

Л.Б.Переверзев

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ: МЕХАНИЗМЫ, ЗНАЧЕНИЯ И ЦЕННОСТИ

(модельный подход)

1971

Общая цель музыкального воспитания может быть охарактеризована как формирование и развитие музыкальности, т.е. способности и готовности включения в любые виды музыкальной активности, будь-то восприятие или создание музыки.

Для достижения этой цели необходимо прежде всего иметь достаточно ясное представление о том, что именно образует само свойство музыкальности, на каких механизмах оно базируется и как реализуется в тех или иных условиях музыкальной практики.

По-видимому, понятие музыкальности предполагает как известные навыки восприятия и воспроизведения звукового материала достаточной сложности, что по традиции изучается в плане психофизиологии индивидуума, так и наличие каких-то мотивационных моментов, ценностных ориентаций и ожиданий, рассмотрение которых требует выхода в социально-психологическую и культурологическую проблематику.

Совмещение всех названных планов в рамках какой-то одной целостной концепции составляет довольно серьезную методологическую проблему; одним из путей ее решения является обращение к идеям, понятиям и категориям кибернетики и смежных с нею наук: теории информации, семиотики и общей теории систем, успешно применяемых сегодня во многих отраслях гуманитарного знания.

Главное преимущество этого пути заключается в том, что при столкновении с проблемой, определяемой очень большим числом качественно разнородных факторов, мы можем начать с построения весьма упрощенных концептуальных моделей, позволяющих окинуть взглядом внешние контуры интересующего нас явления, наметить его важнейшие стороны и провести основные внутренние расчленения. Это позволяет нам довольно быстро перейти к обсуждению проблемы в общих чертах с тем, чтобы в дальнейшем детализировать ее в том направлении и в той мере, в какой это диктуется целями и конкретными задачами исследования.

Поскольку музыкальная деятельность проявляется на уровне социального взаимодействия и принадлежит культуре, удобнее всего начать с модельного представления ее социально-культурного плана. Будем рассматривать общество как сложную систему, способную к самовоспроизведению и саморазвитию, пребывающую в окружении природной среды и состоящую из элементов трех основных типов: людей,

вещей и идей, в свою очередь представляющих системы различной сложности.

Люди активно взаимодействуют с миром, т.е. с окружающей их естественной, социальной и культурной средой (в последнюю входят идеи и вещи), участвуя в непрерывном обмене веществом, энергией и информацией. В дальнейшем нас будет интересовать преимущественно информационный обмен, в котором, в свою очередь, различается несколько типов.

Большая часть информационного обмена носит непроизвольный характер и протекает независимо от воли, желания и сознания человека. Нас будет преимущественно интересовать намеренная и осознаваемая передача и прием сообщений, направляемых в адрес того или иного реально существующего, предполагаемого или воображаемого лица или лиц; такой обмен мы будем называть коммуникацией.

Осуществление всех видов названного выше взаимодействия и обмена составляет ту человеческую действительность, которую люди шаг за шагом осознают и закрепляют с большей или меньшей точностью и полнотой в своих индивидуальных моделях мира. Построение последних происходит в определенном соответствии с некоей коллективной моделью мира, содержащей знаковое отображение культуры, то есть совокупности всех имеющихся у данного общества способов и средств жизнедеятельности и принятых им идеалов, ценностных эталонов и норм поведения. Наряду с другими сюда входят способы, средства, идеалы, эталоны и нормы деятельности по созданию и коммуникации особых художественных моделей, отображающих различные стороны действительности в особы знаковых сообщениях, к числу которых принадлежит и музыка. На рисунке 1 изображена общая схема циркуляции таких сообщений, где отправитель "О" представляет музыканта (ради простоты – вокалиста, объединяющем в своей лице автора и исполнителя); "А" (адресат) – слушателя; сообщение "С" – музыкальное произведение; блоки "К" и "ДК" – устройства для кодирования и декодирования информации (кодер и декодер), назначение которых будет разъяснено ниже.

Содержание музыкальных сообщений заключается в передаче информации о самых разнообразных аспектах взаимодействия человека и мира, включая процессы, происходящие в самом человеческом сознании. Передача такого рода возможна лишь при следующих обязательных условиях:

а. у отправителя имеется какое-то приспособление для кодирования, то есть перевода исходной информации на "язык" музыкальных звуков по определенной программе, которую обычно называют "законами художественного отражения";

б. у слушателя имеется приспособление для декодирования, то есть обратного перевода с языка этих звуков на язык каких-то внутренних

представлений об отображеной в них действительности по программе, которую обычно называют "законами музыкального восприятия";

в. как механизмы, так и программы кодирования и декодирования имеют какую-то общую основу, обеспечивающую их согласованную работу и правильный "перевод" информации.

Если психофизиологические основы таких механизмов являются, по-видимому, биологически унаследованными, то программы, реализуемые этими механизмами, то есть отбор и переработка информации отправителем и получателем, в очень большой степени, если не целиком, являются продуктом культуры и формируются у каждого индивида – "вводятся" в него – в процессе стихийного или сознательного поставленного обучения. Проблема развития музыкальности может быть представлена таким образом в форме проблемы формирования и ввода в кодирующие и декодирующие механизмы все более сложных программ, направляющих их работу.

Предупреждая возможную критику скажем сразу: создание и восприятие музыки есть, безусловно, нечто неизмеримо большее, чем процесс кодирования и декодирования информации. Тем не менее, это понятие позволяет нам построить достаточно полезную рабочую модель и уяснить с ее помощью некоторые важные аспекты развития музыкальности.

Из опыта исследовательской и педагогической работы известно, что в развитии музыкальности ребенка можно выделить несколько достаточно отчетливых возрастных этапов.

Первые признаки, или, говоря осторожнее, зачатки музыкальности, имеющие вид эмоционально-моторного отклика на звучание музыки (преимущественно маршевого или танцевального типа), наблюдаются у младенцев уже в возрасте нескольких месяцев, когда дитя начинает выделять из окружающего звукового фона определенные ритмические, тембровые и звуковысотные последовательности.

На втором этапе, совпадающем с овладением речью, ребенок начинает ассоциировать определенные музыкальные звучания с непосредственно переживаемыми ситуациями и событиями, а затем устанавливать прямые и обратные соответствия между особенностями ритмо-звуковысотной и тембровой организации и теми или иными объектами и формами поведения, находящимися в центре предметно-практической и духовной деятельности ребенка. В завершающей фазе этого этапа ребенок ассоциирует типы мелодико-гармонического движения с теми иными эмоциональными состояниями типа "грустно", "весело", "страшно" и т.д.

На третьем этапе ребенок начинает осознавать музыку в качестве особой активности, ценимой прежде всего за тот или иной достигаемый с ее помощью конечный эффект. Таким эффектом может быть уже известное и желаемое эмоциональное состояние или действие (танец), переживание

воображаемой драматической ситуации (программная музыка), вхождение в игровую ситуацию, приобщение к определенной социальной или культурной группе, утверждение своей особой роли и достижение определенного статуса в отношениях со взрослыми и сверстниками и многое другое.

Такое осознание музыки можно условно назвать "фольклорным", имея в виду как непосредственную включенность музыки в практическую деятельность, так и ее преимущественно "прикладную", или "оперативно-инструментальную" направленность.

Современная культура знает и более "высокий" уровень осознания музыки как профессионального "учёного" искусства, как самодовлеющей эстетической ценности, как деятельности художественно-познавательной, находящей цель в себе самой, не имеющей каких-либо внешних функций и не выполняющих какого-либо утилитарного назначения.

Мы, однако, ограничимся рассмотрением трех первых этапов культурно-генетического развития музыкальности. Важно отметить, что в ходе возрастного развития ребенка, второй этап не вытесняет первый, а третий не вытесняет второй. Каждому из них соответствует образование определенного уровня структурной организации, над которым "надстраиваются" функциональные механизмы последующего уровня. Полностью развитая музыкальность предполагает их существующими синхронно в рамках некоей иерархической структуры, причем механизмы каждого из этих уровней объединены в динамическую систему, способную повышать сложность своей организации и функционирования как под воздействием целенаправленного внешнего обучения, так и в процессе собственной спонтанной и/или намеренно планируемой и проектируемой активности.

С учетом всего сказанного попробуем рассмотреть функции и возможное устройство механизма декодирования, с помощью которого человек воспринимает музыку.

В наиболее общем виде такой механизм можно представить себе в виде "черного ящика", о котором нам известно лишь то, что у него есть "вход", т.е. орган слуха, куда поступают музыкальные сообщения, и "выход", т.е. импульсивные или рефлексивные проявления человека, которые мы можем уверенно опознать как результат восприятия данного сообщения. В число таких проявлений входят спонтанные выражения эмоций, перестройка психофизиологического состояния организма, возникновение определенных установок, изменение поведения, целей и типов деятельности, ценностная реориентация и многое другое, открытое прямому наблюдению или выявляемое путем тестирования.

Возможная функциональная схема внутреннего устройства такого ящика изображена на рис.2. Главная функция такой системы состоит в образовании структуры восприятия, возникающей в результате

взаимодействия информации музыкального сообщения с большим или меньшим объемом предварительной информации, накопленной в системе к моменту прихода данного сообщения. Такую структуру восприятия мы назовем полной. Полная структура образуется в процессе взаимного наложения трех частичных структур или планов восприятия, соответствующих трем главным планам музыкального (как и вообще любого знакового) сообщения, а именно: его синтаксики, семантики и прагматики.

Синтаксика устанавливает план формальной (синтаксической) организации сообщения (т.е. типологию его элементов и способов их взаимосвязи), взятого в качестве самостоятельного изолированного объекта.

Семантика устанавливает план содержания или, точнее, значения, т.е. типологию связей между синтаксической структурой и теми структурами действительности, которые отображаются в данном сообщении.

Прагматика устанавливает план "смысла" или "цели" сообщения т.е. типологию связей между данным сообщением в целом и структурами поведения адресата, связанными с приемом и тем или иным "использованием" или "потреблением" этого сообщения. Конкретные типы этих связей зависят, с одной стороны, от синтаксики и семантики сообщения, а с другой – от ценностной ориентации адресата.

В соответствии с описанным представлением о трехслойной структуре восприятия внутреннее устройство системы декодирования можно представить в виде трех крупных блоков синтаксики, семантики и прагматики, соединенных между собой таким образом, что определенные изменения состояния любого из этих блоков могут вызывать ответные изменения в других блоках и приводить, тем самым, к заметной перестройке функциональных характеристик всей системы в целом.

Каждый из крупных блоков в свою очередь подразделяется на более мелкие блоки, связанные между собой по тому же самому принципу. Внутреннее членение крупных блоков соответствует функциональному членению механизмов восприятия на блоки обработки информации (на схеме эти блоки представлены прямоугольниками верхнего ряда) и блоки хранения информации или блоки памяти, изображенные прямоугольниками нижнего ряда. Между блоком обработки и блоком памяти существует двухсторонняя связь, посредством которой верхний блок дает команды о начале и прекращении работы памяти, получает от нее необходимую информацию и передает на хранение результаты обработки очередного сообщения.

Длительность прошлого, охватываемая различными блоками памяти, зависит от их емкости и может простираться от долей секунды до всего времени существования системы. Кратковременная память хранит

информацию о наиболее тонких деталях и нюансах структур восприятия, но не вмещает их целиком; долговременная память сохраняет целостные очертания структур большого масштаба, но "забывает" их подробности, в большей или меньшей степени нивелируя то, что мы обычно называем "неповторимой индивидуальностью" данного произведения или исполнения.

На схеме можно также видеть цепи обратной связи, соединяющие выходы крупных блоков с внутренними механизмами предшествующих блоков обработки. В отсутствии музыкальных сообщений все блоки системы, как и система в целом, находится в частичной готовности, своего рода "полудремоте", что соответствует субъективному состоянию рассеянного внимания, достаточного лишь для того, чтобы уловить и опознать общие контуры музыкального сообщения, если таковое появится. В зависимости от того, насколько результаты первичной, или частичной обработки пришедшего сообщения совпадут с эталонами и критериями, хранящимися в памяти данного блока, а также с рядом других условий внешнего и внутреннего состояния адресата, специальные команды, посланные по цепям обратной связи, начнут "пробуждать", активизировать работу предшествующих блоков, переводя их, как и систему в целом, на более высокую степень готовности, вплоть до полной. В тех же случаях, когда приходящее сообщение оказывается слишком сложным, совершенно незнакомым или по каким-либо причинам неприемлемым для адресата, действие обратной связи будет оказывать противоположный эффект, вплоть до полной дезактивации и "выключения" всей системы.

Первый этап восприятия заключается в том, чтобы распознать и отличить музыкальное сообщение от массы других звуковых явлений, музыкой не являющихся. Эта задача решается в блоке синтаксики посредством анализа приходящих сообщений и последующего синтеза формальной или синтаксической структуры восприятия. Таким образом блок синтаксики можно рассматривать как своего рода фильтр, пропускающий лишь те сообщения, которые характеризуются особым типом своей структуры, и задерживающий все остальные (немузыкальные) сообщения, характеризуемые структурами иных типов или вообще бесструктурные (например, хаотические шумы).

Образование синтаксической структуры восприятия основано на явлении повторяемости, определенной упорядоченности распределения элементов в потоке музыкального сообщения. Подобная взаимосвязь элементов, называемая автокорреляцией, устанавливается с помощью механизмов памяти, хранящих информацию о распределении элементов в предшествующей части сообщения. Установление автокорреляции протекает значительно быстрее, если в памяти уже имеется информация об идентичном или близком распределении элементов в одном или нескольких

принятых сообщений; другими словами, если адресат располагает соответствующими моделями для образования данной структуры.

Программы образования синтаксических структур музыкальных сообщений задаются отчасти унаследованной морфологией механизмов, составляющих данный блок, а отчасти – формируются в других блоках системы и подаются на место по цепям обратной связи. Остановимся ненадолго на внутреннем устройстве блока синтаксики.

Информация музыкального сообщения, принятая органом слуха, распределяется по трем каналам образования простейших структур восприятия: ауральному, аурально-вокальному и аурально-моторному.

Каждый из этих каналов обладает весьма кратковременной памятью и есть основания предполагать, что аурально-вокальный канал ответственен за распознавание звуковысотных, а аурально-моторный – ритмических компонентов музыкального сообщения. Это можно объяснить тем обстоятельством, что звуковысотный план так или иначе (в нашем случае непосредственно) связан с работой вокального аппарата исполнителя, тогда как ритмический план во многом определяется физио- и психомоторным поведением всего его организма. Мы наблюдаем здесь, следовательно, черты биологической общности механизмов кодирования и декодирования музыкальных сообщений. Весьма вероятно, также, что наряду с тремя названными каналами, в образовании элементарных структур восприятия участвуют и какие-то другие, пока что мало изученные или еще не открытые каналы; ими могут оказаться "вибрационный" и "барорецептивный" анализаторы, упоминаемые Морозовым, а также механизмы, описываемые физиологами как "акустико-висцеральные" и "моторно-висцеральные рефлексы" (Могендович и Поляков). На нашей схеме эти гипотетические каналы обозначены пунктиром.

Образование элементарных структур восприятия субъективно описывается как непосредственно-чувственное удовольствие от музыкальных звуков, еще не связываемых с каким-либо сознательным представлением или мыслью.

Элементарные структуры восприятия, образованные в каждом из названных параллельных каналов, поступают в общий блок обработки, где происходит их объединение в более крупные целостные структуры, соответствующие таким понятиям, как мотив, предложение, фраза, эпизод, часть или законченная музыкальная форма. Образование столь сложных структур оказывается возможным за счет достаточно большого объема долговременной памяти, обслуживающей общий блок обработки.

Образование крупных структур восприятия субъективно описывается как ощущение определенной формы или упорядоченной взаимосвязи музыкальных звуков, как способность предсказать с известной

вероятностью появление очередного звука или сочетания звуков на основании знакомства с предыдущим и т.д.

Подобное состояние воспринимающего может включать целый ряд эмоциональных и эстетических (оценочных) моментов, относящихся к чисто формальному или синтаксическому плану музыкального сообщения. Помимо тех ощущений, которые сопровождают восприятие наиболее элементарных структур, здесь можно выделить чувство удовольствия, испытываемое от преодоления трудностей, связанных с самим актом восприятия формальной структуры. Как известно, при отсутствии достаточных навыков, подобный акт требует затраты довольно больших интеллектуальных усилий, причем величина этих усилий, равно как и величина причитающейся за них "награды – удовольствия, пропорциональны сложности и новизне воспринимаемого сообщения.

Большая сложность влечет за собой необходимость большего числа элементарных сенсомоторных актов, большего числа логических операций в общем блоке обработки и более напряженной работы его памяти. В том случае, когда одно и то же сообщение приходит к адресату во второй, третий и т.д. раз, образование структур восприятия происходит более "экономным" способом по уже имеющимся моделям и требует меньших усилий. Таким образом из двух сообщений одинаковой синтаксической сложности восприятие более нового, т.е. того, чья структура в наибольшей степени отличается от структур, уже знакомых адресату, будет сопровождаться большим чувством удовольствия.

Восприятие сообщений, знакомого адресату во всех деталях, требует минимальных, практически нулевых усилий и "награда" за них оказывается исчезающе мала. Этим объясняется утрата интереса к тем слишком часто исполняемым произведениям, в которых адресат по тем или иным причинам воспринимает одну лишь синтаксическую структуру.

Отсутствие интереса, а иногда и отрицательное отношение имеет место в случае абсолютно нового сообщения, которому память адресата не находит никаких аналогов или прототипов. Сообщения такого рода могут быть восприняты лишь в результате многократного прослушивания и получения дополнительной информации об их структуре.

Особый тип эстетического отношения к формальной структуре сообщения возникает при наличии у адресата определенных нормативных представлений о самодовлеющей ценности сложности и/или новизны, что особенно характерно для формалистических систем эстетики.

Для нас более интересна ситуация, когда адресат располагает какими-то, пусть самыми минимальными, представлениями – а еще лучше – личными навыками в области композиторской и/или исполнительской деятельности. На этом основании адресат может дать эстетическую оценку мастерству артиста, решавшей техническую задачу той или иной степени трудности.

После того, как блок синтаксики закончит образование формальной структуры восприятия, последняя поступает в блок семантики, где подвергается интерпретации. Память этого блока устроена в виде своеобразного словаря, где ряду формальных структур различного типа и сложности соответствует ряд определенных значений, представляющих собой элементы и структуры интеллектуального и эмоционального опыта адресата. Сегодня мы еще слишком мало знаем о внутреннем устройстве и принципах работы этого блока, хотя допустимо предположить, что его работа (также как и работа других блоков) протекает по одной и той же общей схеме.

После выбора значений для каждого элемента интерпретируемой структуры выявляется автокорреляция значащих элементов, образующих семантическую структуру сообщения. Наличие корреляции с уже известными структурами убыстряет этот процесс.

Образование семантической структуры субъективно описывается как постижение значения музыкальной формы, которая начинает восприниматься как отображение каких-то сторон внешней и внутренней действительности: тех или иных явлений, ситуаций, характеров, идей и т.д. Ясно, что такое постижение оказывается тем более глубоким, связанным и дифференцированным, чем большим объемом предварительной семантической информации обладает адресат (Назайкинский говорит в этой связи о "семантическом тезаурусе").

Завершающий этап образования полной структуры восприятия происходит в блоке прагматики, механизм и программы которого отличаются наибольшей сложностью и почти совсем не изучены. Мы можем представить себе блок прагматики, состоящим из трех частей: блока оценки, блока установки и блока поведения, связанного с музыкой.

Память блока оценки хранит набор различных синтаксических и семантических структур, каждой из которых приписана определенная ценность. На основании этих эталонов приходящее сообщение оценивается в эстетическом, этическом и познавательном смысле как положительное, отрицательное или нейтральное.

Память блока установки хранит информацию о различных эмоционально-психических переживаниях, волевых усилиях, побуждениях, стремлениях и других состояниях организма, которые можно условно назвать установкой, сформированной в результате суждения о ценности воспринятого музыкального сообщения.

Память блока поведения хранит информацию о разнообразных структурах поведения*, сформированных под непосредственным влиянием различных установок, связанных с восприятием музыки.

В процессе образования прагматической структуры в блоках оценки, установки и поведения имеет место взаимодействие трех видов информации: информации музыкального сообщения, информации,

хранящейся в памяти, и текущей информации о внешней и внутренней ситуации адресата, поступающей по вне-музыкальным каналам восприятия.

Блок установки соединен цепью обратной связи с самым первым звеном системы – органом слуха и распределителем музыкальной информации по трем параллельным каналам восприятия элементарных структур. В зависимости от характера и интенсивности установки эта обратная связь может повышать или понижать чувствительность органа слуха, а также активизировать или подавлять функционирование того или иного из параллельных каналов.

Блок поведения имеет еще более глубокую обратную связь с аурально-вокальным и аурально-моторным каналами, на схеме не показанную, но вполне очевидную в свете того хорошо известного факта, что пение в унисон со слышимой мелодией, жестикуляция и танцевальные движения могут в большой степени облегчать восприятие звуковысотного и ритмического плана музыкального произведения.

* Как актуального, так и не реализованного, но задуманного в виде определенного плана.

Покажем теперь возможность приложения нашей модели к рассмотрению собственно педагогической проблематике. Возьмем в качестве наиболее типичного примера случай, хорошо знакомый каждому, кто сталкивается с проявлением полного безразличия к музыке, с явным нежеланием ученика вступать в контакт с воспитателем, наконец, с активным сопротивлением подростка приобщить его к высшим достижениям музыкального искусства.

"Трудные случаи" подобного рода составляют серьезную проблему для педагогов, работающих в сфере массового музыкального воспитания, но попытки их решения нередко предпринимаются без достаточно дифференцированного анализа объективных причин и субъективных мотивов, стоящих за соответствующим поведением ученика.

Эффективность подобного анализа может быть повышена за счет применения описанной нами модели, суть которой применительно к данной задаче, мы можем резюмировать так.

Независимо от конкретного характера музыкальных сообщений механизм восприятия всегда выделяет в них три основных плана:

- план синтаксики или "чистой формы";
- план семантики или "значения", связанного с формой, и
- план прагматики или "ценности", приписываемой как "чистой форме", так и разнообразным ее значениям. Соответственно механизм восприятия состоит из трех главных блоков: синтаксики, семантики и прагматики. Как же они работают?

Полное восприятие музыкального сообщения совершается в несколько этапов: субъект прежде всего различает и связывает в единое целое отдельные элементы и более крупные фрагменты звуковой ткани, то есть "чистой" формы. Затем он интерпретирует полученную структуру, связывает ее целиком или по частям с рядом каких-то других объектов внешней и/или внутренней действительности, выявляет ее значение. Полученную структуру значения субъект соотносит с принятой им системой ценностей и выносит соответственное суждение, ориентируясь на принятые им эталоны Доброго, Истинного и Прекрасного.

Важно подчеркнуть два обстоятельства. Первое – в сознании субъекта все три названные этапа совершаются практически одновременно. Второе – образование полной структуры восприятия есть результат многократного повторения названных операций и взаимного наложения результирующих структур, то есть операций выявления формы, ее интерпретации и оценки.

Кроме того, все три этапа связаны между собой как прямой так и обратной зависимостью. Между тремя блоками механизма восприятия существует как прямая, так и обратная связь.

Прослеживая прямую связь, мы приходим к выводу: чем четче и подробней выявлена форма, тем богаче может быть структура значений;

чем богаче структура значений, тем "весомее" ее оценка и глубже эмоциональная реакция.

Прослеживая обратную связь, мы находим, что эффективность работы по выявлению формы и поиска ее значений непосредственно зависит от первоначального "отклика" блока оценки.

Если пьеса, предъявленная субъекту, оценивается им нейтрально, музыка составляет для него безразличный и ничего (или почти ничего) не значащий фон. Перед нами случай "музыкальной апатии". Если первые же такты произведения оцениваются положительно, обратная связь от блока оценки начинает активизировать работу предшествующих блоков. Субъект обостряет свое внимание, ощущает возрастание интереса к звучащей музыке, вслушивается в ее форму, ищет в ней смысл. Иными словами – активно формирует свое эстетическое, интеллектуальное, нравственное и этическое отношение к воспринимаемой пьесе.

Но если оценка с самого начала окажется отрицательной (что может произойти совершенно безотносительно к объективным художественным достоинствам произведения); если это произведение почему-то покажется неприемлемым для субъекта, - тогда обратная связь начнет подавлять активность всего тракта восприятия и может низвести ее до нуля. В пределе же субъект будет стараться отделаться от источника музыки: уйти от него, заставить его замолчать, включить, наконец, - сломать. А если же это ему не удастся, - он неизбежно проникнется стойким отвращением или даже ненавистью к данной пьесе. Более того – он легко распространит затем это отношение и на соответствующий жанр, стиль и вообще на всю музыку (например, классическую).

Наверное, каждый так или иначе сталкивался с такими случаями, но вот вопрос: не слишком ли поспешно мы объясняем их "врожденной неспособностью", "неизлечимой музыкальной глухотой и другими столь же мало объясняющими словами, которые позволяют нам с легким сердцем проходить мимо "трудных" и "безнадежных" детей и подростков?

Не бывает ли так, что отсутствие звуковысотного слуха и ритмического чутья, отсутствие интереса к гармонии и тонкости композиции, наконец, общая музыкальная апатия данного субъекта вызывается не какими-либо нарушениями психофизиологии, но особым характером представлений о Должном, Хорошем, Приличном и Достойном?

Вы можете сказать: да у этого субъекта просто неверное, извращенное, ложное представление об этих вещах! Пусть так, но сам-то субъект убежден в том, что именно его представления истинны и справедливы, а ваши – предвзяты и ложны. Ваше дело – его переубедить. Будучи музыкальным педагогом вы, естественно, должны делать это посредством музыки. Во всяком случае – в первую очередь и преимущественно посредством музыки. Но к музыке – к той музыке, к которой вы стремитесь его приобщить, - он как раз и невосприимчив. И это

заставляет нас формулировать наш основной тезис: перцептивная активность субъекта в отношении музыки в конечном счете определяется его ценностной ориентацией, выявление и учет этой ориентации является непременным условием успешной деятельности педагога.

Но что значит – "выявить ценностную ориентацию"?

Проблема ценностей – как в ее философском, так и научно-теоретическом аспекте – в последнее время оживленно дискутируется в отечественной и зарубежной литературе. Ряд видных советских ученых – в их числе О.Г.Дробницкий, В.П.Тугаринов, Л.Н.Столович и другие – плодотворно разрабатывают теорию ценностей (иначе называемую аксиологией), применительно к самому широкому кругу объектов. Неизменное внимание уделяется при этом проблеме формирования личных ценностей индивида, непосредственно связанных с воздействием сферы искусства.

Философский аспект личных ценностей, определяющих отношение к музыке, в данном докладе не затрагивается, в качестве рабочего метода мы выбираем "поведенческий" подход. Суть его заключается в следующем: исследователь классифицирует и опознает определенные состояния наблюдаемого явления; регистрирует их порядок и происходящие в них изменения. Затем он отыскивает факторы, эти изменения вызывающие. Наконец, он пытается найти способ конструирования таких факторов и ситуаций, которые можно было бы использовать для создания желаемых изменений.

Предположим, нас интересует ценностная ориентация "трудного" ученика по имени А. Мы должны узнать, какие именно вещи, предметы, состояния, переживания или чувства представляются для него ценными, то есть вызывающими его вожделения и мотивирующими его смысло- и целеполагания. Мы обязаны установить это со всей возможной точностью и объективностью независимо от того, солидарны ли мы с этим лицом или придерживаемся прямо противоположных взглядов на отдельные вещи или на весь мир в целом.

После того, как мы составим себе достаточно ясную картину ценностей человека по имени А, нам нужно определить, какие именно особенности его ориентации ответственны за апатию или отвращение к определенному типу музыки или к музыке вообще.

Но для этого нам следует знать: что именно составляет (или должно составлять) ценностную ориентацию "образового" или "совершенного" слушателя музыки. Иначе говоря, надо знать, как "устроен" тот идеал музыкальной восприимчивости, по образу и подобию которого мы хотим сформировать нашего ученика и сравнением с которым мы можем поверять наши педагогические успехи.

Можно ли сказать, что таким идеалом и эталоном служит сам педагог? В первом приближении – да. Но это, между прочим, значит и то,

что педагог должен проанализировать и осознать систему своих собственных личных ценностей. Подчеркиваем – именно ценностей, а не только методов, средств и способов воспитания и обучения.

Задача такого рода достаточно трудна. Она требует специальной интроспекции и рефлексии, при которой человек наблюдает, осознает и судит глубины своего "я" как бы со стороны, но оставаясь в то же время самим собой.

Например, надо хорошо различать так называемые "ощущаемые ценности", являющиеся для нас своего рода эстетическими и нравственными абсолютами, и "оперативные ценности", выступающие в качестве средств и имеющие относительный характер.

Но вернемся к главному. К вопросу о перестройке ценностной ориентации ученика в том направлении, которое мы считаем желательным и необходимым.

Можно представить себе два основных подхода к формированию ценностей, определяющих отношение к музыке.

В первом, как уже говорилось, педагог стремится к тому, чтобы сформировать у ученика систему ценностей, точно повторяющую его собственную. Это наиболее простой, однако не самый надежный путь. Он может оказаться успешным при сходстве темпераментов, характеров и врожденных склонностей педагога и ученика. Но при несовпадении этих глубинных особенностей и черт личности, сравнительно мало поддающихся изменению в процессе воспитания, такой путь может привести к открытому конфликту, вызванному несовместимостью основных "ощущаемых ценностей" педагога и ученика.

Надо заметить, что открытый конфликт – это еще лучший исход. Он заставляет осознать сам факт неблагополучия и побуждает к поискам более подходящих решений. Гораздо опасней другая ситуация:

Ученик, уже имеющий какую-то собственную систему ощущаемых ценностей, принимает ощущаемые ценности педагога в качестве своих оперативных ценностей. Иными словами, ваши "абсолютные" ценности и основанное на них отношение к музыке приобретают для ученика значимость не сами по себе, но лишь как средство для достижения каких-то других целей. В числе этих целей может быть: одобрение со стороны педагога, завоевание репутации "культурного человека", повышение своего престижа в глазах окружающих и в своих собственных глазах, вхождение в группу, отбирающую своих членов по признаку искусшенности в музыке и т.п.

Человек, воспитанный таким образом, уже не будет иметь собственно-эстетического суждения о музыке. Он может выглядеть эрудированным знатоком и ценителем и даже сам в это верить, но Музыка с большой буквы никогда не станет для него ни подлинным источником радости, ни обогащением его духовного опыта.

А если мы достаточно внимательно проанализируем работу его восприятия в терминах нашей модели, то обнаружим: блоки его перцептивного механизма функционируют на весьма низком "энергетическом" и "информационном" уровне, далеко не используя своей потенциальной мощи.

Рассмотрим теперь противоположный подход.

С самого начала занятий педагог старается выявить исходное "ощущаемые ценности" ученика (при этом очень полезно выявить и его оперативные ценности). Если обнаруживается существенное расхождение с принятым им эталоном, он отнюдь не стремится сразу же противопоставить им иную, "правильную", или "истинную" систему ценностей. Наоборот, он сочувственно выслушивает ученика и соглашается с ним в его взглядах и вкусах. Во всяком случае, не оспаривает их категорично и не отвергает с порога. Тем самым он сразу выигрывает главное преимущество – полное доверие ученика, сохраняя в то же время возможность внутреннего контроля.

С этого момента педагог начинает разрабатывать и осуществлять стратегию ценностей ре-ориентации ученика. Он планирует и ставит перед ним серию задач, каждая из которых кажется ученику достаточно увлекательной, сравнительно легко разрешимой и ведущей к еще большему укреплению и торжеству его ценностной позиции.

Но, взявшись за первую же задачу, ученик обнаруживает две вещи: первое – найти решение не так-то легко; второе – чтобы найти решение и с честью выйти из создавшейся ситуации, ему необходимо критически пересмотреть свои ценности, один из них поставить под сомнение, а другие заменить чем-то новым.

Чем же именно? – Только тем, что сам ученик сможет свободно выбрать из многообразия "истинных ценностей", раскрываемых перед ним в этот момент педагогом.

Сравнивая между собой два вышеописанных подхода к формированию ценностей в терминах нашей модели, мы можем сказать: первый подход направлен на создание автомата, в совершенстве выполняющего программу тех внешних действий и внутренних состояний, которые задаются ему в качестве истинных, прекрасных и благих.

При втором подходе также разрабатывается некая программа для автомата, но цель ее существенно иная. Она призвана дать автомату способность осознавать свои действия, нести за них ответственность и стремиться к созданию новых, своих собственных программ, предполагающих свободный творческий выбор. Иными словами, второй подход направлен на превращение автомата в человека.

Как же строить нужные нам программы? Дать конкретный ответ на этот вопрос – значит синтезировать обширнейший материал исследований,

проводимых в самых различных дисциплинах. В данный момент ограничимся лишь беглым упоминанием возникающих здесь проблем.

В современной науке понятие ценности выводится из понятия потребности. Потребность же, в свою очередь, определяется совокупностью естественных и социо-культурных факторов, вступающих в очень сложные, многоступенчато-опосредованные взаимоотношения. В нашем случае удобно начать рассмотрение с социо-культурной точки зрения, которая устанавливает ряд важнейших функций музыки в жизни общества и общественного индивида. На наш взгляд, это позволяет более четко ставить вопрос об "универсальных" ценностях музыки, независящих от непрестанно меняющихся форм ее локального, конкретно-исторического проявления.

Представляется также, что эстетическая функция музыки не может быть достаточно глубоко осознана и полностью реализована вне контекста других функций музыки, имеющих подчас столь же важное значение. В литературе описаны – к сожалению, обычно без системного сопоставления – следующие функции музыки: эстетическое наслаждение, познание, выражение эмоций, коммуникация о совершающихся событиях, символическая презентация идей, усиление приверженности социальным нормам, укрепление социальных институтов и религиозных ритуалов, поддержание непрерывности и стабильности культуры, повышение социальной интеграции, развлечение, физическая разрядка.

Каждая из названных функций призвана удовлетворять определенные индивидуальные и коллективные потребности, которые и формируют соответствующие ценностные ориентации. Для каждого конкретного индивидуума и коллектива эти функции могут иметь самый различный вес и значимость. Это заставляет уделять особое внимание вопросам типологии ценностей с непременным учетом половозрастных, личностных и культурно-образовательных различий.

Основные выводы

Перцептивная активность субъекта в отношении музыки в конечном счете определяется его ценностной ориентацией.

Ценности, определяющие отношение к музыке, не исчерпываются одними лишь эстетическими ценностями, но включают также ценности интеллектуальные, моральные и этические. Названные виды ценностей, равно как и личные ориентации учителя и ученика, могут в известных ситуациях противостоять друг другу. Это грозит опасностью острых конфликтов как внутриличностного, так и межличностного характера.

Не выявленные и неосознаваемые, а, следовательно, и неуправляемые конфликты такого рода серьезно затрудняют работу педагога. Будучи выявлены и осознаны они могут быть переведены в разряд регулируемых и управляемых конфликтов. В последнем случае

такой конфликт может стать уже не помехой, но действенным инструментом педагогической деятельности.

Недостаток места не позволяет подробно рассмотреть здесь собственно-педагогический аспект проблемы, но мы надеемся, что принцип такого рассмотрения уже ясен. Организуя в рамках описанных модельных представлений имеющиеся эмпирические знания о способах развития музыкального восприятия педагоги смогли бы более четко и уверенно расчленять, классифицировать и систематизировать типы задач, возникающих на различных этапах их практики. Подобная процедура, как правило, намного облегчает поиск нужного решения, причем в некоторых случаях искомый ответ может быть получен непосредственно в ходе логического развертывания соответствующего модельного представления.

Само собой разумеется, что предложенная модель есть самый общий предварительный набросок, нуждающийся в строжайшем критическом анализе и экспериментальной проверке.