

## МНОГОМЕРНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ МУЗЫКАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ

*The article deals with the essence of materialization of musical discoveries. The attention is focused on the derivation of the effectiveness of man's creative activity from his emotional state, intellectual activity and the degree of the volitional efforts applied to the process of its realization. Suddenly arisen emotions and feelings, emotional experiences reembody into moral and aesthetic evaluation, ideas, quality and design of labour products. Heuristic musical thinking transforms into integrated knowledge, many-sided abilities and unique skills.*

В истории развития системы музыкального образования школьников отчётливо прослеживаются радикальные трансформации. Происходили они зачастую путём регресса к ранее апробированным идеям, завуалированным в контекст преобладающей в обществе идеологической конъюнктуры. Нередко функционеры данной отрасли педагогики вовсе были вынуждены беспокоиться в большей мере за состояние собственной репутации, нежели вероятностные результаты нравственно-эстетического воспитания молодого поколения. «Ничего нельзя понять статически, все должно быть понято динамически. – считал Н.А. Бердяев, – и лишь тогда обнаруживается, как все в исторической судьбе имеет тенденцию переходить в свою противоположность, как все чревато внутренними противоречиями...» [1, с. 81]. В сфере общего музыкального образования детей и подростков данная закономерность становится очевидной при анализе программных установок различных исторических периодов. А именно, весьма наглядной представляется зависимость целей музыкально-эстетического воспитания школьников от идеологической ангажированности и специализации (вокально-хоровой, методической, теоретической) авторов учебных программ.

Несмотря на существующую тенденцию, содержание музыкального образования в отдельно взятой школе по-прежнему определяется эстетическими вкусами учителя или программными рекомендациями. Это провоцирует возникновение искусственного противоречия между музыкальной избирательностью учащихся, сосредоточенной чаще на произведениях популярных, и бездоказательным декларированием учителем преимущества классических произведений, не отвечающих их эстетическим предпочтениям. «Субъект-объектный» стиль преподавания уроков музыки во многом предопределяет их статус среди школьных предметов в обстановке массового пользования учащейся молодёжью проигрывающими аудиоустройствами, стремления к участию в музыкальных шоу-программах, систематического обновления личных фонотек, межличностного общения, опосредованного коммуникативными свойствами музыкального искусства.

Между тем детерминантом перспективы развития музыкально-эстетического воспитания детей и подростков является эвристический генезис и интонационная природа музыки. Закономерным в связи с этим следует считать педагогический поиск развития способности эмпатийного ее восприятия, создания условий интимного, эзотерического постижения семантики художественного произведения, предопределяющего эвристичность как эмоционального состояния, так осознанного и деятельностно-практического отношения учащихся к музыке.

Как известно, эмоциональные истоки материализующихся открытий визуально не фиксируются, а потому не эксплицируются понятиями существенности, значимости, устойчивости, прагматичности. Перво-

степенными, социально востребованными и необходимыми в эпоху рыночных отношений считаются прежде всего предметные, поддающиеся зрительной оценке продукты. Вместе с тем понятно, что результативность деятельности человека зависит от его эмоционального состояния, интеллектуальной активности и степени волевых усилий, прилагаемых в процессе ее осуществления. Осознанная эмоциональная реакция может быть материализована лишь в условиях рефлексии смысла ее возникновения и активизации в этой связи физиологического потенциала человека.

Эксклюзивными свойствами в этом смысле обладает музыка. Ее эвристический генезис, интонационная природа, временной, эзотерический (тайный) характер восприятия исключают каноническую, шаблонную интерпретацию семантических значений произведений. Художественно-педагогический анализ музыки, сводимый лишь к поиску жизненных прототипов (особенно в сочинениях непрограммных) вследствие методически некомпетентного поведения учителя, чреват развитием у учащихся лицемерного поведения. Словесно представить собственное эмоциональное состояние вряд ли в полной мере способен не только младший школьник, но и взрослый человек, обладающий энциклопедическими знаниями. Не случайно М. Матусовский, поэтически выражая чувственные переживания двух людей, их отношение к природной среде в тексте песни «Подмосковные вечера», проникновенно открывает: «Трудно высказать и не высказать все, что на сердце у меня» [2, с. 10]. Еще сложнее эксплицировать (объяснить) эмоциональное состояние человека, вызванное звуками музыки, особенно инструментальной. Она опосредованно интегрирует переживания композитора, трансформированные специфическими средствами выразительности, объективное (реальное) звучание сочинения, эмпатию слушателя, побочные, в том числе витальные факторы его восприятия. Художественное содержание музыки как неисчерпаемо, так и предельно интимно.

Специфический характер постижения музыкального содержания, воплощения его в нравственно-эстетической воспитанности, а затем и материализующихся действиях детерминирован эксклюзивными психосоматическими свойствами человека, в целом признающимся позитивным фактором развития как межличностных, так и общественных отношений. В процессе систематического анализа семантических значений музыки формируется устойчивая ментальность, составляющая емкое понятие «человеческого фактора». Внезапно испытанные эмоции, чувства, переживания (а по существу, эвристические) со временем трансформируются в нравственно-эстетические оценки, идеалы, качество и дизайн результатов любой, без исключения, деятельности. В условиях же перманентного развития эвристическое музыкальное мышление перевоплощается в интегрированные знания, универсальные умения, уникальные навыки.

Вместе с тем меркантильное прогнозирование материализующихся следствий подобных преобразований не может быть признано уместным из-за рассредоточенности процесса формирования личности во времени. Несмотря на это, социальная значимость данного явления непреложна, так как «музыку создает человек, о человеке и для человека», что согласуется с пониманием сущности главных ценностей жизни. «... Музыка (как все виды искусства) – не простое развлечение и не добавление, не «гарнир» к жизни, которым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника» [3, с. 6]. Ее чувственный, смысловой и посткоммуникативный эффекты являются естественными детерминантами правомерности использования педагогического опосредования в процессе восприятия учащимися художественных произведений. Однако учителю в данной ситуации следует ограничиваться исполнением лишь ретрансляционной (принимающей, усиливающей и передающей) компетенции, исключающей собственные субъективные комментарии к их виртуальному образному содержанию.

В уточнении при этом нуждаются некоторые методические нюансы. В частности, весьма существенной является логика раскрытия программного содержания музыки (в начале прослушивания или после анализа суждений детей), использования в психолого-педагогической установке элементов «наведения» на «эмоционально-нравственный фон» создания сочинения, выявления семантических и технических контрастов либо сходств в произведениях, формулирования учебной проблемы. От этого зависит степень аутентичности (подлинности), оригинальности «декодировки» (А.Г. Костюк) художественного смысла композиций. Именно поэтому все действия педагога регулируются с учетом факторов эвристичности создания и интонационности содержания музыки, представляющих едва ли не единственную объективную основу ее образных интерпретаций.

Благодаря данной причинно-следственной связи, обнаруживающейся в функциональном ресурсе музыки, можно с уверенностью констатировать о правомерности применения критерия способности учащихся выявлять в ней интонационные константы (постоянства) и незнакомые семиотические значения. Логика их обнаружения во многом обусловлена знанием структурных компонентов разговорной и музыкальной речи. Их произвольная корреляция является своеобразным катализатором как наслаждения музыкой, так и одновременного осмысления ее значений. Способность к синтезу таких интердисциплинарных (литературно-музыкальных) синонимов как фонема – интонема, синтагма – мотив, фраза, предложение (в речи и музыке), абзац – период, пауза – цезура наряду с эмоциональным эффектом интеллектуализирует процесс музыкального восприятия, воплощая образовательную функцию музыкального искусства.

В этой связи наиболее масштабным и метапредметным компонентом содержания музыкального образования школьников является социальная цель реализации данной отрасли педагогики. По мнению

А.В. Хуторского, «состав содержания образования является педагогической интерпретацией поставленных обществом целей» [4, с. 47]. Иными словами, его сущность представляется моделью социального заказа. Фундаментальность и общественная значимость цели общего музыкального образования при отсутствии временной и уровневой фиксации результатов воспитания музыкальной культуры детей и подростков вызывают определённые противоречия. С одной стороны, важность осуществления данной цели очевидна, с другой – сокращен объём учебного времени, отводимого на уроки музыки. Упразднение музыкальных занятий в старших классах непременно снизит устойчивость незащищённого сознания учащихся перед потоком музыкальной вакханалии, эстетического невежества и нравственной вульгарщины. Противоречивой поэтому представляется заинтересованная поддержка государства единичных юных талантов, заявивших о себе на республиканских и мировых музыкальных форумах, при одновременном формальном отношении к общему музыкальному образованию школьников. Данный факт существенно влияет на утверждение у детей и прежде всего их родителей меркантильных стереотипов понимания эстетической и общекультурной воспитанности личности. Между тем в иерархии общественных приоритетов главная роль принадлежит человеку, а не материальным или духовным фетишам. В этом смысле процесс эстетизации, инкультурации (формирования индивидуальной культуры), социализации молодого человека в значительной степени зависит от методологических основ преподавания музыки в общеобразовательной школе.

Для дилетанта музыка представляется лишь видом искусства, но отнюдь не предметом образования и воспитания. Поэтому круг ее функционального многообразия ограничивается для него гедонистическим самочувствием, выражающимся понятиями «нравится», «не нравится». Вместе с тем эвристические «открытия» могут быть результатом функционирования не только сознания, но и эмоционального состояния, интуитивного предвкушения эстетического наслаждения. Ведь эмоциональная реакция закономерно упреждает осознанное отношение к явлениям и объектам окружающей среды. Именно эмотивное содержание посткоммуникативной реакции на художественное произведение способствует реализоваться музыке как предмету интердисциплинарному, объединяющему знания об интонационно-семантическом наполнении речи, литературы и поэзии; изобразительных возможностях музыкального искусства; о его синкретической взаимосвязи с хореографией; ассимиляции «прекрасного» и «доброто»; психологических и физиологических особенностях восприятия; происхождении и физических свойствах звука; арифметических пропорциях и логике; геометрических симметрии и соразмерности; о географическом расположении государств и народов, их населяющих; разнообразии образцов флоры и представителей фауны; преимуществах здорового образа жизни и спорте.

Воплощение интердисциплинарных свойств музыки детерминировано методологическими установками учителя. Однако даже систематическое проведение интегрированных уроков не внесло бы диффузность в уникальность и самобытность музыкального искусства. Его исключительность как предмета образования обусловлена эвристическим генезисом и соответствующей ему спецификой восприятия сочинений; интонационной природой процесса композиции и особенностями семантического репродуцирования в ней речевых констант; звуковременными свойствами воспроизведения и дискретностью слушательской перцепции. Эти качества во многом определяют содержание общего музыкального образования эвристического типа, под которым понимается педагогическая ретрансляция естественной среды, социальной действительности и личностного целеполагания школьников средствами художественных открытий.

### Список литературы

1. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: философия и мировоззрение / сост. П.В. Алексеев. – М. : Политиздат, 1990. – 528 с.
2. Песни 50-х годов : песенник / сост. Т.В. Рымшевич. – М. : Сов. комп. – 1986. – 56 с.
3. Программа по музыке для 1-3 классов общеобразовательной школы: экспериментальная. – М. : Просвещение, 1977. – 117 с.
4. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.