

СООТНОШЕНИЕ МУЗЫКИ И СЛОВА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Тулаева В.В.¹

¹ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», Омск, e-mail: mail@omgpu.ru

В статье рассматриваются основные подходы к соотношению музыки и слова в эстетическом воспитании детей, распространенные в 20-е годы прошлого века. Несмотря на неоднозначность и противоречивость понимания целей и задач музыкально-эстетического воспитания в целом и роли эстетического суждения в частности, именно в первые послереволюционные годы формируется принципиально важная тенденция к связи специфики музыки со специфическими же методами преподавания ее, которая не получила впоследствии широкого распространения. В статье основной акцент сделан именно на позициях, не потерявших актуальности и сегодня, поскольку они связаны со спецификой музыкальной образности и особенностями ее восприятия. Освещаются вопросы, связанные с целями и задачами музыкально-эстетического воспитания, с целями и задачами организации слушания музыки, со сложностями словесной интерпретации музыкальной образности, критериями эстетического суждения детей, особенностями проведения беседы о музыкальном произведении на уроке. Статья основана на анализе не только исследований и монографий известных и признанных корифеев, но и на изучении публикаций авторов, мало известных сегодня, за исключением специалистов, в которых часто находит отражение действительное состояние проблемы, особенно в плане практической работы.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, музыкальный образ, музыкальное восприятие, эстетическое суждение, интерпретация музыкального произведения, адекватность музыки и слова, организация слушания музыки.

THE CORRELATION OF MUSIC WITH WORD IN THE AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN IN THE 20-TH YEARS OF XX CENTURY

Tulaeva V.V.¹

¹Omsk State Pedagogical University, Omsk, e-mail: mail@omgpu.ru

The article says about the main ways of correlation of music and word in the aesthetic education of children, wide spread in the 20-th of the last century. In spite of ambiguity and contradiction of understanding aims of aesthetic education all in all, in fact, during the first years after revolution, the principally important tendency has been formed, such as connection of music specific with the specific of teaching methods which they were not wide spread subsequently. The article underlines the positions which are topical nowadays as they are connected with the specific nature of music imagery and peculiarity of its perception. The article also highlights issues connected with the aims and tasks of aesthetic and musical education and with organization of music listening with the difficulty of word interpretation of musical images criteria of children's opinion and specific aspects of holding the talks about musical composition at the lesson. This article is founded not only on the analysis of studying famous and leading figures but on the studying of works of not wide well-known authors at the present time, except of specialists. But these works sometime reflect the real state of the problem, especially during the practical work.

Keywords: aesthetic education, musical image, musical perception, interpretation of musical work, adequacy of music and words, organizing the process of listening to music.

В настоящее время беседе на уроке музыки придается достаточно важная роль. Основная цель разговора о музыке – привлечение внимания детей к собственным ощущениям, чувствам и мыслям, возникающим в процессе музыкального восприятия. Обращаясь сегодня к вопросам, связанным с организацией беседы о музыке, нужно отметить, что многие из них поднимались и рассматривались много десятилетий назад. В 20-е годы XX века много внимания уделялось слушанию музыки, которое было даже

выделено в отдельный курс, что обуславливалось стремлением приобщить детей к музыкальному искусству и осознанием того, что сделать это в полной мере посредством лишь пения невозможно. Выделение слушания музыки в отдельный предмет было во многом искусственным, так как слушание музыки должно пронизывать все сферы музыкальной деятельности на уроке. Справедливости ради нужно отметить, что далеко не всеми педагогами-теоретиками слушание музыки понималось только как отдельный предмет, оно рассматривалось ими как прием, необходимо предваряющий и сопутствующий всем видам музыкальной деятельности на уроке. Как писал об этом В.Г. Каратыгин, «слушание музыки всегда, на всех фазах музыкального развития» [1, с. 143], подчеркивая, что любые теоретические знания, инструментально-техническое обучение, вследствие своеобразия музыкального языка, немислимы без параллельного сопровождения их слушанием музыки. В этой связи рассматривались многие вопросы, касающиеся организации слушания музыки. Несмотря на всю неоднозначность ситуации, сложившейся в те годы в педагогике, психологии, музыкознании, было выдвинуто много теоретических и практических положений, в том числе касающихся и соотношения музыки и слова в эстетическом воспитании детей. Представляется целесообразным выделить некоторые из таких не потерявших актуальности вопросов, поскольку их актуальность связана не с какими-то внешними обстоятельствами и причинами, а со спецификой музыки и особенностями ее восприятия.

Цель исследования: проанализировать подходы к роли эстетического суждения, соотношению музыки и слова в эстетическом воспитании детей в 20-е годы XX века.

Материалы и методы исследования

Исследование основано на изучении и анализе литературных источников, публикаций в периодической печати 20-х годов прошлого века с использованием таких методов, как сравнительно-исторический анализ, обобщение, систематизация.

Результаты исследования и их обсуждение

В первые послереволюционные годы взгляды педагогов и исследователей на цели и принципы музыкального воспитания в целом часто были не только различными в деталях, но и диаметрально противоположными. Так, например, в 20-е годы реализуется упрочившаяся впоследствии тенденция к приоритетности обучающих задач и сведению провозглашаемой задачи воспитания музыкой к прямолинейной морализации и идеологизации. В отношении суждения о музыке это проявлялось в формально-технологическом и программном подходах к нему. Конкретность содержания, недоступная музыке, отдавалась на откуп суждению, и тем самым осознанно и целенаправленно внедрялись программно-иллюстративные

толкования музыки. Технологический же подход обеспечивал видимость обучения как раз музыкальной специфике художественного произведения.

Однако в эти же годы возникает и другая, принципиально важная тенденция к связи специфики музыки со специфическими же методами преподавания ее, провозглашению приоритетности воспитывающих и развивающих задач. В таком же контексте рассматривались и эстетические суждения детей, которые понимались как неотъемлемая часть процесса музыкального восприятия, поскольку в практике музыкальных занятий не обойтись без бесед о музыке. Причем эстетические суждения не рекомендовались к обязательному их повсеместному использованию, не рассматривались как самоценные, но, наряду с другими невербальными способами освоения музыки, должны были включаться в педагогический процесс с целью более точного, активно-творческого постижения детьми музыкальной образности (Н.Я. Брюсова, С.Л. Гинзбург, Н.Л. Гродзенская, М.М. Койранская, В.Н. Шацкая, А.А. Шеншин).

Актуальна сама исходная позиция, с которой рассматривалось эстетическое суждение, и его конечная цель. С одной стороны, важнее не столько, в какой именно словесной форме ребенок выразит свое отношение к музыке, сколько те внутренние изменения, которые она за собой повлечет. Как писал Л.С. Выготский, «искусство есть скорее организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может, никогда не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней. Расширение и углубление чувства, творческая его перестройка и составляют психологическую основу искусства музыки» [2, с. 243]. С другой стороны, передавая словесно свои ощущения и впечатления, ребенок глубже осознает и постигает услышанное. Именно поэтому эстетические суждения детей правомерно рассматривать с позиции их значимости для них самих, как упорядочивающие мышление и восприятие, способствующие лучшему пониманию и осознанию услышанного.

Известно, что даже не связанным с эстетическим объектом мыслям и чувствам часто бывает сложно найти адекватное словесное выражение, поэтому в плане словесного выражения музыку нужно рассматривать не как нечто исключительное, но как соотносящееся с проблемой словесного выражения вообще. Такую параллель проводили и в те годы, подчеркивая, что музыку «очень часто нельзя объяснить словами, но много и в обыденной человеческой жизни нельзя объяснить словами. Это свойство не музыки, а нашего языка» [3, с. 24]. Но, безусловно, что неизмеримо большую трудность вызывает словесное выражение эстетического переживания, как результата общения с искусством, в сравнении с обычным словесным формулированием. «Мы никогда не сумеем сказать точно, почему именно понравилось нам то или другое произведение, словами почти нельзя

выразить сколько-нибудь существенных и важных сторон этого переживания... Всякое сознательное и разумное толкование, которое даст художник или читатель тому или иному произведению, следует рассматривать при этом как позднейшую рационализацию... как объяснение, придуманное постфактум» [2, с. 68-69]. Особенно это актуально в отношении музыки, поскольку общепризнанно ее преимущество в передаче тончайших нюансов чувств и явлений, которые с такой же точностью невозможно выразить в слове.

Музыкальные впечатления, полученные детьми, очень важно не только пережить, но и объяснить. Музыкальный образ не существует вне эмоционального его выражения и, как отмечает С.Н. Беляева-Экземплярская, «вопрос об эмоциональной окраске чрезвычайно важен, но его и труднее всего задать. Словесное выражение эмоций еще мало совершенно» [4, с. 88]. Сложность эстетического суждения именно в том, что приходится обращаться к эмоциональной сфере. Таким образом, при определении качественных критериев, предъявляемых к эстетическому суждению, акцент переносится на характер высказываний с тем, чтобы приблизить его к уровню самого искусства. Это принципиальное положение можно выделить как ключевое при определении других, более конкретных критериев эстетического суждения.

Нужно отметить, что невозможность полностью выразить в слове, как правило, в большей степени относится к интерпретации музыкальной образности и в меньшей - к звуковой ткани произведения, но такое формальное восприятие не может считаться полноценным. В 20-е годы XX века состоятельность именно такого подхода подтверждается результатами экспериментальных исследований. Так, С.Н. Беляева-Экземплярская тип восприятия, при котором «холодно дается отчет о свойствах музыкального произведения, сам слушатель не привносит ничего своего, нет своего отношения к образам» [4, с. 32-33], расценивает как очень мало приближающий к пониманию художественного смысла произведения. Между тем именно свое понимание, свое отношение к музыке должно присутствовать в суждении о ней.

Музыкальный образ должен претерпевать обязательную трансформацию в сознании слушателя, на чем акцентировал внимание А.Ф. Лосев, когда писал, что «не ухо воспринимает музыку, а человеческое "я" посредством уха» [5, с. 18]. Примечательно, что такой подход обнаруживается не только на теоретическом уровне, но и предлагается к реализации в школьной практике. А. Шеншин писал о необходимости для учащегося «вслушаться в самого себя, в то, как произведение звучит в нем, а не только вне его, и осознать это непосредственное ощущение» [6, с. 13]. Рассказ именно о своих впечатлениях, своих мыслях по поводу услышанного может считаться единственно приемлемым в разговоре о музыке.

Уже в те годы педагоги обращали внимание на опасность программных толкований музыки, которые приводят к привычке воспринимать музыкальное произведение как обязательно что-то описывающее, о чем-то реальном повествующее. Исходя из результатов своей практической работы, педагоги приходят к выводу, что у детей реже бы возникала потребность подобных суждений, если не задавать детям вопросов о том, что изображает, что описывает музыка, которые самой своей постановкой подталкивают к необоснованному фантазированию.

Существует еще один, не столь очевидный, на первый взгляд, аспект проблемы, которому, например, Л.С. Выготский придавал большое значение. Речь идет о случаях, когда эстетическое суждение подгоняется под какую-то моральную догму, либо в него пытаются заключить обязательную некую точную информацию о реалиях окружающей жизни, совершенно исключая чисто эстетический момент. Л.С. Выготский же рассматривал эстетическое суждение как «умение воспринимать и переживать произведение искусства» [7, с. 261], не подменяя непосредственности эстетических впечатлений рассуждениями, не имеющими к ним никакого отношения, но и не отрицая включения их в разумных пределах во внеэстетический контекст, который мог бы способствовать качественному восприятию музыкальных произведений.

Актуализируется «разумное» окружение музыкального произведения общехудожественными, литературными, историко-социальными, бытовыми темами для бесед, поскольку «это не только желательно, но безусловно необходимо нужно, потому что нельзя мыслить музыку вне времени и пространства. Но такого рода окружение – нечто совсем иное, чем навязывание этикеток» [8, с. 76]. Разговор о музыке не должен замыкаться только на самой музыке, но должен проводиться на достаточно высоком проблемном уровне. Важно не упускать из виду именно эстетические впечатления и не низводить музыку до иллюстративности.

Качественный уровень проведения беседы во многом зависит от педагога, от того, в какое именно русло он ее направит. Уже в то время неоднократно поднимался вопрос о недопустимости навязывания своего мнения при разговоре о музыке с детьми. Так, Б.В. Асафьев пишет о том, что педагогу, конечно, легче и проще привлечь внимание детей к музыке, заинтересовать их, пользуясь «наглядным сюжетом» или «живописным изображением» как импульсом, под воздействием которого будто и было создано демонстрируемое произведение. Тем самым он облегчает не усвоение произведения детьми, а работу себе, но построенная таким образом речь, особенно если она предшествует слушанию, отвлекает от самого процесса восприятия, «учащиеся перестают слушать музыку, а просто ищут отдельных соответствий в отдельные моменты» [9, с. 8]. Такое сознательное

или бессознательное следование установке, содержащейся в словах педагога, приводит к пассивному созерцанию, тогда как целью слушания музыки является активное восприятие художественного образа произведения.

Обращает на себя внимание тот факт, что соотношение музыки и слова в эстетическом воспитании детей рассматривается в связи с самой организацией слушания музыки, в том числе с функциями и задачами педагога. Наряду с подчеркиванием необходимости естественного вовлечения аудитории в разговор, что требует разнообразных и нешаблонных методов работы, проводится мысль о роли педагога, которая не должна быть довлеющей. Педагог должен очень осторожно пользоваться наводящими вопросами, репликами, чтобы не влиять на самостоятельность суждений детей. В этот период встречается даже такая достаточно радикальная точка зрения, представители которой выдвигают главной задачей процесса восприятия музыки – развитие в учащихся естественной способности непосредственного музыкально-эстетического переживания, что требует от учащегося прежде всего «вслушаться в самого себя, в то, как произведение звучит в нем, а не только вне его, и осознать это непосредственное ощущение» [10, с. 13]. В связи с этим предлагается предоставить детей самой музыке и отказаться от всего, что может каким-то образом повлиять на восприятие: от вступительного слова учителя в любом его варианте, от названий произведений, сообщать которые можно после слушания и беседы. Безусловно, что в отдельных случаях это может быть целесообразным, но повсеместное использование такого подхода нельзя считать продуктивным. Не случайно поэтому большинство педагогов видели свою задачу в том, чтобы методологически правильно преподнести музыкальный материал, помочь детям осознать его и сформулировать свои мысли.

Актуализировалась в те годы мысль о недопустимости одностороннего проведения беседы, когда, например, акцент делается на музыкально-теоретическом анализе, который возможен лишь в неразрывной связи с проникновением во внутренний смысл произведения. Ненарочитое, фрагментарное введение элементов теории, особенно на начальном этапе, возможно лишь настолько, насколько это не противоречит цели музыкального воспитания ребенка и корректирует возможность психологического уклона в сторону исключительной эмоциональности. Как писал об этом В.Г. Каратыгин, «на первых порах важнее всего задача общего омузыкаления духовной природы ребенка, возбуждения первичных вибраций в музыкальных струнах его сердца, зарождения в нем некой общей способности резонирования на своеобразные откровения музыкально-прекрасного» [11, с. 143].

Выражая распространенную в то время мысль о главенствующей цели воспитания музыкой и о второстепенности, вспомогательности обучающих моментов, Б.В. Асафьев достаточно категорично сформулировал ее так: «Лозунгом общего музыкального

образования должно стать требование: в сторону от профессионализма» [12, с. 64]. Это, конечно, не отрицает необходимости знакомства с основами музыкального языка, но подразумевает, что эти знания не должны быть самоцелью, знание и понимание музыкальных терминов должно способствовать постижению музыкального образа и словесному его выражению.

Мысль о необходимости беседы о прослушанном произведении для совершенствования музыкального восприятия все чаще и настойчивее проводится как исследователями-теоретиками, так и музыкантами-педагогами, исходящими из требований практической работы. «Пояснения, разбор произведений помогают восприятию его, поэтому беседу с детьми при самом активном их участии до исполнения и после него очень важно и желательно провести» [13, с. 51] – к такому выводу приходит Н.Л. Гродзенская на основании работы в школе по педагогической организации слушания музыки. И каким бы образом ни решались исследователями и педагогами все дальнейшие вопросы, связанные с организацией слушания музыки, соотношением музыки и слова в эстетическом воспитании детей, сама необходимость проведения беседы не вызывает сомнений, и постоянно подчеркивается ее значение для повышения уровня восприятия музыки, его активизации, для понимания художественной образности произведений.

Заключение. Цели и задачи проведения беседы, выдвигаемые педагогами и исследователями в 20-е годы прошлого века, при различном их акцентировании, в основном можно свести к следующим: констатирующая – выявляющая качественный уровень; активизирующая – помогающая осмысленному наблюдению, а не пассивному созерцанию; корректирующая – способствующая правильному, более глубокому пониманию и осознанию. В качестве принципиально значимых, пусть и не принимаемых в те годы безоговорочно всеми педагогами и исследователями, можно выделить следующие критерии полноценного восприятия и суждения детей: недопустимость программных, сюжетно-иллюстративных толкований музыки либо чисто технологических, терминологических рассуждений о ней, но направленность восприятия и суждения на эмоционально-образную сущность произведения; необходимость самостоятельных, индивидуально-своеобразных суждений как условие связи музыкальных и жизненных впечатлений ребенка, расширения его эмоционального опыта. Эти критерии соответствовали уровню состояния научно-теоретической мысли и провозглашаемой в те годы цели воспитания музыкой, рассмотрению ее как части жизни. В практику же массовой школы, особенно в последующие 30-е годы, как более доступные, планомерно внедрялись прямо противоположные требования к соотношению музыки и слова в эстетическом воспитании детей, исходящие из нормативных обучающих задач и не соответствующие музыкальной специфике. Таким образом,

принципиально важные и ценные достижения музыкальной педагогики 20-х годов на долгие годы были преданы забвению.

Список литературы

1. Каратыгин В.Г. Жизнь. Деятельность, статьи и материалы. Л., 1927. 263 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987. 572 с.
3. Погодин С. Введение в слушание музыки // Музыкальное обозрение. 1928. №1. С. 21-27.
4. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки. М., 1924. 116 с.
5. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. М., 1927. 262 с.
6. Шеншин А. Принципы и методы общего музыкального образования // Музыка в школе. М., 1921. С.12-16.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1926. 348 с.
8. Асафьев Б.В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе // Вопросы музыки в школе. Л., 1926. С.66-84.
9. Асафьев Б.В. Музыка в единой трудовой школе // Музыка в школе. Л., 1925. С. 5-11.
10. Шеншин А.А. Принципы и методы общего музыкального образования // Музыка в школе. М., 1921. С. 12-15.
11. Каратыгин Г.О. Жизнь, деятельность. Статьи. Материалы. Л., 1927. 263 с.
12. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л., 1965. 152 с.
13. Гродзенская Н.Л. О слушании музыки в трудовой школе // Музыка в трудовой школе. М., 1930. С. 47-58.