

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Современное музыкально-педагогическое образование, как известно, находится в сложном периоде исканий и реформ, что обуславливает возрастание интереса к проблемам подготовки специалистов в области массовой музыкальной педагогики. Анализ новейших педагогических исследований свидетельствует о переориентации современного музыкально-педагогического образования на новые ценности и цели. Это требует, в свою очередь, переосмысления основных образовательных процессов, обеспечивающих их реализацию.

В связи с вышесказанным подчеркнем, что в музыкально-педагогическом образовании, как и в современном образовании в целом, продолжается соперничество двух тенденций. С одной стороны – это ценности педагогического гуманизма и творчества, с другой – авторитарные, репродуктивные установки и педагогические стереотипы. Противостояние этих двух тенденций характеризует суть личностно-развивающей и моносубъектной (авторитарной) стратегий обучения.

Присутствие в современном музыкально-педагогическом образовании двух вышеназванных тенденций требует анализа специфики их преломления в музыкально-педагогической практике.

Моносубъектная стратегия обучения и воспитания, с характерным для нее доминированием научно-теоретического отношения к предмету, применительно к педагогике музыкального образования выражается в так называемом просветительском подходе, который связан с утверждением определяющей роли «объективного» музыкально-звукового фактора. При этом сама музыка трактуется как отчуждаемое явление и используется для реализации определенных воспитательных целей.

Стратегия такого подхода определяет и тактику. Она заключается, прежде всего, в решении вопросов «технологии» музыкального ис-

кусства, таких как развитие определенных умений и навыков, знакомство с основами теории музыки, выстраивание музыкального репертуара. В целом же при таком подходе высшей точкой музыкально-педагогического процесса, его идеалом является широта музыкального кругозора личности.

Отметим, что подобный просветительский подход в известной степени близок психолого-педагогическим изысканиям в области познавательных процессов, нашедшим свое воплощение, в частности, в ряде общеобразовательных методик, где фактор познавательной активности субъекта является определяющим, а логика учебной деятельности – это «движение по логике объекта». Таким образом, предметно-познавательный подход в области педагогики музыкального образования естественно вписывается во внехудожественную практику обучения и воспитания. При этом основным способом музыкального развития личности согласно данному подходу является музыкальное познание, сопровождаемое «сопереживанием».

Признание определяющей роли музыкальной «предметности» нивелирует специфику музыкальной деятельности, поскольку выразительная функция музыки не вторична, а является ее исходной, сущностной функцией.

В современной системе профессиональной подготовки учителей музыки моносубъектный, познавательный подход представлен достаточно широко. Эстетически отвергая подобный подход, многие педагоги фактически реализуют его в своей профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, является одним из главных противоречий современного музыкально-педагогического образования.

Безусловно, существуют причины расхождения между эстетическими и педагогическими позициями педагогов в понимании природы музыкального искусства. Одна из них, на наш взгляд, заключается в том, что сложность

музыкальной «технологии» приводит к выдвиганию на первый план задач музыкальной подготовки. Однако овладеть музыкальной «технологией», абстрагируясь от музыкального содержания как содержания эмоционально-образного, невозможно. Поэтому студентам предлагается готовый продукт музыкального содержания, при этом их восприятию задается или просветительский, или собственный (обусловленный восприятием самого педагога) субъективный смысл. Следовательно, музыка превращается во внешнюю для личности форму воплощения музыкального содержания, во внешнюю форму детерминации ее музыкальной деятельности.

Такой подход, выдвигающий фактор внешней детерминации музыкальной деятельности на первый план, традиционен для авторитарной педагогики. Несмотря на то, что в реальной музыкально-педагогической практике существует множество вариантов его реализации, эти варианты моносубъектного, «предметно-познавательного» подхода принципиально не выходят за рамки понимания музыкальной деятельности, как исходно детерминированной извне.

В связи с этим возникает необходимость активного поиска современной музыкальной педагогией высшей школы оптимальных психолого-педагогических и методических условий, обеспечивающих реализацию в музыкальном образовании личностно-развивающего подхода.

В общефилософском плане это позволяет говорить о доминировании в учебном процессе высшей школы духовно-практического отношения, в котором, в отличие от научно-теоретического, мир выступает как несущий на себе отражение человеческой субъективности (в силу неотчуждаемости духовно-практической сферы от индивида). В психолого-педагогическом плане речь должна идти о формировании эстетического отношения, которое, будучи одной из форм духовно-практического освоения мира, является одновременно одним из наиболее характерных проявлений творческой сущности человеческой личности (А.С. Арсеньев, И.Л. Вахнянская, З.Н. Новлянская, А.А. Мелик-Пашаев, Г.С. Тарасов и др.).

Эстетическое отношение как духовно-практическое, целостное отношение к миру позволяет воспринимать его не только как объективацию творческого потенциала других людей, но и как пространство возможной самореали-

зации творческого Я. При таком подходе эстетическое отношение и творческие способности могут рассматриваться как составляющие целостного процесса эстетического развития личности. С этой точки зрения можно говорить о необходимости включения эстетического развития в логику процесса профессионального становления будущего педагога-музыканта в высшей школе.

Вместе с тем задача эстетического развития будущего педагога-музыканта к настоящему времени еще не стала предметом специального, многостороннего и целостного научного осмысления. И хотя некоторые пути ее решения рассматриваются в контексте конкретных аспектов системы музыкально-педагогического образования (Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, Л.А. Рапацкая, Н.А. Терентьева, Г.М. Цыпин и др.), вместе с тем ни концептуально, ни методически они проработаны не были.

Научное обоснование условий включения эстетического развития в процесс профессионального становления будущего педагога-музыканта в существующей системе высшего педагогического образования требует анализа специфики педагогической деятельности учителя музыки.

В музыкальной педагогике высшей школы сложились достаточно четкие представления о специфике музыкально-педагогической деятельности. Традиционно музыкально-педагогическая деятельность рассматривается как деятельность особого рода, направленная на решение педагогических задач средствами музыкального искусства. Процесс подготовки педагога-музыканта к этой деятельности обусловлен теми знаниями, умениями и навыками, которые будут необходимы учителю в его конкретной работе в общеобразовательной школе.

Наиболее фундаментально музыкально-педагогическая деятельность была исследована Л.Г. Арчажниковой. Она рассматривает эту деятельность как системообразующий фактор, определяющий личностные и профессиональные качества учителя, а также весь комплекс знаний, умений и навыков, приобретаемых в вузе (2). Сосредоточив внимание на анализе компонентов музыкально-педагогической деятельности, автор вместе с тем отмечает, что профессионально-деятельностный подход предусматривает формирование различных видов деятельности учителя музыки в их интеграционном взаимодействии и целостности.

Соглашаясь с правоммерностью вышеизложенного подхода к музыкально-педагогической деятельности, следует отметить, что включение эстетического развития в логику процесса профессионального становления будущего учителя музыки требует наличия у него таких качеств, характеристика которых гораздо шире традиционного понятия «музыкально-педагогическая деятельность».

Музыкально-педагогическая деятельность в аспекте эстетического развития должна, на наш взгляд, рассматриваться как целостная и развивающаяся психическая реальность, наполненная новым содержанием, что, в свою очередь, требует подхода к музыкально-педагогической деятельности как деятельности, реализующей креативный потенциал ребенка и взрослого. В контексте личностно-развивающего подхода это предполагает становление у будущего педагога-музыканта потребности быть субъектом развития музыкальной культуры в процессе педагогического творчества.

При таком подходе традиционно понимаемая музыкально-педагогическая деятельность, рассматриваемая как сочетание видов педагогической, хормейстерской, музыковедческой, музыкально-исполнительской, исследовательской деятельности в их связях с творчеством, должна рассматриваться как сочетание форм музыкальной деятельности, поскольку многие из них являются лишь частным случаем по отношению к таким формам музыкальной деятельности, которые отражают три необходимых условия существования самой музыки. Это – деятельность композитора, исполнителя и слушателя, объединенная восприятием как системообразующей связью. В этом триединстве заложена логика развертывания музыкально-художественной и музыкально-педагогической деятельности как целостного явления в единстве процесса и результата.

Данный подход к музыкально-педагогической деятельности поможет будущему учителю преодолеть традиционное представление об уроке музыки как чередовании таких видов деятельности, как хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, изучение нотной грамоты и т. д. Однако данный подход, в свою очередь, требует от педагога-музыканта совершенно другой системы способностей – в первую очередь не специальных, а творческих, которые, в единстве с перестройкой мотивационной сферы личности учителя (с предметной на-

правленности на культурно-художественную), обеспечат целостный процесс его эстетического развития.

Следует отметить, что основным вопросом, возникающим при обращении к проблеме музыкальных способностей, является невозможность объяснить музыкально-творческую одаренность наличием высокоразвитых перцептивных данных, несводимость музыкально-творческой деятельности к слуховым операциям. Находясь в общем русле поисков психолого-педагогической теорией условий трансформации тех или иных качеств психики в творческие способности, современная музыкальная педагогика отказывается от представления о триединстве музыкального слуха, чувства ритма и музыкальной памяти как составляющем сущность музыкальных способностей и гарантирующем, при наличии правильного педагогического руководства, высокие музыкальные достижения. Характерной тенденцией современной музыкальной педагогики является особый интерес к составу и структуре комплекса необходимых способностей в их связях с личностными качествами.

В свете сказанного представляется продуктивным анализ позиций ведущих представителей отечественной музыкальной педагогики и психологии, стремящихся привести в систему личностные качества и специальные музыкальные способности, выделить среди них наиболее существенные факторы.

Обратимся, прежде всего, к педагогическим системам Б.Л. Яворского и Б.В. Асафьева, позиции которых по обсуждаемому вопросу имеют много общего. Основной проблемой они считали развитие музыкального мышления, а главной его предпосылкой – эмоционально окрашенное восприятие интонации как драматургии звукоотношений (в единстве ее ладовой, метроритмической и тембровой сторон). Яворский и Асафьев обращали внимание не столько на сенсорные качества музыканта как таковые, сколько на индивидуально-личностные особенности их функционирования в художественной деятельности.

Близость научных позиций Яворского и Асафьева проявлялась также и в том, что художественно полноценное интонирование не мыслилось ими вне диалектической связи эмоционального и интеллектуального начал, интуиции и сознания.

Так, Б.В. Асафьев в очерке «Слух Глинки» подчеркивает роль направленного восприятия

(наблюдения, переживания, осмысления) звуковой интонационности и его взаимодействия с активной реакцией на многообразные жизненные впечатления. Формирование подобного единства поднято здесь до уровня становления целостной человеческой личности. Применительно к музыкальным способностям отмечается, что «развитие слуха абсолютного и слуха внутреннего ведет к образованию способности, которую следует назвать архитектурным слухом и чувством музыкальной логики» (3, 294).

Стремясь воплотить такой подход в детально разработанную методическую систему, Б.Л. Яворский отмечает, что развитие архитектурного слуха и чувства логики должно идти с первых уроков в каждом музыкальном предмете (7). Принципиально не разделяя слуховые способности на элементарные и высшие, он подчеркивает, что содержательные связи должны устанавливаться на всех уровнях развития способностей, но прежде всего – между конструктивными компонентами, наиболее существенными для понимания смысла музыкальной речи. Представляется особенно важной мысль Б.Л. Яворского о необходимости того, чтобы «профессиональное обучение базировать на воспитании музыкального мышления методом развития всех художественных и интеллектуальных данных» (7, 125).

Обобщая подход Б.В. Асафьева и Б.Л. Яворского к систематизации личностных качеств и музыкальных способностей, подчеркнем понимание их взаимодействия как целостности в контексте музыкальной деятельности человеческой личности.

Большую роль в изучении многоаспектной проблемы музыкальных способностей сыграли, как известно, труды Б.М. Теплова. В отличие от зарубежных психологов (Ревеш, Сишор и др.) музыкальная одаренность понималась им не как сумма отдельных психических свойств, а как качественно своеобразное, системное явление. Справедливо полагая, что «восприятие музыки во всей глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки, средств познания» (6, 23), ученый в работе «Психология музыкальных способностей» постоянно подчеркивает связь между особенностями музыкальной деятельности и всей личностью в целом. Другим достоинством данной работы Б.М. Теплова, имеющим сегодня важное значение, является то, что природу способностей он неизменно связывал не только со

спецификой самой музыкальной деятельности, но и с ее общими закономерностями как своеобразной формой художественного отражения действительности. Стало общепризнанным исходное положение вышеназванной работы, согласно которому определяющей качественной характеристикой музыкальной одаренности в целом и слуховой способности в частности служит мера переживания выразительности звучания.

Немалую позитивную роль сыграла также попытка Б.М. Теплова указать основные музыкальные способности, к числу которых им отнесены ладовое чувство, способность к слуховому представлению звуковысотного движения, музыкально-ритмическое чувство. Однако эти три компонента, в сущности, не вносят ничего нового, а лишь уточняют традиционное для музыкальной педагогики представление о слухе, памяти и ритме как основных предпосылках музыкального обучения.

Если рассматривать вышеназванные способности в контексте триединства музыкальной деятельности, то есть создания музыки, ее исполнения и восприятия, то здесь необходимо отметить следующее. При помощи такой способности, как ладовое чувство, различаются, как известно, ладовые функции составляющих мелодию звуков. Однако это различие невозможно в отрыве от временной функции. Кроме того, само эмоционально-выразительное различение ладовых функций мелодии есть одновременно и удерживание прозвучавших и прогнозирование будущих звуковых структур.

Таким образом, в ладовом чувстве равноправно функционируют музыкально-ритмическое чувство и музыкальные представления, что позволяет говорить о том, что каждая из выделенных Б.М. Тепловым музыкальных способностей не может быть самостоятельной способностью. Взаимообусловленность проявления всех трех вышеназванных способностей позволяет также утверждать, что в их основе лежит один и тот же, единый сенсорный способ, являющийся, в свою очередь, основой такой способности, как «музыкальный слух». При этом музыкальный слух, выступающий в качестве сенсорного способа, позволяющего в большей или меньшей степени ориентироваться в музыкальной предметности, не требует от человека творческих способностей и достаточен для репродуктивного уровня деятельности.

Следовательно, репродуктивная способность «музыкальный слух» не содержит в себе

сущностных сторон музыкальной деятельности как триединства творчества, исполнения и восприятия. Последнее не означает, что музыкальных слух исключается из структуры музыкальных способностей. «Развитие способности совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня» (5, 227). Музыкальный слух является первичным условием музыкального развития, на его основе, в процессе освоения музыкальной культуры, развиваются способности к музыкально-творческой деятельности как способности более высокого уровня.

Поскольку музыка может существовать только в том случае, если законы, по которым совершается музыкальное продуцирование, соответствуют законам музыкального восприятия (что касается исполнения, то оно, при ближайшем рассмотрении, оказывается их порождением), необходимо существование некоего единого основания, где эти законы будут совпадать. Специфику этого единого основания можно понять, если рассматривать музыкальную деятельность как особый вид коммуникативной деятельности. Е.В. Назайкинский особо выделяет музыкально-языковую деятельность, связанную «с пониманием музыки как художественного сообщения» (4, 104). Специфическую способность, которая содержит в себе сущностные стороны музыкально-языковой деятельности, естественно было бы назвать музыкально-языковой способностью. Это определение использует М.Г. Арановский, рассматривая в качестве проявления музыкально-языковой способности музыкальное мышление и подчеркивая творческий характер данной способности (1). По отношению к сенсорным музыкальным способностям музыкально-языковая способность выступает как способность более высокого уровня, координирующая в единую деятельность выполняемые с их помощью операции, направленные на понимание музыкальной речи.

Поскольку музыкально-языковая способность как творческая способность интересует нас, прежде всего, в своих связях с личностными проявлениями будущего педагога-музыканта, отметим следующее.

Согласно существующим традициям музыкальной педагогики, представление о способностях чаще всего связывается с нормативной де-

ятельностью, предполагающей некий способ ее выполнения. Однако в данном случае речь идет о реализации способностей, а не о способностях как таковых. А эта реализация может существенно искажаться в зависимости от того, свободен ли человек в формах реализации музыкальной деятельности, в самореализации, существует ли для него возможность творчества. Таким образом, применительно к нормативной музыкальной деятельности речь идет не о способностях вообще, а о способностях действовать в мире музыкальной предметности.

Как уже было подчеркнуто, основой музыкально-педагогического процесса могут быть два типа отношений – научно-теоретическое и духовно-практическое. Если основой является научно-теоретическое отношение (то есть отношение субъект – объект), то в этом случае музыка предстает как внешний предмет, который будущий учитель музыки должен теоретически и практически освоить. При этом музыка рассматривается как звуковая конструкция, имеющая собственную логику построения. В процессе конкретизации первоначальной музыкальной абстракции музыка предстает во всей полноте ее объективных звуковых характеристик. Однако при таком подходе невозможно направленное эстетическое развитие, то есть развитие «в логике субъекта», поскольку духовно-практическое отношение «субъект – субъект», необходимое для полноценного освоения художественного образа, занимает место средства, а не цели.

Говоря о музыкальном искусстве, следует подчеркнуть, что композитор, создавая произведение, уже преодолел некую звуковую данность, обратив ее в музыкально-художественную реальность. Следовательно, слушатель или исполнитель должен как бы повторить пройденный композитором путь. Преодоление музыкально-предметного состояния произведения заключается в наделении его новым (не содержащимся в объективных звуковых характеристиках) эстетическим значением, обусловленным видением целого. При этом музыкальный текст должен восприниматься как «движение» звуковых художественных событий, как последовательность, связь, взаимодействие эстетических феноменов в их подчиненности внутренним законам, исходящим из самого художественного материала.

Это, в свою очередь, требует, с одной стороны, умения создавать идеальные модели це-

лого, опираясь на наиболее существенные в смысловом отношении моменты музыкального высказывания, а с другой – умения развертывать исходный музыкальный замысел в последовательность языковых элементов, где их индивидуальные комбинации есть выражение музыкальной мысли. Иными словами, речь идет о существенных характеристиках музыкально-языковой способности, благодаря которой возможно эстетически осмысленное восприятие музыкальных идей. Следовательно, прежние отношения между личностью и музыкальным произведением преодолеваются.

Появление новых возможностей, которых не было на предыдущих этапах музыкально-педагогического процесса, есть одно из существенных изменений, составляющих феномен развития. В свою очередь, возникновение новых возможностей обуславливает развитие творческих способностей как преодоление репродуктивного уровня музыкальной деятельности и выход на уровень творческих проявлений. Развивающаяся музыкально-языковая способность преобразует свое основание, репродуктивную спо-

собность «музыкальный слух», благодаря чему последняя теряет свою определенность, «растворяясь» в целостной личностной способности. Таким образом, функциональные способы меняются на личностные.

При таком подходе представленная «в логике объекта» технологическая сторона музыки и педагогические приемы, ее обеспечивающие, займут вторичное, подчиненное положение, то есть положение средства, обслуживающего цель – эстетическое развитие обучаемого. Использование тех или иных приемов обучения технологической стороне музыки должно в этом случае диктоваться конкретными задачами эстетического развития.

Следовательно, эстетическое развитие будущего педагога-музыканта должно строиться на обретении музыкально-художественной реальности в движении от образа, от целостности, от личностного развития, а не от предметности, морфологии, синтаксиса музыкальной ткани. Безусловно, музыкальная предметность необходима, но основополагающим фактором должно быть эстетическое развитие педагога.

Список использованной литературы:

1. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 90-128.
2. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки. – Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1986.
3. Асафьев Б.В. Слух Глинки // Избр. труды: В 5 т. – М., 1952. – Т. 1. – С. 289-331.
4. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки. – М., 1980. – С. 91-111.
5. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // В кн.: С.Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 220-235.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л., 1947.
7. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка: В 2 т. – 2-е изд. – М., 1972. – Т.1.