

А.А. БОНДАРЕВ,
к.п.н., зам. директора ГБОУ ДО ЦТР и МЭО «Радость»

СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМЕ МАССОВОГО МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Концепция непрерывного образования возникла на пути решения двух важных педагогических задач: сближения учебного процесса с «естественным», глубоко индивидуальным процессом *самообразования* и формирования долговременной установки учащегося на *профессиональный рост*, позволяющий не только сохранять, но и развивать культурные традиции. Долговременная установка на личностное и профессиональное становление формируется во взаимодействии внешнего и внутреннего факторов – *внешних требований* учебного плана и *внутренней востребованности* его содержания. Принципы непрерывного образования, безусловно, должны учитывать и соотносить обе эти составляющие. Однако, принимая во внимание реальное положение дел, а именно, – то, что наше время находится под исключительно сильным влиянием социальных приоритетов, непрерывность и преемственность в художественной педагогике, очевидно, должны сейчас искать основание в психологических механизмах, которые обеспечивали бы их *изнутри* – в глубинной душевной потребности человека, естественно проявляющейся в *бескорыстном* интересе. Принципы непрерывного образования должны исходить, с одной стороны, из закономерностей психологии, а с другой стороны, – из своеобразия предмета обучения, содержательная *ценность* которого является основной *движущей силой* непрерывного по своей природе образовательного процесса.

Таким образом, даже поиск ответа на вопрос о том, *что составляет ценность музыкального искусства и музыкальной культуры*, даст учителю музыки представление о цели, *притягательность* которой способна привести в движение процесс непрерывного музыкального образования.

Вряд ли необходимо специально оговаривать, что закономерности изучаемого предмета в той или иной форме «подсказывают» педагогу принципы и методы его работы. Музыка, выразительность которой на протяжении всей ее обозримой истории развивалась во взаимодействии полярных пределов консонанса и диссонанса (космоса и хаоса), такую закономерность обнаружила в непрерывном преодолении дисгармонии гармонией – в непрестанном возрождении гармонии из контрастной звуковой палитры. В ней всегда соседствовали и дополняли друг друга «полифонические» процессы «расщепления» музыкальной ткани на противоположности и «гармонизирующие» процессы «сплетения» из противоположных, «неслиянных» звуковых нитей нового музыкального образа. Эта метафора, характеризующая важнейший организующий принцип музыкального языка, лишь подчеркивает его *универсальный характер*.

Естественно, что музыкальное образование идет по стопам музыкальной культуры. Его «полифоническая» ориентация проявляется в поэтапном освоении различных средств музыкальной выразительности, в принципе аналитического рассмотрения элементов музыкального языка, в самой дифференциации предметов музыкально-образовательного цикла (сольфеджио, музыкальная литература, хоровой класс, основной и общий музыкальные инструменты и т.д.), в последовательном прохождении разделов учебной программы. Она предполагает «цеховую» специализацию и достижение технического, профессионального совершенства.

Гармонизируют же специальные знания, умения и навыки *межпредметные связи* – интеграционный подход, направленный на восприятие изучаемого предмета в единстве и множестве его связей со всей культурой и индивидуальным опытом человека. Интеграция предполагает художественные, метафорические истолкования музыкального образа, «арочный» принцип соответствий, аналогий и пр. Интеграционный подход как раз и не позволяет видеть в образовании лишь поэтапное прохождение учебной программы, линейную последовательность, подобную практично вырытому тоннелю, выводящему учащегося к намеченной цели. Такой тоннель на деле, безусловно, закончится тупиком, поскольку развитие *творческих* способностей идет рука об руку с расширением индивидуального опыта, а следовательно, больше напоминает «вращение вокруг центра» – не *количественное*, а *качественное* освоение разнообразной информации – образование все новых смысловых связей. Поэтому интеграция часто незаметно и «ненамеренно» придает проблемный и творческий характер учебному процессу; она позволяет применять разные точки зрения к одному и тому же явлению, соотносить и сопрягать перекрестные суждения, формируя индивидуальную позицию.

Приемы интеграции дифференцированных представлений также можно обнаружить на всех этапах музыкального образования. В начале обучения осваивается выразительность ладов (т.е. *целостное* интонационное взаимодействие звуков), гармоний, приемов музыкальной изобразительности и образности. Позже с точки зрения *целостной* организации музыкальной формы рассматриваются масштабнo-тематические структуры (музыкальные интонации, фразы, мотивы, периоды, предложения и т.д.). В дальнейшем, в училищах и вузах, изучается *целостность* композиторских (творчество И.С. Баха или Л. ван Бетховена, М.И. Глинки или П.И. Чайковского) и исторических (произведение эпохи барокко или венского классицизма, романтизма или неоклассицизма) стилей, в связи с чем и принято говорить о *гармонии* барокко, *гармонии* Моцарта и т.д.

Говоря о специализации или интеграции образования, обыкновенно указывают на необходимость то одного, то другого подходов, упуская из виду, что эти процессы, особенно, в художественной педагогике, не могут быть изолированы. Применительно к *творческому* процессу вопрос состоит, скорее, в том, представлены ли *обе* тенденции *во взаимодействии* или нет. В художественном творчестве мы имеем дело с их прямой зависимостью: чем скрупулезней и детальней анализ, тем больше он требует содержательных

обобщений, раскрывающих характер отношений выявленных элементов; и наоборот, чем более многообразны обобщающие параллели и соответствия, тем больше они детализируют эти связи. И в том и в другом случае анализ и синтез действуют согласно и проясняют единую целостно-детализированную картину. Для художественного мышления, очевидно, противоположны не столько анализ и синтез, разум и чувство, сколько стремление к их согласованному взаимодействию и намеренное противопоставление.

Словом, специализацию и интеграцию следовало бы понимать гораздо шире, чем это обычно принято. По существу, всякий педагогический метод, как и приобретаемый учащимся навык, можно рассматривать во взаимодействии этих встречных процессов – такая практика способствует и концентрации внимания на поставленной задаче (подобно тому, как перекрещивающиеся прямые позволяют сосредоточиться на точке их пересечения) и, по мере возможности, позволяет избежать рутины при многократном повторении одних и тех же упражнений.

Как же это реально преломляется в работе с учащимися-музыкантами? В качестве одного из примеров обратимся к чувству ритма или ритмическому слуху. Будучи основополагающим музыкальным навыком, он, в то же время, совершенствуется на протяжении многих лет исполнительской работы и, кроме того, является едва ли не ведущим началом, организующим и дисциплинирующим музыкальное исполнение и восприятие.

Известно, что музыкальный ритм представляет собой чередование сильной и слабой долей, о чем начинающие музыканты узнают на одном из первых занятий. Однако этот момент, как правило, безнадежно далек от видимого результата в работе по развитию внутреннего ритмического чувства. Как ни странно, само по себе точное «построение» музыкального ритма, требующее лишь некоторой сосредоточенности, не дает желаемого результата – учителя музыки прекрасно знают, как произвольно начинающие исполнители могут выполнять указание равномерно чередовать «громкую» и «тихую» ноты, получая на вопрос: «Ты слышишь, что играешь неритмично?» безнадежно отрицательный ответ. Дело в том, что музыкальное чувство ритма эмоционально и художественно окрашено, и для того, чтобы музыкальный ритм обрел выразительность недостаточно *механической* смены сильной и слабой долей. С точки зрения психологии, за чувство ритма не может быть ответственно только левое (аналитическое) полушарие головного мозга: анализ на этом этапе уже выполнил требовавшуюся от него работу – он представил музыкальный ритм как *последовательное чередование* акцентированной и слабой долей, но не в его силах ощутить это чередование как *единое взаимодействие*. Можно сказать, что чувство ритма дает *координация* поляризующих его изнутри (на сильную и слабую доли) аналитических и стягивающих воедино (в единую пульсацию) синтетических процессов. Эта координация и делает музыкальный ритм доступным аналогии и «метафорическому переносу», которыми в данном случае необходимо воспользоваться педагогу, соотнося ритм с представлениями, в художественном мышлении человека испокон веков объединяющими полярные

начала: дыхание (вдох и выдох, напряжение и расслабление), сутки (день и ночь, свет и тьма), пространство (верх и низ), перспектива (далеко и близко), время (мгновение и вечность). На эту *координацию* по существу и уходят время и силы в развитии ритмического чувства у учащихся.

Похожим образом обстоит дело и с восприятием мелодии, в которой чередование различных по высоте звуков аналитический слух (то есть собственно специальный музыкальный навык), способен представить лишь как некоторую «звукограмму». Она не вызовет никакого интереса до тех пор, пока не «интегрируется» в мир индивидуального опыта – за счет того, что звуковысотные последовательности предстанут в свете своего целостного взаимодействия и обретут выразительность живых интонаций. Поэтому музыкальные диктанты, какие бы задачи они перед собой не ставили, гораздо более эффективно развивают слух, если имеют художественную ценность (то есть своеобразный характер и интонационную выразительность), а не остаются лишь мелодико-ритмической «головоломкой».

Взаимодействие дифференцированного и интеграционного подходов в той же мере распространяется на освоение технических приемов и исполнительских движений, *целостность* которых возникает во взаимодействии *контрастных* составляющих.

Так, на начальных этапах инструментального обучения одним из важнейших осваиваемых навыков является навык исполнения легато. Он предполагает особое ощущение руки, которая должна быть одновременно и *тяжелой* и *мягкой*, поскольку при исполнении легато *свободная, расслабленная* рука опирается на *крепкий, напряженный, опорный* кончик пальца. Иначе говоря, пианисту необходимо объединить *контрастные* ощущения *свободы* (руки от кисти и выше) и *напряжения* («на кончике пальца»). Это привычное для опытного пианиста объединение контрастных ощущений вместе с тем представляет немалую сложность для начинающих. Легко нажать клавишу напряженной рукой, так же легко уронить на клавиатуру безвольную, расслабленную руку, но ни то, ни другое мышечное ощущение не дадут легато.

Первое, что может это сложное целостно-контрастное ощущение представить для учащегося в единстве – *сравнение* с ходьбой, поскольку ходим мы, как раз перенося вес *свободного туловища* на *крепкие, напряженные опоры* принимающих этот вес на себя ног. Исполнение легато с этой точки зрения очень похоже на хождение, тем более, что смена звуков, как и при ходьбе, предполагает чередование напряжения и расслабления. Для звучания легато достаточно лишь последовательно «заваливаться», «переваливаться» на нужный опорный палец. Подходящим сравнением – «метафорическим переносом» сложного контрастного ощущения в сферу общих представлений здесь может послужить образ «медведя», одновременно и большого – «тяжелого», и мохнатого – «мягкого», переваливающегося с лапы на лапу вальяжно и неторопливо.

Все эти сравнения – не только более или менее удачные сопоставления, облегчающие освоение специального навыка. Они предполагают прежде всего психологическую установку образного, метафорического мышления, которое

искусно сочетает аналитические и синтетические процессы, воспринимая разнообразие мира через его универсальные закономерности. Художественная культура всегда отличалась этим двуединым стремлением раскрыть *многообразие* мира в его *целостности*.

В наше время, когда точные науки подавляют гуманитарные обилием разрозненной, не находящей смыслового согласия информацией, когда узкие, прагматические интересы человека господствуют над бескорыстным поиском целостности мира – гармонии его полярных начал, преподавателю художественных дисциплин необходимо ясно представлять, в чем своеобразие и специфика его предмета, какую ценность он утверждает и отстаивает, на службе чего он стоит. Хотя в своих высоких прозрениях точные и гуманитарные науки нередко приближаются друг к другу, в нашей повседневной практике они находятся, увы, в напряженной конфронтации. Точные науки настойчиво углубляют сферы влияния, привлекая прагматической выгодой и господством над миром, и с этой точки зрения художественное образование противостоит им – противостоит своей направленностью не на господство над миром, не на самоутверждение, а на полноту, широту и охват мировосприятия, на видение целого.

Эта сложная ситуация выдвигает перед художественным образованием задачу воспитания чувства *объемлющей* человека красоты в соответствии с еще античным представлением о том, что красота мира является человеку в неисчерпаемом разнообразии, которое пронизано гармонией единых живых отношений. И с этой точки зрения необходимо помнить, что сила музыкального искусства кроется в способности гармонизировать не столько звуки, сколько само мировосприятие и душевную жизнь человека. Пожалуй, только этой способности неизменно дано поддерживать преемственность и непрерывность музыкального образования из глубины человеческой души.