

Николай Иванович Козлов
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия),
e-mail: kozlov-49@mail.ru

**Формирование музыкального сознания в современных
социо-культурологических условиях потребностей и интересов субъекта**

В статье рассматриваются проблемы формирования музыкального сознания человека как культурного феномена в современных социокультурологических условиях. Представлены функции музыкального искусства. Проанализированы основные типы слушательских потребностей. Обобщены взгляды исследователей по проблемам специфики формирования слушательских потребностей, уровней восприятия музыкальных произведений, что и обосновывает актуальность представленной работы. Изучение деятельности слушателей, их роли в восприятии музыкального искусства невозможно без учёта их музыкальных потребностей. Разговор о музыкальных потребностях важен для того, чтобы заострить внимание на исходных мотивах и предполагаемом результате деятельности слушателя, на проблеме воспитания слушательской аудитории. Теоретическая значимость работы заключается в обобщении и корректном использовании исследований философов, социологов, музыковедов, психологов на поставленные проблемы в современных условиях развития общества. Практическая значимость определяется тем, что основные положения и выводы могут использоваться в лекционно-практической деятельности педагога-музыканта в сфере среднего и высшего профессионального образования, а также в разработке проектов молодёжной политики в сфере художественного образования.

Ключевые слова: образование, воспитание, художественная культура, функции музыкального искусства, музыкальное сознание, интонирующее сознание, музыкальные потребности, условия, типы слушательских потребностей.

Nikolai Ivanovich Kozlov
Doctor of Pedagogy, professor,
Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia),
e-mail: kozlov-49@mail.ru

**The Formation of Musical Consciousness
in Modern Socio-cultural Conditions of the Subject's Needs and Interests**

The article deals with the issues of forming man's musical consciousness as a cultural phenomenon in modern socio-cultural conditions. The paper presents the main functions of musical art and analyzes the basic types of listeners' needs. It summarizes the views of researchers on the specificity of forming listeners' needs, levels of music perception, and that proves the relevance of this work. Investigating the listeners' activity, their role in the perception of musical art is impossible without considering their musical needs. The discussion of musical needs is important for focusing on the initial motives and intended result of the listener's activity, on the issue of educating the audience. The theoretical significance of the article is to generalize and correctly use the studies of philosophers, sociologists, musicologists, psychologists on the issues raised above in the present conditions of society's development. The practical significance is determined by the possibility to use the basic provisions and findings of this article in the activity of a teacher-musician in the sphere of secondary and higher education, as well as in working out projects of youth policy in the sphere of art education.

Keywords: education, upbringing, art culture, musical art functions, musical consciousness, intoning consciousness, musical needs, conditions, types of listeners' needs.

Анализ исследований, посвящённых психолого-педагогическим, дидактическим аспектам роли и значения искусства, позволяет установить взаимосвязь уровня художественного воспитания с общим развитием личности (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин и др.), что даёт основание рассматривать любой вид художественного образования, в том числе и образования музыкального, как процесс овладения духовными ценностями, выработанными человечеством на протяжении многовекового культурного развития.

В связи с изложенным необходимо выделить и рассмотреть основные функции музыкального искусства, которые выполняются в процессе развития музыкального мышления личности; среди этих функций многие исследователи выделяют *познавательную, эвристическую, коммуникативную, социально-организующую, воспитательную, суггестивную, катарсическую, развлекательную, медицинскую и др.*

Рассматривая музыкальное искусство как один из видов художественного мышления, Б. В. Асафьев подчёркивал выполняемую им *познавательную функцию*. По его словам, творческие замыслы становятся явностью для общественного сознания через проявление интонации либо в речи, либо в музыке. Вопросы интонационного общения – то есть коммуникативность музыки – занимают в исследованиях Б. В. Асафьева большое место.

Отметим, что функция мировоззренческая, или воспитательная, была сердцевинной, ядром всех функций музыки. При этом музыка способствовала тому, чтобы мировоззрение усваивалось не как совокупность понятий и слов, а как совокупность реальных переживаний, неизгладимых из памяти эмоций, как мощный заряд волевой энергии. Волевой элемент был определяющим и организующим воспитательное воздействие музыки.

Однако конец XX в. и начало нынешнего характеризуется многими исследователями как активный период формирования зрелищных, массовых жанров развлекательного типа, праздничных массовок. Меняется роль и функции музыкального искусства. Музыка начинает восприниматься по-новому: как шум, как материал для фонотеки, как предмет развлечения, теоретических и идеологических спекуляций. Меняется расстановка и функции участников музыкальной коммуникации – композитора,

исполнителя, слушателя, критика, педагога, чему способствуют новые формы распространения музыки: радио, звукозапись, телевидение и т. д. Всё более и более в сознании массового слушателя музыка выполняет в большей мере рекреационно-развлекательную, нежели духовно-эстетическую, формирующую роль. При этом стремительно утрачиваются социальные функции музыкального искусства – познавательная, ценностно-ориентировочная, созидательная, коммуникативная, преобразовательная, просветительская, воспитательная. Приобщение к музыкальному искусству развлекательного типа на современном этапе развития общества приобретает массовый характер в ущерб искусству классическому, рассчитанному на подготовленного и образованного слушателя.

Частичная утрата музыкальным искусством своей главной социальной роли по формированию человека ставит перед педагогикой музыкального образования новые проблемы, разработки новых подходов к содержанию музыкального образования в целях повышения его конкурентной способности в условиях современного развития постиндустриального общества. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперированием информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ. Традиционные способы информации – устная и письменная речь – уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие учителя и ученика. Особая роль отводится духовному воспитанию личности, становлению нравственного облика Человека. Намечается дальнейшая интеграция образовательных факторов: школы, семьи, микро- и макросоциума [9; 16].

Вместе с тем вот уже более полувека активно развивается *психологическая антропология* как наука, рассматривающая проблемы «человек и культура» с позиций общего и особенного.

Как подчёркивает А. Мерриам, методология психологической антропологии является определённым подходом к изучению музыкального сознания и его ядра – музыкальности. Однако, по замечанию А. В. Тороповой, самое центральное понятие музыкальной психологии и педагогики – музыкальность – не имеет своей чёткой психологической дефиниции и поэтому чаще всего редуцируется к некоей совокупности музыкальных способностей.

Следует отметить, что в современных исследованиях музыкально-психологической антропологии лежит категория *музыкального сознания* (А. Я. Гуревич, Е. П. Крупник, А. Мерриам, И. Ильин, А. В. Торопова и др.). Музыкальное сознание на современном этапе антропологического исследования трактуется как «культурная практика» более глубокого слоя сознания – *интонирующего сознания*, которое является мостом между «биологией» человека и его переживаниями и второй реальностью – межличностным пространством людей: общение, культура, социум, традиции. Из звуковой ипостаси интонирующего сознания рождается музыкальное сознание. *Музыкальное сознание является культурным феноменом на фоне антропологической сущности «звучащего и интонирующего сознания».*

В теоретическом аспекте применения антропологического подхода к осмыслению музыкальной сущности человеческого сознания первоочередным вопросом является выявление соотношения между музыкальным и художественным сознанием, которое становится возможным при реконструкции эволюционных процессов интонирующего сознания, то есть в опоре на концептуализацию генезиса музыкального сознания. Методология психологической антропологии прокладывает пути к изучению музыкального сознания человека и его ядра – *музыкальности* [9; 16; 17]. При этом знание *музыкальных потребностей* слушателей позволяет полнее представить процесс слухового восприятия музыкальных произведений, исходные мотивы деятельности и её конечный результат. Непрофессиональный слушатель не в состоянии выдвигать даже элементарные познавательные музыкальные потребности, что подтверждается рядом социологических исследований, практикой развития культуры общества и, на сегодня, становится очевидным не только для специалистов.

Музыкальная потребность слушателей как определённая установка общения с музы-

кальными произведениями складывается из *осознания* адресата общения, *ценностей* отражённого в произведении мира, *цели и способности* общения, а также *условий* их реализации в образовательном процессе. Данная сторона, как отмечает Л. М. Кадцын, определяет меру содержательной направленности процесса восприятия и социальной значимости в обществе.

Изучение деятельности слушателей, их роли в развитии музыкального искусства, невозможно без учёта их музыкальных *потребностей*. Разговор о музыкальных потребностях важен для того, чтобы заострить внимание на исходных мотивах и предполагаемом результате деятельности слушателя, на проблеме воспитания слушательской аудитории. Если у человека нет потребности в общении с искусством, то никакие призывы и информация о нём не изменят положения. Поэтому и возникает проблема рассмотрения потребностей слушателей и их влияния на состояние музыкальной культуры общества.

Под пониманием «музыкальные потребности» слушателей как ценностно-целевой установки их деятельности Л. М. Кадцын понимает желания и умения усваивать определённые *ценности* музыкальных произведений. Они выражают то, что интересует слушателей в окружающем мире и что они способны в нём познать и обсуждать, а также *условий* их реализации в образовательном процессе [8, с. 32].

Адресатом общения слушателей в процессе восприятия музыкальных произведений может быть как само звучащее произведение, так и композитор, исполнитель и другие слушатели. В последних случаях произведение выступает средством общения с людьми – опосредованного и непосредственного, выполняя при этом коммуникативную функцию.

Важнейший компонент потребности слушателя – *цель* общения с музыкальным произведением, в качестве которого может быть: удовлетворение привычным миром своего «Я», например популярная музыка и её ценность; неудовлетворение обыденным миром своего «Я» и стремление познать его глубины, неясные ценности, а также расширить и углубить мир своего «Я» путём приобщения к ценностям мира за пределами нашего «Я» [8, с. 33].

Различие способностей познавательных и высших позволяет уточнить практическую задачу во всех звеньях системы образования. В общеобразовательных школах усилия педагога-

музыканта должны быть направлены на формирование познавательных музыкальных способностей, а в вузе – на формирование навыков постижения концептуальности музыкальных произведений.

Обратим внимание на то, что в музыкальном искусстве три участника «разговора» – композитор, исполнитель и слушатель, от которых в равной степени зависит содержание этого «разговора». Музыкальное произведение – средство такого общения и поэтому включает в себе то, о чём идёт «разговор», чей внутренний мир, взгляды, точки зрения обсуждаются. Создавая произведение, композитор не только исходит из своих интересов и желаний, он непременно учитывает интересы и желания как музыкантов-исполнителей, так и слушателей. Более того, именно слушательские потребности в наибольшей степени учитываются композитором. В конечном счёте именно к слушателю обращено музыкальное произведение, и композитор делает его таким, каким хотели бы слышать его современники-слушатели. Их потребности – это мир и определённых музыкально-звуковых представлений, и переживаний, и нравственно-эстетических, мировоззренческих представлений [7, с. 46].

Учитываются и профессиональные потребности музыкантов-исполнителей. Но и композиторы, музыканты одновременно являются и слушателями, у них не только профессиональные потребности, но и потребности слушательские. Композитор воплощает мир желаемых представлений в определённых типах музыкальных произведений – *жанрах*. Облик жанра складывается из типичного облика тематизма, инструментария, типичного круга переживаний и типичной направленности нравственно-эстетических и мировоззренческих представлений. Композитор использует язык, приёмы выражения, уже сложившиеся или складывающиеся в тех или иных жанрах своего времени, а нередко облик и концепцию жанра в целом как модель собственного произведения. Таким образом, автор воплощает предпочтительные для слушателей представления и переживания, их мир, взгляды, позицию, но в опосредованном, типизированном виде, как концепцию жанра – неотъемлемую сторону концептуальности произведения. Жанровая концепция – исходная в осмыслении концептуальности музыкального произведения, её основа. Таким образом, слушатель, прежде

всего, должен осознать концепцию жанра, чтобы выйти к осмыслению авторской концепции и дальнейшему постижению концепции исполнителя. Для выявления жанровой концепции слушатель должен осознать в уже известной композиции типичный облик тематизма, развития и взаимодействия тем, типичные переживания и типичную направленность музыкальной формы [7, с. 43–46].

Следует отметить, что механизм воздействия искусства остаётся недостаточно раскрытым. В процессе анализа музыкального произведения педагог говорит о переживаниях, о лирическом настроении, о возвышенных чувствах и эмоциях. Отсюда возникает необходимость ответить на вопрос, а что такое глубокое переживание, чем оно отличается от поверхностного? Что такое лирическое настроение и какие настроения не лирические? Что такое оттенки, нюансы переживания? Ответы на эти вопросы чрезвычайно важны прежде всего для педагога-музыканта, организующего процесс восприятия музыкального произведения, умеющего фиксировать и анализировать переживания не только слушателей, но и свои собственные в любом образовательном учреждении, включая и профессиональную подготовку будущего специалиста как в колледжах, так и вузах. Вопросы эти особенно важны сегодня потому, что перед общеобразовательной школой стоят задачи развития способностей учащихся к восприятию музыкальных произведений разных жанров и направлений, общения учащихся к миру музыки и, следовательно, подготовки надлежащего специалиста педагога-музыканта. Именно в общеобразовательной школе и должен происходить широкий простор для подготовки массового слушателя.

Между тем, как отмечают многие исследователи, литературы о переживаниях в искусстве недостаточно и ничтожно мало, а специальных работ о переживаниях в музыке практически нет. Проблема переживания в процессе восприятия музыкальных произведений заключается в невыясненности его этапов, качественного отличия разных форм и их взаимодействия с музыкально-звуковыми, эстетическими и мировоззренческими представлениями.

Отметим, что именно в традиционном расчленении переживаний заключено стремление учёных зафиксировать этапы переживаний, выявить качественные отличия разных форм и их взаимодействия. Поэтому в трудах

музыкантов-психологов обращение к обобщению традиционных в психологии представлений не случайно. Такие учёные, как Р. Декарт, Б. Спиноза, В. Вунд, К. Изард, Н. Левитов, А. Леонтьев, В. Петрушина, М. Старчеус, С. Томкинс, Г. Шингаров, П. Якобсон и другие, стремятся различать понятия – состояние, настроение, эмоция, чувство, аффект, страсть, хронотопические¹ основы переживания звукоотношений – которые дифференцируют наши представления о переживании [14, с. 513–600]. Сам процесс переживания, по мнению психологов (И. Васильев, Л. Выготский, И. Гербарт, С. Рубинштейн, О. Тихомиров), понимается как реакция сознания на интеллектуальное отражение окружающего мира в познании, выполняющая функцию ориентации в образе внешнего мира и представляющая собой единство объективного (отражённое) и субъективного (внимание, оценка, отношение). Анализ существующих представлений свидетельствует, что основными критериями различия состояний, настроений, эмоций, чувств, аффектов и страстей выступает степень, полнота осознанности переживания.

Состояние – простейшая форма переживания, существующая, по Н. Ланге, в виде непрерывно сменяющихся эмоциональных реакций сознания человека. Обусловленные внешними и внутренними причинами состояния отражают процесс *возбуждения* или активности человека. Состояние всегда ситуативное и непроизвольно в своем проявлении, поэтому оно неустойчиво, может быстро сменяться другими или совместиться с ним. Состояния могут быть кратковременными (влечение, порыв, трепетность, удивление, робость, испуг) и продолжительными (спокойствие, созерцательность).

¹ Термин «хронотоп» пришел в гуманитарные науки из физической теории относительности. В психологию понятие хронотопа ввёл А. А. Ухтомский. Идея хронотопа как целостной основы художественного произведения обоснована М. Бахтиным. Он показал значение хронотопа для жанровой характеристики произведения, его формы, индивидуального стиля автора. В труде М. Старчеус «Слух музыканта» (см.: глава 7. С. 513–600) предпринята попытка рассмотреть хронотопическую основу переживаний звукоотношений, представлены многолетние наблюдения автора, обобщение данных отечественных и зарубежных исследований, высказывания и самонаблюдения выдающихся музыкантов прошлого и настоящего по психологическим проблемам музыкального искусства.

Состояния в их непрерывной смене представляют собой материал дальнейшего осознания в настроении, где они являются компонентами и осознаются как его оттенки, нюансы.

Настроение – первая форма осознанного переживания, которое формируется путём фиксации и расчленения потока состояний, их осмысления в некоей целостности. Этот процесс может осуществляться случайно, но обычно проходит под воздействием длительного или интенсивного переживания. При этом индивид обращает внимание на источник переживания, определённую или периодичность его воздействия и осознаёт источник с той или иной степенью полноты. Это заставляет его анализировать состояния, связанные с источником переживания, выделить из них главенствующее, доминирующее по интенсивности и длительности, а также осознавать те свойства состояний, которые В. Вунд называл возбуждением и напряжением [5, с. 43–63].

Формирование настроения может быть длительным и мгновенным, но всегда в нём оценивается физиологическое воздействие в целом, и эта оценка окрашивает переживание в течение некоторого времени, пока другое интенсивное воздействие не изменит её. Поэтому настроение представляет собой «эмоциональное самочувствие» индивида и определяет его характер; оно понимается как общий тон или строй переживания, в котором выражается личностное отношение к ситуации. Однако в настроении не осознаются причины действия источника, не выражается оценка его и отношение к нему. Источник переживания фиксируется лишь как средство самоконтроля этого переживания и осознания настроения. В этом смысле настроение не выражает отношение индивида к миру в целом, в нём осознаётся личностное жизнеощущение как основа возможного мироощущения.

Эмоция – осознанное переживание, выражающее эстетическую оценку данной ситуации, т. е. оценку и настроения, испытываемого индивидом, и источника переживания. В двухплановости данной оценки лежит ключ к объяснению противоречивости и даже парадоксальности феномена переживания, совмещающего, например, смех и слёзы, скорбь и восхищение, радость и горечь. Эмоция – это усложнение испытываемого настроения, выступающее как синтез субъективного (настроение) и объективного (ситуация, источник,

ценностные ориентиры). Поэтому направленность эмоций шире интересов личности, она раздвигает и углубляет их, выводит за пределы «Я», о чём справедливо писал А. Леонтьев [6, с. 37]. Средством данной способности эмоций служат ценностные ориентиры – эстетические представления, которые наполняют самочувствие, жизнеощущение индивида и переводят его в мироощущение. Таким образом, эмоции приобщают личностный мир к общественному, возвышая его до мира среды, класса, нации.

Чувства – самая сложная форма переживания, которая возникает при смене настроений и эмоций как отношение, как нравственная их оценка. В процессе формирования чувства происходит дальнейшая социализация и гуманизация переживаний. Главная особенность чувства – это присутствие в нём нравственных представлений и оценок, которые могут быть смутными и отчётливыми. Ясные представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, благодарности и неблагодарности возникают лишь в сравнении, в контрасте настроений и эмоций. Чувства сего нравственными представлениями и оценками становятся источником формирования сложных мировоззренческих представлений, что происходит, разумеется, при отчётливых нравственных оценках.

Таким образом, мы выяснили некоторые особенности форм переживания, их специфику и отличия. На сегодня имеется достаточное количество психологических исследований, в которых более подробно излагаются проблемы особенностей форм переживания, нам лишь хотелось напомнить о них читателю.

Вместе с тем формы переживания дифференцируются на *типы* по мере пристрастности (естественно-физиологической, а не ситуативной и устойчивочной). Различаются положительные и отрицательные переживания, говорящие об активных и пассивных состояниях, светлых и мрачных настроениях, об одобрительных эмоциях и эмоциях разочарования, о чувствах добрых – благодарности, справедливости, долга и чувствах неприязни, неблагодарности, негодования. Таким образом, подавляющее большинство переживаний – разнонаправленные. Они могут быть устойчивыми и неустойчивыми. К устойчивым разнонаправленным переживаниям относят состояние удивления, настроения размышления, а также чувства милосердия и угрызения совести. Типы переживаний включают в себя разные

по интенсивности конкретные переживания. В числе светлых настроений можно выделить расслабленность, благодущие, беззаботность, бодрость, шутку, веселье, радость, ликование, забвение, экстаз, торжество, блаженство.

Развитие способностей самостоятельно осмысливать содержание произведений, ориентация на подлинные ценности искусства и активное участие слушателей в формах музыкальной жизни – условия формирования познавательных и высших музыкальных потребностей, условия воспитания активного, творческого слушателя.

Способом достижения цели служат интеллектуальные, эмоциональные, ассоциативные представления в процессе восприятия, способности и приёмы анализа представлений и переживаний, выработанных на основе полученных знаний и опыта общения, которые называются навыками восприятия или способностями. Отсюда следует возможность говорить о природных и приобретённых музыкальных способностях, особенностях формирования музыкальности как в общем музыкальном образовании учащихся, так и специальном. То есть возникает природа исследовательской деятельности учёных, изучающих как природные, так и приобретённые музыкальные способности.

Цель и способы общения определяют *условия* восприятия музыкальных произведений: *место* (дома, на работе, на дискотеке, парке, в кафе, в концертном зале); *время* (в процессе работы, отдыха, общественных мероприятий или в специально отведённые часы, аудиторных занятиях и т. д.); *среду общения* (наедине, в кругу друзей, студенческой группе, в массе знакомых и незнакомых) и *форму общения* (непосредственное или опосредованное).

Степень осознанности слушательских потребностей может быть различной – от неосознанного, смутного влечения до чётко осознанных пристрастий и даже требований. Выразителями слушательских потребностей чаще всего выступают критики и журналисты, философы и исследователи искусства, композиторы, исполнители, музыковеды.

На этой основе восприятия выделяются основные *типы* слушательских *потребностей*: *простые* (неличные) или прикладные, имеющие прикладной характер коммуникации (я хочу отдохнуть с друзьями под музыку). Подобное общение с «музыкой», которая с большей очевидностью стала проявляться в конце XX и

начале XXI вв. в связи с массовым появлением дискотек и т. д., не требует особых знаний, умения воспринимать отдельные произведения, и это отличительная черта прикладных музыкальных потребностей. Прикладные музыкальные потребности присущи всем людям, при этом мир собственного «Я» растворяется в привычных формах общения с «музыкой» во время работы, отдыха, беседы и т. п. В таком восприятии отражаемый мир не осознается как личностный.

Сложные (личностные) потребности, связанные с познавательной функцией, характеризуются осознанием всех сторон ценностно-целевой установки восприятия, формирование которой начинается с осознания адресата общения – музыкального произведения и отражённого в нём личностного мира. Лишь когда слушатель осознает, что отражаемый мир – это его личностный мир, интерес к произведению обостряется и осознается новая цель общения с ним как познание ценностей своего мира, далекого от обыденной ситуации. Достижение такой цели возможно только при определённых знаниях и навыках восприятия у слушателей. При этом они должны иметь достаточно развитый слух: ориентироваться в интонационных и семантических свойствах музыкальной речи, жанрах и типах музыкальных форм, музыкальных темах и принципах развития тематизма; уметь фиксировать и анализировать это в композициях, знать мир переживаний человека, осмысливать собственные, управлять своими ассоциациями, контролировать их. Кроме того, нужны знания об эстетических, нравственных и мировоззренческих представлениях, позициях, возможных при восприятии музыкального произведения. Главное – слушатель должен уметь находить и отмечать их в произведениях музыкального искусства, открывать их для себя. Такой объём знаний и навыков позволит познавать своё «Я» в общении с музыкальными произведениями, реализовать подобные желания и стремления. Все эти знания и навыки не даны от природы, к сожалению, не приобретаются в нужном объёме самостоятельно, а тем более стихийно. Не случайно в существующих на сегодня технологиях и методиках музыкального образования главным направлением считается формирование развития восприятия и музыкального мышления индивида. Таким образом, познавательные музыкальные потребности являются основой формирования творческой деятельности.

Высшие (надличностные) музыкальные потребности, требующие коммуникации со слушателями, композиторами, исполнителями, формируются на основе реализации потребностей познавательных. Цель общения с музыкальными произведениями связана с необходимостью обсуждения ценностей среды, класса, нации, общества в целом и ценностей других личностей. Поэтому слушатель осознаёт воспринимаемое музыкальное произведение как средство общения с другими слушателями, автором и исполнителями, стремится из «молчаливого собеседника» стать активным и равноправным участником «разговора» с композитором, исполнителями. Следовательно, высшие музыкальные потребности – это установка сложившегося творческого мышления на постижение концептуальности содержания произведений как проблемы соотношения ценностей. В процессе обсуждения всегда встают проблемы соотношения «Я–среда», «Я–общество», «среда–мир» как соотношение ценностей, осмысление которых позволяет слушателю расширить собственный мир.

При формировании высших слушательских потребностей важной становится форма общения, в частности непосредственного, что является важнейшей установкой при организации восприятия в образовательном процессе, в процессе развивающего обучения (субъект-субъектных отношений).

Высшие музыкальные потребности – это установка на постижение концептуальности содержания музыкальных произведений, формирование которой требует огромного объёма знаний и навыков анализа. Эти знания и навыки слушатель может получить только в процессе специальных занятий [8; 15]. При отсутствии действенной системы воспитания слушателей (дошкольное образовательное учреждение, школа, колледж, вуз), а также соответствующих технологий и методик развития восприятия, высшие музыкальные потребности характерны для профессиональных слушателей – композиторов, исполнителей и музыковедов. Развитие способностей познавательных и высших уточняет практическую задачу системы музыкального образования во всех её звеньях, будь-то дошкольное образовательное учреждение, учреждения дополнительного образования, школа, колледж, вуз. Данные положения способствуют развитию навыков оценки целей и задач музыкального образования, определённых

ных технологий и методик как студентами, так и педагогами-практиками, перед которыми стоят задачи диагностики содержания обучения, выбора программ и создания собственных.

Нет сомнения, как отмечают многие исследователи, музыковеды, педагоги, задача эта должна решаться в образовательных учреждениях для всех учащихся и студентов. В общеобразовательной школе усилия педагога-музыканта должны быть направлены на формирование познавательных музыкальных способностей в процессе организации восприятия, в вузах – на формирование навыков постижения концептуальности музыкальных произведений. До сих пор остаются актуальными мысли Б. В. Асафьева о том, что «...пора заняться проблемой подготовки понятливых, культурных слушателей, которых не так уж много и от интеллектуального уровня которых зависит, в конце концов, прогресс музыки» [4, с. 131]. Таким образом, формирование слушательской культуры, понимание музыкальных произведений, постижение их социального и гуманного смысла является средством воспитания человеческого в человеке.

На каждом этапе развития общества существует определённое представление о «содержании художественных произведений», в том числе музыкальных. Процесс восприятия музыкальных произведений может осуществляться осознанно и неосознанно, может завершаться с окончанием звучания произведения и продолжаться длительное время, прерываться и быть непрерывным. Говоря словами академика Б. В. Асафьева, процесс восприятия – это процесс слушания и слышания музыкального произведения. Звучащее произведение может быть фоном для деятельности человека, объектом общения, средством общения. Во всех этих случаях речь идёт о человеке как о слушателе, а об общении с музыкальным произведением – как о процессе его слухового восприятия.

Деятельность слушателя всегда направлена на усвоение содержания музыкального произведения. Содержание произведения – это формирующиеся в его сознании представления о самом произведении, об окружающем мире и слушателе в нём, а также об авторе и исполнителе. Однако содержание произведения в зависимости от качества деятельности слушателя предстаёт перед ним, формируется в его сознании в разном объёме. Подчеркнём, что долгое время вопрос о процессе слухового восприятия

как процессе формирования у слушателей представлений о содержании произведений рассматривался дифференцированно: как проблема восприятия и проблема содержания музыкального произведения. Причиной тому была традиционная в работах музыковедов трактовка содержания произведения (аналитическая деятельность, связанная с музыковедческой интерпретацией произведений). Оно понималось как некое идеальное образование (переживания, нравственно-эстетические идеи), воплощённое в произведении и затем усваиваемое слушателем. Отдельные моменты данной трактовки, как отмечают многие исследователи, не изжиты окончательно и до сих пор оказывают влияние на музыкальную педагогику, технологии и методики музыкального образования.

В традиционной трактовке «содержание» отделялось от произведения. Это положение в своё время резко критиковалось Б. В. Асафьевым. «Первое, что обычно полагают, – это мысль может быть высказана только словом. Второе, что в музыке содержание само по себе, а все элементы, составляющие музыку, сами по себе. Из них на основе неизменных правил и технических руководств образуются “некие формы” ... и в формы вносятся содержание, – писал учёный. – Такое, дошедшее до абсурда “разделение труда” и смысловых связей в музыкальном искусстве влияет и на отношение к музыке людей... Содержание не вливается в музыку, как вино в бокалы различных форм» [2, с. 273–275]. Но, несмотря на справедливую критику, идея изолированного существования «содержания» до сих пор встречается и в теоретических работах. В такой трактовке содержание отделяется от слушателей и не является продуктом их творчества. Слушатель может усваивать содержание произведения в процессе восприятия, как усваивают пищу. В таком понимании он выносится за рамки искусства и может лишь приобщаться к нему.

Постепенно разливаясь по всем уровням формы, содержание пропитывает на каждом из них все её «ячейки» и «клеточки», – пишет М. Каган, понимая произведение как художественную форму и убеждая нас в том, что содержание и произведение остаётся тем вином и бокалом.

Вопрос же о социальной принадлежности содержания, его авторстве в такой трактовке не вызывает сомнения – оно, конечно, принадлежит композитору. «Художественное восприя-

тия неправомерно включать в собственно искусство, как это порой делается», – утверждает Л. Столович [13, с. 22].

«Музыкальное произведение есть то, что слышится и что слушается, – у одних с преобладанием чувственного тонуса, у других – интеллекта, – писал Б. В. Асафьев, – музыка и заключается и существует в единстве и в соотношении творчества, исполнительства и “слушательства” через восприятие» [2, с. 332–333]. «Слушая, воспринимая музыку и делая её состоянием своего сознания, слушатели... постигают содержание произведения. Если они не слышат форму в целом, в единстве, они “схватят” только фрагменты содержания» [3, с. 494–495].

В начале 60-х гг. А. Сохор подхватывает и отстаивает мысль о «слушательском содержании», а также стремится раскрыть процесс восприятия как формирование содержания в сознании слушателей. Плодотворно исследуется механизм слухового восприятия в работах А. Костюка, Е. Назайкинского, В. Медушевского, В. Белобородовой и других учёных.

В процессе восприятия у слушателя происходит формирование представлений о содержании музыкальных произведений. В процессе формирования содержательных представлений у слушателя следует выделить два качественно разных этапа.

На первом этапе формируются представления, обусловленные только звучанием определённой композиции. Это представления о самом музыкальном произведении – его строении, мелодии и сопровождении, их красочности и соотношении между собой, а также о переживаниях, вызванных звучанием произведения. Это представления эстетические, нравственные и мировоззренческие. Наконец, это представления ассоциативные – результат сравнения услышанного, пережитого и осознанного с уже известным слушателю в его жизненном опыте. Весь этот сложный комплекс содержательных представлений обычно называют *исходным*, так как они отражают личностный мир слушателя – его музыкально-звуковые представления и переживания, его эстетические и нравственные оценки, его мировоззренческие представления и ассоциации. Во многом данные представления будут сходными у разных слушателей, однако полнота их и глубина окажутся разными в силу социально-психологических различий, разного объёма

знаний и навыков, необходимых для осознания содержательных представлений. Исходные содержательные представления – результат взаимодействия трёх форм отражения нашего сознания: интеллектуального, эмоционального и ассоциативного. Их фиксация осуществляется в соответствии с предметом внимания слушателей на разных уровнях: изложения и развития тематизма; вокальной и хоровой музыки; программной и внепрограммной музыки и т. п. При этом в зависимости от того, какое звучит произведение, взаимодействие интеллектуальных, эмоциональных и ассоциативных представлений может быть различным, хотя формируются они одновременно. Чем яснее представления слушателя о звуковой ткани произведения, её компонентах и свойствах, тем полнее и вернее переживания и представления.

При восприятии внепрограммных инструментальных произведений интеллектуальные представления служат материалом эмоционального и ассоциативного отражения, обуславливают степень их полноты и направленности. Ассоциативные представления возникают из сравнения услышанного, осознанного и пережитого с известным слушателю. Следовательно, отбор ассоциаций будет тем правомернее, чем яснее и полнее наши интеллектуальные и эмоциональные представления. Зависимость представлений при восприятии внепрограммных инструментальных представлений будет выглядеть следующим образом: интеллектуальные – эмоциональные – ассоциативные. Интеллектуальные и эмоциональные представления служат основным средством формирования исходных образов, а ассоциативные – лишь вспомогательным.

При восприятии вокальных, музыкально-сценических, а также программных инструментальных произведений, теле-радиомызыка зависимость представлений будет иная: интеллектуальные – ассоциативные – эмоциональные. Текст, сюжет, конкретная ситуация, программа требует для осмысления их роли в синтезе средств выражения активных ассоциативных представлений. Музыкально-звуковые представления, помимо функции выраженных переживаний, выполняют роль иллюстрации, изображения событий или фона ситуации. Полнота и глубина переживаний зависит здесь не только от музыкально-звуковых, но и от ассоциативных представлений. Переживания становятся при этом более сложными и более конкретными, но и более опосредованными и менее пристрастными.

Воспринимая музыкальное произведение, слушатель должен фиксировать, отмечать в нём единицы строения звуковой ткани и её свойства как средства выражения. Но не всё подряд отмечает слушатель в звучащей композиции, да и невозможно всё зафиксировать, идя от частных наблюдений, от частных свойств звуковой ткани. Слушатель стремится выделить в композиции наиболее яркие, целостные единицы строения, которые являются носителями, источниками переживания. Такими смысловыми единицами в произведении являются *музыкальные темы*. Они и становятся исходным предметом внимания слушателей и обуславливают начальную ступень – уровень слухового анализа композиции. Выделив темы, слушатель следит за их развитием, сменой, взаимодействием, как следит за действиями актеров в спектакле, охватывая целое, постигая логику и смысловую направленность композиции. Следует отметить, что любое инструментальное произведение, будь то соната, симфония и т. п., строится по принципу повтора тем, в противном, музыкальное сочинение не подлежит усвоению, запоминанию. Эту психологическую особенность восприятия давно заметили композиторы, на это указывали многие психологи, музыковеды. Анализ развития тем, их взаимодействия и осмысление выразительной направленности композиции в целом (музыкальной формы) – это следующая ступень, или уровень анализа звучащего произведения.

На первом уровне слушатель фиксирует внешний облик тем музыкального произведения (масштаб, степень однородности материала, степень расчленённости и завершённости) и осознает их внутренний облик (фактурные компоненты и их свойства). Одновременно он фиксирует своё переживание и уточняет его – осмысливает оттенки в соответствии с характером выразительных средств темы. Анализ переживания и облика темы должен быть неотрывным, представляя единое целое. Анализируя облик темы, мы осмысливаем своё переживание, и наоборот – анализируя переживание, осмысливаем облик темы. Действие обратной связи не только возможно, но и необходимо. Конечно же, в таком анализе слушатель оценивает и облик темы, и переживания с точки зрения эстетических представлений и осознает звучащий и переживаемый мир в целом как мироощущение. Как отмечает Л. М. Кадцын, на

первом уровне формируется художественное мышление, специфичность которого – в неразрывности переживания, мышления и эстетической оценки [8, с. 11–18].

Мир ассоциаций на данном уровне огромен, если не безбрежен. Любая музыкальная тема и любое переживание вызывает в сознании слушателя память о реальных событиях его жизни – явлениях, поступках и чувствах, которые он невольно сравнивает с открывающимся в музыке миром. Но на данном уровне фиксируемые переживания не всегда осознаются в полном объеме, так как не всякая тема в своём исходном звучании достаточно продолжительна, а значит, даёт возможность осознать переживание, которое она вызывает. Поэтому, анализируя облик темы и переживание, слушатель должен с большой осторожностью относиться к всплывающим в сознании ассоциациям, придерживать их, не давая им права увести себя в мир иных представлений, а подчас вымысла, далекий от верных содержательных представлений.

Для музыкальной педагогики данные мысли актуальны, ибо педагог, анализирующий музыкальное произведение, зачастую пытается «донести» суть произведения, уводит и себя и учащихся «в мир иных представлений», навязывая словесно-рассудочные пояснения, привлекая поэтическое слово, картины художников и т. п., далеких от содержания произведения, от чего в своих работах предостерегал Б. В. Асафьев.

На втором уровне слушатель следит за развитием и взаимодействием тем в музыкальной композиции, осознавая, что изменилось в их облике, какие компоненты и свойства подверглись изменению. По сути, данный уровень напрямую связан с развитием восприятия временной природы музыки, развития музыки и музыкальной мысли, т. е. драматургии произведения в целом. Слушатель сравнивает разные темы и их развитие, осмысливая взаимодействие и роль каждой из них, чтобы понять логику движения тем, их контраста или конфликта как выразительную направленность музыкальной формы. В таком случае движение тем, их смена, контраст осознаётся слушателем как движение переживаний. При этом следует учитывать, что услышать развитие музыкальных тем, смены и контраста – не самоцель; главным предметом внимания должен быть ответ на вопрос, что стоит за таким движением

ем. В таком движении развития восприятия и, следовательно, переживания, процесс «слышания» художественного образа становится насыщенным, проясняются оттенки, которые первоначально не осознавались и лишь теперь стали очевидными или появились в процессе развития тем. Осознанные в своём движении, переживания наполняются логикой, обретают предметный смысл, становятся «умными», по выражению Л. С. Выготского. Появляется предчувствие, предугадывание того, что стоит за таким движением, возникает интуитивное постижение смысла. Смена переживаний оценивается не только в эстетическом, но и в нравственном плане.

На данном уровне осуществляется контроль и отбор ассоциаций в соответствии с осознанной логикой, конкретностью переживаний, эстетических и нравственных оценок. Мир ассоциаций становится целенаправленным и эффективным, способствующим формированию верных содержательных представлений.

На этом этапе процесса восприятия слушатель должен интерпретировать исходные содержательные представления с точки зрения концепции автора произведения, исполнителя. Таким образом, выделение двух этапов процесса восприятия музыкальных произведений и соответственно двух качественно различных содержательных представлений слушателя (исходных и концептуальных) – важнейший момент в осмыслении механизмов содержания, осознаваемого слушателем.

На каждом из уровней слушатель должен фиксировать и осознавать интеллектуальные (музыкально-звуковые), эмоциональные и ассоциативные представления, и средством фиксации и анализа их служат знания о тематизме музыкальных произведений, о переживаниях и музыкальной форме. Следует отметить, что благодаря усилиям многих исследователей представление о том, как формируются слушательские потребности и содержание в сознании слушателей, стало сегодня более определённым.

Список литературы

1. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления. М.: Музыка, 1974.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. М., 1971.
3. Асафьев Б. В. О себе // Воспоминания о Б. В. Асафьеве. Л., 1974.
4. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1873.
5. Вунд В. Психология душевных волнений // Психология эмоций. М., 1984.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977.
7. Изард К. Эмоции человека. М., 1980.
8. Кадцын Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1990.
9. Козлов Н. И. Теоретические основы профессиональной подготовки педагога к развитию музыкальности детей и юношества: монография / МГОПУ им. М. А. Шолохова. М.: Альфа, 2002.
10. Козлов Н. И. Современное массовое музыкальное воспитание в России // Chinese & Foreign Academic Work. Jan. 2004. № 2.
11. Мерриам А. Антропология музыки: физическое и вербальное поведение // Альманах музыкальной психологии. М., 2001. № 34.
12. Проблемы и перспективы профессиональной подготовки педагога-музыканта: психологический и аксиологический аспекты: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. М., 2002.
13. Столович Л. Н. Жизнь, творчество, человек. М., 1985.
14. Старчеус М. С. Слух музыканта / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. М., 2003.
15. Blacing J. How musical is Man? London, 1973.
16. Lundin R. An objective Psychology of Music. New-York, 1957.
17. Mircovic-Rados K. Psychologia Muzickih Sposobnosti. Beograd, 1983.

Статья поступила в редакцию 12.12.2011 г.