

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Воспитание музыкального восприятия является сложным педагогическим процессом, обусловленным факторами субъективного и объективного характера. Не будучи ограниченным жесткими временными рамками, оно может быть мотивировано самыми разнообразными потребностями, психологическими установками и художественными интересами слушателя в сфере музыкальной культуры. Это требует внесения серьезных коррективов в систему развития музыкального восприятия у детей, учета всех его составляющих.

Бессистемное вторжение в хрупкий и во многом интимный мир общения ребенка с искусством может действовать разрушающе. Необходимость системного подхода определяется также и тем, что сама теория музыкального восприятия мультидисциплинарна и базируется на стыке разных отраслей знаний – философии, эстетики, психологии, музыковедения, педагогики, методики музыкального воспитания. Этим объясняется множественность, а порой и противоречивость взглядов ученых на природу музыкального восприятия, его функций в художественной жизни общества.

Рассматривая процесс развития музыкального восприятия, традиционно выделяют три его основных составляющих: музыка – педагог – учащийся. На первый взгляд эта структурная организация представляет собой оптимальный набор элементов, достаточный для воспитания музыкального восприятия школьников. И это действительно так, если рассматривать данную проблему в контексте образовательных задач, передачи и усвоения знаний о музыке, формирования специальных умений и навыков. В таком понимании ее решение хорошо вписывается в методологию субъект-объектного подхода к исследованию педагогики как практико-ориентированной науки, в недрах которой длительное время формировались установки теории и практики общего музыкального образования, сфокусированные на решении узкотехнических задач.



РЕВА Валентин Павлович – заведующий кафедрой методики музыкального воспитания Могилевского государственного университета им. А.А.Кулешова, кандидат педагогических наук

В современной педагогике искусства наблюдается переосмысление целей массового музыкального воспитания. Актуальными для общества становятся подготовка духовно-ориентированной личности, гармонизация средствами искусства рационального и эмоционального мироощущений человека. Чрезвычайно важно то, насколько подрастающее поколение будет готово вобрать в себя сконцентрированные в искусстве представления об истине, добре и красоте, выработать гуманистическую ориентацию в жизни.

Получает ли ребенок такую возможность на школьном уроке музыки? Долговременные педагогические наблюдения свидетельствуют скорее об обратном. Жесткие рамки учебного процесса затрудняют живой контакт детей с искусством. В педагогической системе «музыка – учитель – дети» не остается места для творчества ребенка. Она требует неукоснительного выполнения всех предписаний учителя и, что совершенно не мотивировано педагогически, обязательной вербализации полученных в процессе восприятия впечатлений. **Субъект-объектный подход** представляет, таким образом, пример авторитарного решения проблемы развития музыкального восприятия у школьников и не отвечает принципам личностно-ориентированного воспитания.

Напротив, смысловым стержнем **субъект-субъектного подхода** становится сам ученик. Он является не только активным участником воспитательного процесса, но и способен оказывать на него влияние, то есть перестраивать в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. «Свойства личности не «задаются» учителем в соответствии с нормативами, – пишет Е.В.Бондаревская, – а «востребуются», поскольку они изначально записаны природой в ученике в качестве потенциала его личностного саморазвития. С этих позиций воспитание осуществляется как процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене смыслами сотрудничества его участников»¹.

Применительно к исследуемой нами проблеме, в системе координат субъект-субъектного подхода и учитель, и ученик становятся активными участниками процесса музыкального восприятия, каждый из которых своими путями, исходя из собственного жизненного опыта обнаруживает в музыке личностные смыслы, делится результатами поиска друг с другом. Рассматривая восприятие музыки с этой позиции, важно понять, какие духовные смыслы способен вобрать в себя школьник, через какие формы деятельности он может войти в образный мир искусства. Актуальной педагогической задачей в данной связи становится организация общения детей с музыкой. Оно может быть непосредственным и опосредованным деятельностью учителя. Сами учащиеся также могут общаться друг с другом по поводу услышанного.

В философском аспекте под общением понимается такой способ взаимосвязи между индивидуумами, который может осуществляться в процессе совместной деятельности, разнообразных форм обмена информацией. Как психическое явление, общение представляет собой «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности»². В этом смысле выделяют информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные типы общения. Первые охватывают моменты приема и передачи информации, вторые связаны со взаимной корректировкой действий при осуществлении совместной деятельности; аффективно-коммуникативные способы общения относятся к эмоциональной сфере человека и обусловлены потребностями в изменении его эмоционального состояния. Каждая из этих разновидностей общения может быть представлена в музыкальном восприятии в зависимости от ситуаций, установок и потребностей лиц, участвующих в нем. С педагогической точки зрения особенно плодотворен подход к пониманию общения как эстетической потребности быть в гармонии с искусством.

Уже в самой природе музыкального звука заложена возможность вовлечения человека в процесс интонационного общения путем непосредственного воздействия на его биосферу, минуя сознание. Логическая аргументация интонационно-звуковых структур на этих этапах восприятия, как правило, наступает позже. Сила воздействия музыки в таких случаях определяется адекватностью музыкального языка эмоциям и психофизиологическим реакциям слушателя. Особое значение при этом приобретает мышечная деятельность воспринимающего, которая выступает в качестве опосредованного звена между сенсорными реакциями и эмоциями человека. С ними связаны первичные содержательные элементы музыкального восприятия.

Вместе с тем главным фактором, определяющим общение слушателя с музыкальным произведением, становится интонация как основная смысловая единица музыки. Она позволяет устанавливать общение с музыкальным искусством на содержательном уровне, обеспечивая связь его не только с такими глубинными сферами жизненного опыта человека, как логика и синтаксис речи, дыхания, движения, пластика тела, мимика, жесты, но и с сознанием. Опора на этот опыт во многом предопределяет творческий характер музыкального восприятия, антропоморфизует его.

Общение с музыкой, как и любой другой вид художественной коммуникации, опосредовано жизненным опытом человека. Это взаимодействие двух уровней опыта: опыта автора, с одной стороны, и опыта воспринимающего — с другой. Не случайно

одной из важнейших функций искусства является дополнение жизненного опыта человека опытом условной, но подобной жизни. Воплощением этой вторичной жизни и служит содержание музыкального произведения, которое будет воспринято адекватно замыслу композитора лишь в том случае, если в сфере жизненного опыта слушателя отыщутся интонационные прообразы, эмоционально близкие авторским, запечатленным в музыке. Как справедливо отмечает В.А.Лекторский, искусство «должно быть и является в своих высших проявлениях прежде всего способом приобщения к иному опыту: другого человека, социальной группы, культуры. Способ этот уникальный и ничем не заменимый, ибо во многих случаях понять чужой опыт, вчувствоваться в него, сопережить его иначе, чем посредством искусства, невозможно»³.

Сферы жизненного опыта композитора и слушателя, тем более ребенка, в целом не сопоставимы. Поэтому важным моментом в психологии общения с музыкой становится нахождение общих точек их соприкосновения. Ими, как правило, оказываются интонационно выраженные чувства и эмоции человека. Они раньше всего попадают в зону активного внимания слушателя. И это неудивительно. В структуре жизненного опыта человека эмоционально-чувственные компоненты занимают преобладающее место. На основе закрепленных в памяти ассоциативных связей они обнаруживают себя в виде эмоциональных, двигательных, пластических, жестовых, мимических, интонационно-речевых и иных проявлений. Особенно заметны они у детей и в скрытой форме присутствуют у взрослых. **На последующих этапах развития к восприятию подключаются мировоззренческий опыт слушателя, его критическое мышление, социальный, исторический и непосредственно музыкальный опыт.** Способность слышать внутренне духовно-интонационное единство в конкретном музыкальном материале произведения является показателем у слушателя высокой культуры восприятия, ибо он, по мнению В.В.Медушевского, «умеет интонационно мыслить, а не только механически повторять или случайно производить музыку»⁴. Такой слушатель воспринимает музыкальное произведение как сообщение живого субъекта, как внутренний диалог «Я» личности с ее вторым «Я». Инициатором такого общения выступает непосредственно само музыкальное произведение. И своей формой, и своим содержанием оно всегда направлено на слушателя, открыто к диалогу. На эту особенность художественного воздействия музыки в разные годы обращали внимание Б.В.Асафьев, В.В.Медушевский, Е.В.Назайкинский, Б.Л.Яворский, другие ученые, композиторы, видные музыкальные деятели.

Общение с музыкальным произведением может, таким образом, осуществляться как на эмоциональном, так и на смысловом

уровне. Отличие заключается в том, что на эмоциональном уровне оно обусловлено психофизиологическими и интуитивными механизмами восприятия и происходит как бы произвольно, путем «заражения». Для смыслового же уровня общения необходима соответствующая подготовка слушателя, высокая степень сотворчества, частая смена психологических и эстетических установок. В условиях учебно-воспитательного процесса без педагогического опосредования здесь не обойтись.

В системе субъект-объектного подхода, когда слушатель выступает всегда в роли объекта воспитания, любое педагогическое воздействие неминуемо обретает односторонний характер. Даже если педагог в силу своих мировоззренческих установок и не склонен к такому стилю построения учебного процесса, он вынужден это делать, подчиняясь логике содержания программ по музыке, жестко ориентирующих школьников на звукоакустическое освоение музыкального содержания. Педагогическое руководство музыкальным восприятием разворачивается в подобных ситуациях как деятельность педагога по формированию у детей звукового образа музыкального произведения, его отдельных свойств и составляющих, значение которых надо усвоить, запомнить и вербализовать, то есть строится однолинейно – как процесс передачи опыта и знаний от учителя к ученику. Утрата интереса детей к музыке во многом объясняется именно таким, отчужденным от личности ребенка, авторитарным преподаванием искусства.

Музыка представляет собой уникальную область художественной деятельности, когда все участники творческого процесса находятся в совершенно равных условиях. Ни учитель, ни тем более ученик не могут знать точно, что выражено в музыкальном произведении, о чем хотел поведать в нем композитор. Более того, и сам автор не всегда может достаточно четко определить содержание своего же сочинения. В художественном восприятии вступают в силу законы «смутного познания», «отстраненного сознания», «интуитивного предощущения». Здесь нет учителей, но есть опыт человеческого общения, особого чувства красоты. Ученик должен интересоваться учителя прежде всего как личность, индивидуальность, с ее интересами и потребностями в сфере искусства и только затем как объект педагогического воздействия. В центре внимания педагога поэтому должно находиться не только само музыкальное произведение, но и результат его преобразующего воздействия, те духовные изменения, которые могут появиться у детей под влиянием музыки.

Стартовые позиции учителя и учащихся как участников художественного общения, конечно, не одинаковы. Педагог обладает богатым опытом общения с объектами художественной культуры, знаниями в области искусства. Однако и школьник

как представитель возрастной субкультуры, имеющий свой опыт мировосприятия, может оказаться не менее интересным и оригинальным собеседником. Открытость миру, непосредственность взглядов, независимость вкусов и оценок позволяют ребенку свободно высказывать свои суждения о музыке, обнаруживать в ней такие интонационные смыслы, которые способны вызывать реминисценции детства и у самого учителя. Такие эффекты «запаздывающего реминисцирования» нередко встречаются при восприятии музыки, специально написанной для детей, например, «Детского альбома» П.Чайковского, «Альбома для детей и юношества» Р.Шумана, цикла песен «В детской» М.Мусоргского, сочинений С.Прокофьева, С.Майкапара, В.Гаврилина и других композиторов.

В общении с учащимся педагог выступает не только как профессионал, носитель знаний, но и как личность, стимулирующая поиск для творческого саморазвития, духовного удовлетворения. Увлеченный педагог всегда открыт для творческого диалога с учащимися, стремится навстречу ему, постоянно уходит от штампов и стереотипов в решении педагогических задач. Особенно ценен такой стиль работы для учителя музыки. Как справедливо замечает С.Н.Батракова, «педагогу среди многих своих учителей (ученых и методистов, писателей и деятелей искусства и т. д. и т. п.), с которыми он вступает в непосредственный или опосредованный контакт и у которых учится, надо прозреть (увидеть, почувствовать) своего учителя и в ученике. Ролевые позиции «учитель – ученик» не являются однозначно и жестко фиксированными, а наоборот, находятся в динамике и в зависимости от отношения педагога и от ситуации могут меняться местами. Учитель становится учеником своего ученика, а последний становится учителем, который, как минимум, учит нас обучать, воспитывать его, а в пределе – открывает (или переоткрывает для своего наставника) какие-то стороны в жизни, в научной и педагогической деятельности, в отношениях с коллегами и с самим собой»⁵. Немало подобного рода высказываний мы находим в истории педагогики: «Чтобы учить, надо знать не больше того, что хочешь сообщить ученику» (Дидро); «Я многому научился у моих учителей, а еще больше – у моих товарищей, но больше всего у своих учеников» (Я.Корчак). «Считаю, что одна из главных задач педагога – сделать побыстрее и обстоятельнее так, чтобы быть ненужным ученику, устранить себя, вовремя сойти со сцены, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью...», – писал Г.Нейгауз⁶.

Одной из особенностей педагогического общения на уроке является то, что оно устанавливается не с каждым в отдельности учащимся, а одновременно с аудиторией в целом. Поэтому здесь имеет место не только общение педагога с классом, но и общение учащихся

друг с другом. Воздействуя друг на друга, они корректируют свое музыкальное восприятие. Многовекторность возникающих при этом суждений оказывает воздействие на процесс музыкального восприятия и может носить как конструктивный, так и деструктивный характер. Разное отношение школьников к музыкальному произведению создает ситуацию вариативности восприятия, с которой необходимо считаться в педагогическом процессе. Любое вторжение в восприятие нарушает интимность общения с искусством и противоречит принципам субъектного подхода к построению учебно-воспитательной работы. Учителю в данной связи необходимо выработать индивидуальный стиль музыкального восприятия, который бы позволял проявлять личное отношение к художественному произведению, стимулировать возникновение у детей ценностного отношения к музыке, стать объектом для подражания. «Какие бы методы ни были найдены, завоевать достойное место в школьном воспитании и просвещении могут лишь сами педагоги, – отмечал Б.В.Асафьев, – если выработают у себя в достаточной мере чуткое осознание того, что музыке трудно научить путем формальных уроков и к тому же научить всех»⁷.

Использование субъектного подхода открывает перспективы разработки более дифференцированных технологий воспитания музыкального восприятия у школьников. Ориентируя педагога и учащегося на установление межличностных отношений друг с другом, он позволяет строить взаимодействие их в двух смыслодеятельностных плоскостях: как непосредственное общение с музыкальным произведением и как сотворческую деятельность по распределению музыкального содержания на условиях равноправного партнерства. Педагогический смысл такого подхода заключен в том, что школьник получает возможность творчески раскрыть себя, а его суждения и оценки не просто учитываются, а становятся важным созидающим материалом в процессе музыкального воспитания в целом.

¹ Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 18.

² Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 244.

³ Лекторский В.А. Духовность и рациональность // Вопросы философии. 1996. № 2. С. 35.

⁴ Медушевский В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки. М., 1980. С. 191.

⁵ Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. 2002. № 4. С. 30.

⁶ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1987. С. 192.

⁷ Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л., 1973. С. 59.