



Эвристический генезис музыки как вида искусства и предмета воспитания

Б. О. Голешевич,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры методики музыкального воспитания,

теории музыки и игры на народных инструментах

Могилёвского государственного университета им. А. А. Кулешова



В статье раскрывается эвристическая сущность музыкального искусства на основе анализа его функционального потенциала. Фиксируется внимание на методической целесообразности снижения субъективного влияния учителя на личностное понимание образного содержания произведений учащимися. Осуществляется попытка обоснования эвристического генезиса музыки и её соответствующего восприятия. Анализируются состояния эмпатии и катарсиса человека в контексте его духовных открытий и приобретений.

Прогнозирование результатов творчества в стадии процесса более реалистично в области естественных наук. Подобная точка зрения обусловлена конъюнктурным отношением человека к артефактам культуры, создание которых определяется его стремлением к физическому, материальному и духовному комфорту. Именно поэтому учёный или практик, реализующий идеи в производной материальной сфере, гипотетически представляют конечный продукт творчества, что чаще невозможно и не следует осуществлять в области искусства. Панацеей социального благополучия становится практицизм. При этом игнорируется общественная значимость личности, представляющей основную ценность творческого процесса, в какой бы области он ни претворялся. Вследствие этого становится очевидным нарушение иерархии приоритетности нравственно-эстетических идеалов и общественных ориентиров, смещение акцентов с гуманизации человека на обеспечение его утилитарных потребностей. Неслучайно В. Т. Кабуш выделяет сложившиеся противоречия между «ростом образованности, информированности молодёжи и уровнем развития её духовно-нравственной культуры... внешними требованиями со сто-

роны общества и внутренними стремлениями каждой личности воспитанников» [1, с. 16]. В данном контексте идея скоротечного создания материального благополучия за счёт снижения затрат на духовное обогащение человека представляется иррациональной.

Процесс фетишизации корпоративных интересов заметно прогрессирует даже в непроизводственных сферах. Весьма наглядно данная тенденция репродуцируется в системе общего музыкального образования школьников. Это во многом обусловлено дихотомичностью музыки как вида искусства и предмета воспитания. В частности, большинство администраторов учреждений образования признают более важным участие детей и подростков, обучающихся во вверенных им учебных заведениях, в смотре-конкурсах разного масштаба и направления на фоне недооценки воспитательной и, следовательно, общественной значимости уроков музыки. Происходит это при очевидной диспропорции между временными объёмами и количеством учебных предметов, нацеленных на развитие левого («рационального») и правого («эмоционального») полушарий головного мозга ребёнка [2]. Прагматизация общественных отношений закономерно отражается в сознании и мировосприя-

тии школьников. По мнению А. Рубинова, «усиление “практико-ориентированности” может означать только одно — смещение акцента на изучение конкретных методик и устройств за счёт уменьшения доли базовых теоретических знаний. А это очень опасно. Конкретные методики и устройства непрерывно изменяются, но фундаментальные базовые принципы изменяются очень мало» [3, с. 3]. Смятение в несформировавшиеся взгляды учащихся вносит и такой прецедент, демонстрируемый взрослыми, как обсуждение темы пересмотра классических норм нравственности и этикета поведения в связи с необходимостью адаптации их к современным условиям. По мнению Г. К. Селевко, «ставя достижение успеха главной целью жизни человека, сторонники прагматической концепции воспитания ограничивают успех лишь индивидуальными рамками жизни человека, освобождая его от необходимости ставить перед собой высокие цели, стремиться к общественному идеалу» [2, с. 20]. Нетрудно представить ситуацию, при которой доминирование стереотипов снобизма, меркантилизма, материального гедонизма для большинства людей ввергло бы жизненную среду в сплошную «агонию выживаемости», при которой смысловое завершение исторической мудрости «Не хлебом единым жив человек» не являлось бы столь однозначным.

Очевидно, что призрачность духовного апокалипсиса во многом предопределяется содержанием и государственным статусом сфер науки, образования, искусства и культуры. То есть теми социальными институтами, которые функционально призваны формировать общественное сознание. Особое место среди них занимает музыка. Это обусловлено её массовой востребованностью, интимностью и эзотеричностью восприятия, эвристичностью результатов как душевного состояния, так и эстетического познания. Именно эти свойства музыкального искусства являются основанием для

многих дискуссий и сентенций. Как правило, мнения материализуются в императивном навязывании репертуара «высокой пробы», вызывающего у молодёжи обратную реакцию. Особенно неуправляем этот процесс в период самоопределения подростка, социализирующегося в среде расчётливости и эгоизма. В этой связи недопустимым является игнорирование факторами музыкальной моды, эстетическими предпочтениями учащихся, несмотря на очевидную невежественность содержания «позывных» личных мобильных телефонов, аудиозаписок к телевизионным рекламкам, основанным зачастую на фрагментах классических произведений. По мнению А. Д. Перепелицы, «не музыка является причиной кризиса эмоциональной сферы людей, а определённые виды музыкальной деятельности возникли как реакция на кризис эмоций. В возникновении кризисной ситуации повинны не только объективные причины, но и субъективные, т. е. ошибочная стратегия обучения и воспитания... Изменения прежде всего должны быть направлены на смену ведущего типа отношений: теоретическое отношение в преподавании предметов музыкального цикла должно быть заменено на практически-духовное. Эмоциональное познание должно стать на место рационального» [4, с. 123, 125]. Учитывая многофункциональность музыкального искусства, наиболее бесспорным данное мнение представляется по отношению к апперцепционно-репродуктивным способам объективизации художественного содержания произведений.

Вместе с тем многие из многочисленных функций музыки запрограммированы на «целесообразное» её восприятие априори. Это обусловливает актуальность поиска механизмов развития у школьников непроизвольного эстетического отношения к объектам искусства и окружающей среды даже прагматического содержания. Для примера проиллюстрируем логику дифференциации функций музыкального искусства с помощью таблицы.

Таблица

Логика дифференциации функций музыкального искусства*

Функции музыки		
Социальные	Психологические	Педагогические
1	2	3
Коммуникативная	Арт-терапевтическая (лечение средствами музыки)	Воспитательная
Организаторская	Гедонистическая (наслаждение)	Каноническая
Отражательная	Катартическая (очищение)	Образовательная

1	2	3
Прагматическая	Компенсаторная	Познавательная
Пропагандистская	Прологическая (закрепление определённого поведенческого стереотипа)	Эвристическая (открытие, отыскивание)
Эвдемоническая (ощущение блаженства)	Релаксативная (снижение эмоционального напряжения)	Эйдетическая (усиление образной памяти)
Юмористическая	Суггестивная (внушение)	Эстетическая
	Эскапистская (уход от действительности)	

Предлагаемая классификация может признаваться относительной лишь потому, что психология и педагогика как отрасли науки рассматриваются прежде всего в социальном контексте. Очевидна интерфункциональность многих категорий, например таких, как эстетическая, коммуникативная и др. Основная цель предложенной классификации — упрощение восприятия дефиниций понятий и поиска их корреляции с эвристической функцией музыкального искусства. Именно она предопределяет воздействие других компонентов музыки как на композитора и исполнителя, так и на слушателя.

Имея в виду зависимость человека от социальных условий, а также произвольную и императивную формы общения его с искусством, очевидным представляется эвристический генезис функционального многообразия музыки.

«Без эвристики невозможно никакое творчество, включая и художественное. <...> Наиболее эвристически ценное, совершенное из музыкальных произведений, становясь образцом, эталоном, предметом подражания, порождает свой канон. И наоборот, отшлифованный канон, закрепившийся норматив, служит стартовой площадкой для взлёта эвристики» [5, с. 79]. В контексте общего музыкального образования эта аксиома означает эмоциональное (духовное), рациональное (осознанное), деятельностное (практическое) открытие ребёнком личностного смысла в музыкальном произведении. Схематически творческий процесс создания, исполнения и восприятия музыки выглядит следующим образом:

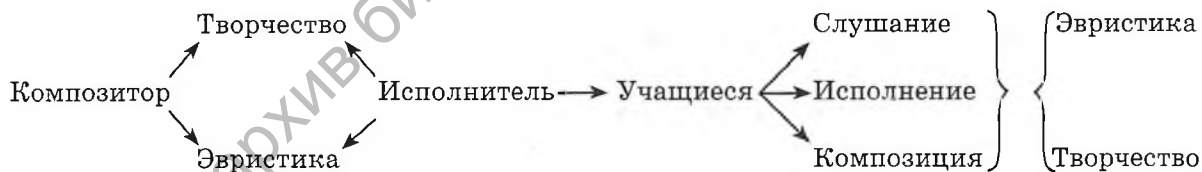


Схема. Взаимообусловленность творчества и эвристики

На рисунке отражена как первичность творчества, в процессе которого может наступить инсайт (понимание, «озарение»), так и вероятность изначального возникновения эвристической идеи, которая впоследствии наполняется творческим содержанием в процессе музицирования или повторного восприятия. Наблюдающаяся дуалистичность, без учёта уровня художественности музыкальной деятельности, свойственна в одинаковой мере всем участ-

никам: композитору, исполнителям, учащимся, выступающим в различных ролях. По этому поводу Н. Ф. Вишнякова, в частности, отмечает: «Творчество невозможно передать в виде правил и понятий. Это эвристический путь от интуиции, чувств и эмоций к оригинальному самовыражению самого сокровенного внутреннего мира ребёнка» [6, с. 85]. Позиция автора подтверждает сущность содержания урока музыки в общеобразовательной школе, на котором

* Дифференциация функций музыкального искусства проведена на основе их классификации В. Н. Холоповой (Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие / В. Н. Холопова. — СПб. : Лань, 2000. — 320 с.).

изучение практических, частных знаний является вспомогательным компонентом. «Эвристика кроме прикладного имеет и педагогическое значение. И действительно, в условиях свободного развития (например, игры) эти методы позволяют ребёнку развиваться, приобрести новые умения и навыки, они воспитывают трудолюбие, усидчивость, способность видеть предмет крупным планом и во взаимосвязи с другими предметами. Словом, перед нами методы воспитания творчества» [7, с. 118].

Вместе с тем материализация процесса созидания не всегда может быть незамедлительной. Ведь интериоризация (заимствование индивидуального сознания из сферы общественных представлений) и экстериоризация (перевод внутренней психической жизни человека во внешне выраженную форму существования) [8, с. 219, 760] во многом зависят от генетических свойств, ментальности человека и динамики их объективизации. Так, наряду с помпезным представлением репродукций известных истин отдельной категорией людей, наиболее креативные представители молодёжи на основе приобретённой информации предлагают оригинальные идеи, смысловые взаимосвязи фактов и явлений, наполняют эмоциональный фон новыми впечатлениями и чувствами. Весьма образно данную апорию отразил Н. Е. Перельман: «Умение правильно прочесть и исполнить текст находится в сфере предискусства. Сфера искусства начинается с толкования текста» [9, с. 53]. Безусловно, автор подразумевает личностную исполнительскую (техническую, художественную) интерпретацию музыкального произведения, подтверждая это следующей мыслью: «Нужно с уважением относиться к авторским названиям пьес, но не следует их приравнять к вывескам, ибо это может привести придиричского слушателя к курьёзнейшим претензиям, а наивного исполнителя толкнуть на путь практически неразрешимых задач <...> скажем, в равелевской “Игре воды” иные требуют, а другие пытаются добиться невозможного на фортепиано — игры воды!!!» [9, с. 21].

Подобная установка учителя, увлекающегося излишним манипулированием визуальными пособиями на интегрированных уроках, приводит к умалению значимости самой музыки. Ведь для заурядного слуша-

теля беглость пальцев музыканта, исполняющего даже знакомую для него пьесу, более увлекательна её звучания. Забвение эвристического генезиса, интонационной природы музыкального искусства провоцирует педагога на поиск надуманных, субъективных аналогов в окружающей материальной среде художественному содержанию произведений. При этом игнорируется факт доминирующего значения выразительности музыки, эвристической сущности эстетических чувств и переживаний, активизируемых у слушателя её звучанием. Происходит это несмотря на очевидные следственные связи творческих находок композитора и исполнителя, с одной стороны, интимности и эзотеричности процесса музыкальной перцепции учащихся — с другой. Субъективное программирование музыкального восприятия на уроке не согласуется с принципами лично ориентированного образования. Методически уместнее использовать картины и другие наглядные пособия, генерализующие ассоциативное поле, в посткоммуникативный момент данного вида художественного творчества учащихся.

От своевременности применения дидактических средств обучения на уроке музыки зависит реализация их функциональных ролей: развития, воспитания, образования, фиксации определённого этапа разрешения проблемы, создания прецедента эвристического инсайта, компонента исследования. Ситуация во многом усугубляется смешением основных категорий педагогики. В частности, следует признать не вполне корректной дифференциацию концепций развивающего и проблемного обучения. Об этом свидетельствуют многочисленные факты. В процессе решения учебной проблемы автономно развиваются определённые мыслительные или духовные свойства человека. И наоборот, развивая конкретные способности ребёнка, приходится использовать алгоритмы разрешения возникших проблем. Принципиальные изменения в учебный процесс вносит концепция эвристического обучения. По мнению А. В. Хуторского, «в эвристическом подходе, переводя незнание в знание, ученик сталкивается с парадоксальной ситуацией увеличения незнания, поскольку именно оно “опредмечивается”, становится очевидным и превращается в знание о незнании» [10, с. 20]. Накопление статистической информации в эпоху её прогрессирующего умножения становится неоправданным. Более востребованной является установка знать «много о немногом» в сравнении с ориентацией на владение «немногими знаниями о многом».

Список использованной литературы

1. Кабуш, В. Т. Система гуманистического воспитания школьников : пособие для педагогов / В. Т. Кабуш. — Минск : Польша, 2000. — 208 с.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Нар. образование, 1998. — 256 с.
3. Рубинов, А. Педагогический зуд реформаторства / А. Рубинов // Сов. Белоруссия. — 2008. — 6 марта. — С. 3.
4. Перепелица, А. Д. Музыкальная культура и кризис эмоций / А. Д. Перепелица // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 121–125.
5. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие / В. Н. Холопова. — Сиб. : Лань, 2000. — 320 с.
6. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика : монография / Н. Ф. Вишнякова. — Минск : НИО, 1995. — 240 с.
7. Наумчик, В. Н. Воспитание творческой личности : учеб.-метод. пособие / В. Н. Наумчик. — Минск : Універсітэцкае, 1998. — 189 с.
8. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв [и др.]. — 2-е изд. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
9. Перельман, Н. Е. В классе рояля / Н. Е. Перельман. — Л. : Музыка, 1975. — 64 с.
10. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — М. : МГУ, 2003. — 416 с.

The heuristic essence of music as a kind of art based on the analysis of its functional potential is revealed in the article. The methodological expediency of derogation of subjective influence of the teacher on students' personal understanding of the figurative content of a work of art is in the focus of attention. The attempt to base the heuristic genesis of music and its perception is carried out. The state of empathy and catharsis of a person as his spiritual revelation and acquisition is analysed.
