, как считает, например, Джер-

рольд Левинсон, обусловлен в том числе аффективным, волевым фактором²⁶. Далее, Реймер, безусловно, прав, подчеркивая, вслед за Лангер, динамическую природу наших внутренних переживаний. Эмоция, порожденная тем или иным обстоятельством, постоянно развивается под воздействием других внешних факторов и внутренних влияний (поиск путей выхода из неприятной ситуации). Тем не менее эта эмоция может длиться определенное время, определяя наше эмоциональное самочувствие и мироощущение.

Уязвимым, слабо аргументированным является и тезис Реймера о том, что общение с музыкальными произведениями совершенствует субъективную сферу, раскрывает сущность человеческой природы, который многократно повторяется в различных вариациях. Так, объясняя, каким образом искусство служит средством, позволяющим «активно исследовать и переживать безграничное богатство возможностей человеческой субъективности», Реймер отмечает, что имманентные свойства произведения искусства «представляют условия, возбуждающие чувство», непосредственное схватывание которых позволяет пережить это чувство и, тем самым, проникнуть в его природу²⁷. Эта мысль подкрепляется цитатой из Лангер, в которой постулируется конгруэнтность «форм человеческого чувства» и музыкальных форм. Здесь и на протяжении всего изложения Реймер подразумевает полное совпадение точек зрения своей и Лангер на механизм «воспитания чувства» посредством музыки (искусства), но так ли это? Как выше отмечалось, Лангер утверждала, что композитор воплощает свое знание логической формы чувства, которое музыкальные произведения «непосредственно представляют нашему пониманию» и которое интуитивно постигается слушателями²⁸. У Реймера же эстетическое восприятие сопровождается «чувством», являющимся конститутивным элементом эстетического опыта, которое сродни эмпатийному отклику²⁹. В основе описанной Реймером аффективной реакции лежит сценарий, очерченный Мейером, согласно которому слушатель, имеющий определенный слуховой опыт, но не знакомый с теорией музыки,

аффективно реагирует на повороты в музыкальном развитии, не оправдывающие его ожидания³⁰. Уместно усомниться в том, что «недифференцированный аффект», как характеризует Мейер реакцию слушателя, тождествен эстетической эмоции, которая, согласно Лангер, сопровождает постижение логической формы чувства. Само это постижение рассматривается ею – и вслед за ней Реймером – не как чисто интеллектуальный акт, а как опыт. Но этот опыт, как он понимается Лангер, не сопровождается аффективной реакцией, которая, по твердому убеждению Реймера, является неотъемлемой частью музыкально-эстетического опыта, в котором слушателю открывается знание о человеческой субъективности. У Реймера, таким образом, отсутствует экспликация механизма эстетического познания «чувства», равно как и обоснование составляющего сердцевину его концепции и многократно повторяемого тезиса о том, что, воспринимая музыку, мы постигаем сущность человеческой субъективности. К тому же, можно смело предположить, что большинство слушателей слышат в музыке радость или печаль, которые также окрашивают их собственный опыт восприятия, переплетаясь с эстетическим наслаждением, восторгом и т. д., а не черпают знание о субъективной реальности, постижение которого сопровождается «недифференцированным аффектом» (хотя его переживание, вне всякого сомнения, является частью музыкально-эстетического опыта).

В свете сказанного вряд ли вызовет удивление, что концепция музыкально-эстетического образования, доминировавшая в американской музыкальной педагогике более трех десятилетий, была подвергнута уничижительной критике в середине 1990-х годов, когда обозначился альтернативный – пракселогический – подход. Справедливости ради следует отметить, что нередко эта критика оказывалась неспособной отдать должное ценным положениям этой теории, каковыми бесспорно являются тезисы о некорректности отождествления субъективной сферы с конкретными житейскими эмоциями, о ее динамичности и сложной природе. В результате оказалась в известном

смысле скомпрометированной идея «воспитания чувств» посредством музыки, и эмоциональный аспект вообще был оттеснен на периферию исследовательских интересов и практических задач. Такую ситуацию нельзя считать удовлетворительной хотя бы уже потому, что она не отвечает современному состоянию проблемы отношения между музыкой и эмоциями, которая на протяжении последних десятилетий активно разрабатывалась философией, эстетикой музыки, общей и музыкальной психологией, нейропсихологией. Особо следует подчеркнуть предпринимаемые усилия по интеграции результатов отдельных наук, которые в прошлом практически не взаимодействовали. Выделяя наиболее важные тенденции в этом развитии, следует отметить ослабление позиций когнитивизма, которые были поколеблены результатами исследований, показавших, что когнитивная компонента не является необходимым и тем более достаточным условием возбуждения эмоций. Наряду с этим возрождается интерес и усиливается влияние подхода, отстаивавшегося Уильямом Джеймсом, который решающую роль отводил физиологическому, поведенческому фактору. Среди целого ряда теорий, возникших в русле этих тенденций, концепция Дженефер Робинсон, предлагающая обоснование возрождаемой ею флюберовской идеи «воспитания чувств», эмоционального воспитания посредством искусства, представляется наиболее релевантной и плодотворной с точки зрения рассматриваемой здесь проблемы. Не вдаваясь в подробное обсуждение этой теории³¹, мы выделим ее ключевые положения и остановимся на механизме эмоционально-воспитательного воздействия искусства.

В основе концепции Робинсон лежит выработанное автором понятие эмоций, которое в противоположность когнитивистской модели опирается на психологические теории, отводящие приоритетную роль физиологическому аспекту эмоций. Отталкиваясь, в частности, от результатов экспериментальных исследований Роберта Зайонца и нейропсихолога Джозефа Леду, ставящих под сомнение центральный тезис когнитивистов о необходимости

когнитивной предпосылки эмоций, Робинсон предложила сценарий возбуждения эмоций, в котором ключевую роль играет понятие аффективной оценки. Эмоция, согласно Робинсон, – это процесс, включающий следующие стадии: аффективная – некогнитивная – оценка ситуации, фокусирующая внимание на ее значимости для организма; порождаемая ею физиологическая реакция, которая позволяет организму сориентироваться, и когнитивная оценка, или мониторинг ситуации³². Согласно этому сценарию, несправедливое или грубое обращение вызывает аффективную оценку («Оскорбление!»), которая порождает физиологическую реакцию, подвергаемую когнитивному мониторингу; под последним подразумеваются усилия, направленные на то, чтобы понять, объяснить возникшее состояние, которые resultуют в его категоризации, присвоении эмотивного термина – в данном случае, «злость», «возмущение» или «унижение». При этом – и это чрезвычайно важно, – как подчеркивает Робинсон, мы можем неверно оценить свое состояние, но поскольку все стадии эмоционального процесса тесно взаимосвязаны, находятся в непрерывном взаимодействии, то, идентифицировав свою эмоцию тем или иным образом, мы провоцируем соответствующую аффективную оценку и физиологическую реакцию и в конце концов переживаем эту эмоцию³³.

Предложенная Робинсон трактовка эмоций в духе теории Джеймса, в которой решающая роль отводится физиологическому фактору, позволила кардинально переосмыслить идею воспитания чувств. Напомним, что, согласно Киви, гуманизирующее воздействие литературы и искусства осуществляется посредством трансляции знаний о человеке, ценностей и убеждений, составляющих фундамент той или иной культуры и объединяющих ее представителей. Очевидно, что музыка, являющаяся нерепрезентативным искусством, не обладает таким потенциалом и поэтому также лишена приписываемой ей способности добиваться той же цели путем воздействия на эмоциональную сферу, возбуждая эмоции, которые, по твердому убеждению

когнитивистов, невозможны при отсутствии релевантного объекта и убеждений относительно этого объекта. Рассматривая, в противоположность Киви, эмоции как процесс, в инициировании которого решающую роль играет аффективный фактор, Робинсон утверждает, что воспитательное значение искусства определяется эмоциональным опытом, связанным с восприятием художественных произведений. Так, серьезные, глубокие по своему нравственному содержанию литературные произведения, главным образом, реалистические романы, не просто способствуют усвоению готовых убеждений, но, демонстрируя, «как эмоции функционируют», позволяют пережить и понять сложный и исполненный противоречий путь их обретения, считает Робинсон. Наши убеждения относительно персонажей и ситуаций складываются по завершении знакомства с произведением на основе нашего эмоционального опыта, сопровождающего процесс чтения. Его воспитательная функция реализуется посредством фокусирования внимания на отдельных персонажах и ситуациях, аффективной оценки, которая апеллирует к нашим желаниям и интересам и воздействует на нас физиологически, и формулирования мыслей об этих персонажах и ситуациях с «предвзятой» точки зрения. Хороший роман позволяет подвергнуть мониторингу, ретроспективному осмыслению весь этот процесс, включая аффективные оценки, физиологические реакции, побуждение к действию, точки зрения, объекты внимания³⁴. Воспитательное воздействие литературных произведений, в котором содержание неотделимо от опыта чтения, осуществляется, по мнению Робинсон, двояким способом. С одной стороны, – через «воспитание героев»: подробное описание изменяющихся эмоциональных состояний и мыслей литературных персонажей, их эмоционального развития помогает читателю, формирующему соответствующие убеждения, понять самих героев и ситуации, в которые они попадают, и тем самым узнать, как эмоции могут выступать в роли «учителя»³⁵. С другой стороны, произведения литературы непосредственно воздействуют на читателя, который эмоционально откликается на описываемые события. Подобно

героям произведения, он переживает поток эмоций, подвергая аффективной оценке ситуации, на которых сосредоточено его внимание в зависимости от его целей, интересов и ценностей; испытывая порождаемую этой оценкой физиологическую активацию и побуждение к действию и осуществляя когнитивный мониторинг всего этого процесса. Таким образом, «эмоциональное воспитание» героев романа и его читателей имеет в своей основе один и тот же сценарий и осуществляется одними и теми же методами, заключает Робинсон³⁶.

В этом сценарии, который Робинсон распространяет на все виды искусства, эмоциональная реакция реципиентов является конститутивным моментом опыта восприятия романа (художественного произведения) и, более того, необходимым условием понимания как произведения в целом, так и, по аналогии с живыми людьми, его героев. Киви, который видит воспитательное значение литературных произведений в их способности транслировать знания, убеждения, ценности, в своей подробной и обстоятельной рецензии на исследование Робинсон в целом признал этот сценарий возможным (при условии состоятельности теории аффективной оценки) в отношении некоторых произведений, то есть, что их восприятие не только сопровождается переживанием эмоций описанным Робинсон образом, но что это переживание является необходимой предпосылкой понимания романа и его героев. Одновременно, ссылаясь частично на собственный опыт, Киви заподозрил Робинсон в том, что она безмерно преувеличила роль физиологически переживаемых эмоций в опыте чтения романов и в той же степени недооценила значение такого вида восприятия, при котором читатель необязательно откликается эмоционально на перипетии романа и эмоциональные переживания персонажей, а скорее регистрирует их и осмысливает. Выражаясь словами Киви, читательский опыт также предполагает «восприятие того, что герои находятся в эмоциональном состоянии, и осознание того, что эмоциональный отклик на персонажи и их эмоции вполне уместен»³⁷. Киви также подчеркнул, что на-

ряду с реалистическими романами, служащими средством «воспитания чувств» в смысле, вкладываемом в это понятие Робинсон, существуют литературные произведения, которые содержат философские идеи, «взгляд на мир» и являются источником «интеллектуального воспитания»³⁸.

Замечания Киви носят, как видно, ограничительный характер и вполне согласуются с позицией самой Робинсон. Что же касается робинсонской концепции «воспитания чувств» средствами музыки, то здесь Киви выдвигает возражения принципиального характера, за которыми стоит его убеждение в нерепрезентативной природе музыкального искусства. Что предлагает Робинсон?

Робинсон исходила из того, что выдвинутая ею теория взаимоотношений между музыкой и эмоциями позволяет перенести описанную выше модель литературного воспитания на музыку, то есть «воспитание чувств» посредством музыки может осуществляться, по Робинсон, посредством эмоционального развития героев, с одной стороны, и непосредственного воздействия музыки на слушателей, с другой. Идея опосредованного воспитания чувств – *via* эмоциональное воспитание героев – неизбежно поднимает вопрос о том, что собой представляют герои музыкальных произведений. Ответ на него дает «новая романтическая теория художественного выражения», названная так самой Робинсон. Возрождая теорию выражения, подвергнувшуюся жесткой критике и признанной окончательно дискредитированной (А. Торми) в первые десятилетия второй половины двадцатого века, и возвращая ее в эстетические дебаты, Робинсон выдвинула свою версию, преодолевающую, по ее мнению, недостатки старых теорий. Так, отвергая центральный тезис классических экспрессивистских теорий (Р. Коллингвуд, Дж.Дьюи, Дж.Сантаяна, Л.Толстой) о том, что искусство есть выражение и его главная функция состоит в выражении эмоций художника, Робинсон убеждена в том, что художественные произведения могут выражать эмоции автора. Важным преимуществом теории Робинсон, значительно увеличивающим ее убедитель-

тельность и отводящим целый ряд традиционных возражений в адрес теории выражения, является, на наш взгляд, то, что автор эксплицитно ограничивает область ее применения произведениями романтического периода и атрибутирует выраженную в художественном произведении эмоцию персонажу, который может, но не должен воплощать личность художника. Художественное выражение эмоции, согласно Робинсон, есть интенциональная деятельность художника, в которой он артикулирует и индивидуализирует, конкретизирует эмоцию, принадлежащую герою произведения, коммуницируя ее реципиентам и самому художнику и помогая им тем самым понять и осознать, что значит находиться в таком эмоциональном состоянии. Художественное произведение являет собой свидетельство того, что данный персонаж переживает или пережил эту эмоцию, которая выражается в характере художественного произведения подобно тому, как в выражении лица, жестах, голосе человека может отражаться испытываемая им эмоция³⁹.

Претворение робинсонского представления об эмоциональном воспитании слушателей через эмоциональное воспитание героев произведения в вокальной музыке композиторов-романтиков, которое ученый убедительно иллюстрирует на примере одной из песен Брамса, вряд ли может вызвать вопросы и возражения. Иначе обстоит дело с чисто инструментальной музыкой, на которую Робинсон в равной степени распространяет свою теорию. Многие образцы романтической музыки (и не только) не просто располагают к постулированию воображаемого персонажа и их восприятию как «психологического рассказа или драмы о музыкальном герое», выражению его эмоций, но нередко оно является необходимой предпосылкой полного и глубокого понимания этих произведений, считает Робинсон⁴⁰. Это – спорный тезис, вступающий в противоречие со слушательским опытом и теоретическими убеждениями формалистически ориентированных реципиентов, которые утверждают, как это делает Киви, что постулируемый персонаж не принадлежит самому произведению, а привносится слушателем и потому он – поп

grata. Робинсон это, безусловно, осознает и предпринимает попытки доказать легитимность «персоны» – например, указанием на случаи, в которых ее допущение помогает объяснить кажущиеся «аномалии», то есть моменты, выходящие из общей концепции произведения (зов валторны из третьей части Десятой симфонии), или же, когда это согласуется с композиторским методом, убеждениями композитора и т.д. Такого рода обоснования во многих случаях трудно верифицируемы, и потому отстаиваемая Робинсон «психологическая интерпретация» не может претендовать на статус обязательной. Но на этом тезисе зиждется идея музыкального «воспитания чувств», опосредованного эмоциональным воспитанием героев музыкального произведения. Ответ на вопрос о ее состоятельности зависит, таким образом, от готовности следовать Робинсон в ее приверженности понятию музыкального персонажа, что, возможно, оправдано и целесообразно в отношении весьма ограниченного круга произведений.

С точки зрения специфики музыкального искусства основная форма «сантиментального воспитания» осуществляется через ее прямое воздействие на слушателя. По мнению Робинсон, возможны различные сценарии возбуждения эмоций в слушателе. Один из них – предложенный Киви когнитивный способ возбуждения эмоций, когда, сосредоточив внимание на музыке и следуя логике развития музыкального произведения, слушатель приходит к убеждению о том, что музыка прекрасна, и, как следствие, переживает восторг, восхищение, изумление или подобную эстетическую эмоцию. Согласно другому сценарию (Л.Мейера), внимательно воспринимающий музыку слушатель, знакомый со стилем, которому принадлежит произведение, но не имеющий музыкально-теоретических знаний, эмоционально откликается на структурные моменты музыкального развития, испытывая удивление по поводу неожиданного мелодического или гармонического оборота, удовлетворение в ответ на подтвердившиеся ожидания и т. д. Эмоциональная реакция слушателя аналогична в данном случае опыту восприятия романа, когда чи-

татель смеется, трепещет, испытывает удивление, страх и т.д. «в нужном месте». Такая реакция является своеобразной формой понимания структуры и эмоциональной выразительности произведения. Это справедливо и в отношении восприятия музыкальных произведений, склоняющих к «психологической интерпретации», когда слушатель откликается на переживания героев эмоцией, уместной в подобных ситуациях, которая может совпадать с эмоцией, выраженной в произведении⁴¹. Названные выше возможности объединяет то, что в их основе лежит типичный сценарий возбуждения эмоции, в котором ключевую роль играет оценка – когнитивная или аффективная. Но музыка, в отличие от других видов искусства, может вызывать эмоции без всякой оценки, путем прямого физиологического воздействия, отмечает Робинсон. Механизм подобного возбуждения эмоций основан на моторной мимикрии: музыка в известном смысле вынуждает нас повторять ее движения⁴². Радостная музыка порождает радость, а печальная – печаль в силу того, что, воздействуя на моторную систему, она вызывает соответствующие физиологические изменения, «заражая» слушателя «своей» эмоцией. Это положение подтверждает обнаружение так называемых зеркальных нейронов, которые активируются равным образом при выполнении какого-либо действия и при его восприятии⁴³.

Робинсон ссылается на целый ряд экспериментальных исследований, свидетельствующих, в частности, о том, что восприятие бодрой, энергичной музыки вызывает учащение сердцебиения или пульса и снижение сопротивляемости проводимости кожи, а восприятие грустной музыки дает обратный эффект⁴⁴. Но, как подчеркивает Робинсон, реакция слушателей – нечто большее, чем просто физиологические изменения: она характеризуется определенным настроением, взглядом на мир. Так, в одном из приводимых Робинсон экспериментов было установлено, что под воздействием веселой (грустной) музыки быстрее распознается соответствующая эмоция в лице человека и обозначающее ее понятие⁴⁵.

Робинсон признает, что описанные выше эмоциональные состояния не являются эмоциями в строгом смысле, возбуждение которых с необходимостью предполагает аффективную оценку той или иной ситуации с точки зрения целей, желаний, интересов индивида, но обращает внимание на то, что, как правило, эти состояния интерпретируются слушателями как эмоции. Как это объяснить? Робинсон отталкивалась от широко известного эксперимента Шехтера и Сингера, в котором у испытуемых была искусственно вызвана физиологическая активация (им был введен эпинефрин), но они не знали о ее причине и по-разному характеризовали свое состояние в зависимости от контекста⁴⁶. Робинсон убеждена, что подобный сценарий эмоционального возбуждения, когда эмоция инициируется чисто физиологическим воздействием без предварительной аффективной оценки, часто сопровождает восприятие музыки, играющей роль стимула: музыка вызывает физиологическую активацию, причина которой слушателям непонятна, – ведь музыка не является подходящим возбудителем беспокойства или страха; пытаясь понять источник своего смутно ощущаемого аффективного состояния, слушатели ищут его в окружающей обстановке и в конце концов идентифицируют это состояние в зависимости от контекста. Робинсон с готовностью признает, что они часто ошибаются, приписывая себе ту или иную эмоцию, но с точки зрения отстаиваемой ею теории эмоций атрибутирование эмоции является частью эмоционального процесса, все этапы которого тесно взаимосвязаны и находятся в постоянном взаимодействии. Поэтому оценка слушателем своего состояния как, скажем, страх или радость влечет за собой релевантную этим эмоциям аффективную оценку, которая в свою очередь вызывает соответствующие физиологические изменения и побуждение к действию, и в результате слушатель действительно испытывает эти эмоции.

Концепция Робинсон снимает, таким образом, главное возражение Реймера о том, что эмотивные термины, коррелирующие с конкретными житейскими эмоциями, не отражают истинного переживания эмоции в его из-

менчивости и многообразии оттенков и переходов. Ни в коей мере не отрицая, что присвоение этих терминов (или, в ее терминологии, «навешивание ярлыка») происходит *post factum*, Робинсон утверждает, что состояние аффективной активации побуждает к установлению причины, или «потребность в эвалюации»; само же присвоение эмотивного термина с последующим переживанием соответствующей эмоции есть звенья эмоционального процесса. Подвергая их когнитивному мониторингу, слушатель тем самым познает, что называется, изнутри природу человеческих эмоций. Одновременно теория Робинсон предлагает объяснение и обоснование просто постулируемому Реймером тезису о том, что в общении с музыкой постигается сущность «человеческой субъективности», опирающееся на результаты экспериментальных исследований. Благодаря своей особой природе и специфике средств выражения, музыка способна оказывать сильное аффективное воздействие (эффект мурашек), которое в силу своей интенсивности неизбежно воспринимается как связанное с чем-то важным и значительным и побуждает трактовать переживаемое как проникновение в самые сокровенные и глубокие тайны бытия и человеческой природы⁴⁷.

Что касается возражений Киви в адрес Робинсон, то они направлены главным образом против ее убеждения о том, что возбуждаемая музыкальным произведением та или иная житейская эмоция порождена музыкой, которая в действительности является источником лишь аффективной реакции, в то время как сама эмоция возникает в результате когнитивного мониторинга. Очевидно, что в робинсонском сценарии, включающем ряд промежуточных стадий, путь между возбудителем (музыкой) и эмоцией длиннее, чем в когнитивном сценарии. Важно, однако, что все стадии эмоционального процесса, который инициируется музыкой, связаны между собой, в том числе когнитивный мониторинг, фокусирующийся на аффективном переживании, непосредственно вызванном музыкой.

Уместно ли рассматривать концепцию Робинсон как надежный фундамент для музыкально-педагогической теории, ставящей во главу угла или отводящей важную роль эмоциональному воспитанию? Многие моменты этой концепции, которые обозначены самой Робинсон, остаются не до конца проясненными и требуют дальнейших исследований. Но это, на наш взгляд, не умаляет значения теории Робинсон, подытоживающей и осмысливающей достижения в области исследования природы эмоций и их связи с музыкой последних десятилетий, как плодотворного основания для музыкально-образовательной теории на нынешнем этапе.

Литература:

1. Панаиотиди Э. Г. Спор парадигм. Западная философия музыкального образования второй половины двадцатого века. Владикавказ: Издательство СОГУ, 2004.
2. Панаиотиди Э. Г. Эмоции в музыке и в нас. Критический анализ дискуссии в аналитической философии музыки. Владикавказ, 2013.
3. Серов А. Н. Статьи о музыке. В 5 т. Т. 5. 1860-1862. М.: Музыка, 1989.
4. Dietmar Strauß, Eduard Hanslick: Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision in der Aesthetik der Tonkunst. Teil 1: Historisch-kritische Ausgabe. Mainz: Schott, 1990.
5. Kivy, P. Music and the Liberal Education // Journal of Aesthetic Education, vol. 25 (3). 1991. 79-93.
6. Meyer Leonard, Emotion and Meaning in Music. Chicago, 1956.

¹ А. Н. Серов. Статьи о музыке. В 5 т. Т. 5. 1860-1862. М.: Музыка, 1989. С. 177.

² Dietmar Strauß, *Eduard Hanslick: Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision in der Aesthetik der Tonkunst*. Teil 1: Historisch-kritische Ausgabe. Mainz: Schott, 1990. S. 25-26.

³ Strauß, *Eduard Hanslick. Vom Musikalisch-Schönen*. S. 44.

⁴ Peter Kivy, Music and the Liberal Education // Journal of Aesthetic Education, vol. 25(3), 1991, 82-84.

⁵ Ibid. 86.

⁶ Ibid., 86-87.

⁷ Э. Г. Панаиотиди. Эмоции в музыке и в нас. Критический анализ дискуссии в аналитической философии музыки. Владикавказ, 2013.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid. 89-91.

¹⁰ Ibid. 93.

- ¹¹ Ibid. 90.
- ¹² Б. Асафьев. Нечто о музыкальном просвещении // Б. Асафьев. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л.: Музыка, ²1973, 19.
- ¹³ См. Э. Г. Панаиотида. Спор парадигм. Западная философия музыкального образования второй половины двадцатого века. Владикавказ: Издательство СОГУ, 2004.
- ¹⁴ Susanne K. Langer, *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. A Mentor book, 1954, 185.
- ¹⁵ Susanne K. Langer, *Feeling and Form*. N. Y.: Scribner, 1953, 27.
- ¹⁶ Susanne K. Langer, *Problems of Art*. N. Y.: Scribner, 1957, 15.
- ¹⁷ Langer, *Philosophy in a New Key*, 82, 192. То, что музыкальные произведения могут различно восприниматься даже так называемыми компетентными слушателями, иллюстрируют приводимые Ричардом Тарускиным интерпретации Симфонии № 40 Моцарта. Шуман считал, что она «исполнена эллинской грации», а музыковед Зигмунд Спайет характеризует главную партию первой части как «очень радостную, наполненную смехом и весельем». Richard Taruskin, *Review of The Corded Shell. Reflections on Musical Expression* // 289-290.
- ¹⁸ Susanne K. Langer, *Cultural Importance of the Arts* // Micharl F. Andrews (ed.), *Aesthetic Form and Education*. Syracuse: Syracuse University Press, 1958, 8.
- ¹⁹ Langer, *Philosophy in a New Key*, 211.
- ²⁰ Bennett Reimer. *A Philosophy of Music Education*. 2nd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc, 1989, 107-109.
- ²¹ Ibid. 53.
- ²² Ibid. 46.
- ²³ Ibid. 47.
- ²⁴ Ibid. 109.
- ²⁵ Ibid. 18.
- ²⁶ Jerrold Levinson, *Hope in The Hebrides* // his, *Music, Art and Metaphysics*. P. 334.
- ²⁷ Ibid. 50.
- ²⁸ Langer, *Philosophy in a New Key*, 187-188.
- ²⁹ Reimer, *A Philosophy of Music Education*, 103.
- ³⁰ Leonard Meyer, *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956,
- ³¹ См. работы автора: *Эмоции в музыке и в нас; и музыка*.
- ³² Jenefer Robinson, *Deeper than Reason. Emotion and Its Role in Literature, Music, and Art*. Oxford: Clarendon Press, 2005. P. 59.
- ³³ Robinson, *Deeper than Reason*, 80-83.
- ³⁴ Ibid. 156.
- ³⁵ Ibid. 158.
- ³⁶ Ibid.
- ³⁷ Peter Kivy, *Critical Study; Deeper than Emotion*, *British Journal of Aesthetics* 46 (3), 2006, 294.
- ³⁸ Ibid. 295.
- ³⁹ Robinson, *Deeper than Reason*, 271.
- ⁴⁰ Ibid., 325.
- ⁴¹ Ibid., 123, 376-377.
- ⁴² Ibid., 392.
- ⁴³ См.
- ⁴⁴ Ibid., 395-396.
- ⁴⁵ Ibid., 399.
- ⁴⁶ Stanley Schachter, Jerome Singer. *Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State* // *Psychological Review* 69, 1962, 379-399.
- ⁴⁷ Robinson, *Deeper than Reason*, 407.