

**Адреса для покликань:** Моделювання музично-комунікативних ситуацій // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. Праць / Ред. колегія О.П.Щолокова та ін. – Вип. 2.– К.: НПУ, 2001. – С. 19 – 27.

Олена Лобач

### МОДЕЛЮВАННЯ МУЗИЧНО-КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ

На сьогодні за терміном “комунікація» закріпилося значення процесу передавання інформації за допомогою різноманітних знакових засобів. У науковій літературі виокремлюється комунікативний аспект спілкування, порівнюються мета, функції, закономірності та умови процесів комунікації та спілкування. Зокрема, М.С.Каган наголошує, що комунікація передбачає функціональну нерівність сторін, тому вона безособистісна, монологічна, однонаправлена, облігаторна, а спілкування визнається зв’язком рівних, звідси, його інтенціональність, діалогічність, добровільність, досягнення спільності, врахування індивідуальності партнера [5, с. 295]. Справедливо підкреслюють, що спілкування й комунікація однаково необхідні людині в різних ситуаціях, тому що вимагають здатності поєднувати позиції адресата й адресанта. Проте, нюанси спілкування й діалогу часто не помічаються.

З досвіду ми знаємо, що не кожне спілкування можна назвати діалогом. М.М. Бахтін вважав, що існує особлива діалогічна сфера буття людини, де діалог є моментом існування та взаємодії індивідуально-унікальних свідомостей. Діалог – це пошук істини, але істини співбуття, смислового контексту. М. Бубер висуває концепцію міжлюдського виміру життя як “передумови справжнього діалогу». Сенс його не можна виявити в кожному з учасників, ні в обох одночасно, але тільки у самому діалозі, тільки в цьому «між», котре вони переживають разом, спів-переживають.

Співпереживання часто розуміється обмежено як переживають емоційне спів-буття, яке розглядаємо як характерну ознаку діалогу.

Діалог можливий лише в діаді “Я+Ти”, де немає окремих “Я” як в ситуації “Я і Ти”; немає “Я в Ти” і “Ти в Я”, які передбачають стягнення, розчинення одного в іншому; немає “Ми” як абсолютної одиниці, яка нівелює кожного з учасників спілкування, а є нероздільне й незлианне “Я+Ти”. З цієї позиції комунікація, спілкування та діалог є якісно різними етапами та гранями генетично єдиного процесу – процесу сходження до Співбесідника, як називав партнерів діалогу О.О.Ухтомський.

Яскравіше за все структура діалогу (полілогу) моделюється в музичному мистецтві. Музична комунікація є складною системою, в якій можна виділити окремі цикли:

- музична творчість як вид професійної естетичної діяльності, у процесі якої уява переробляє життєві враження спочатку у “немузичний” цілісний образ (емоційно-естетичні переживання), розвиває його, наповнює рухом, а потім перетворює в матеріал мистецтва;
- музичний твір як специфічний продукт естетичної діяльності суб’єктивованій та одухотворений у процесі творчості. Він вбирає в себе особистість автора цілісно, «у діалозі різних носіїв суб’єктивності художника»

(М.С.Каган), тому більшість творів різних видів мистецтв є моделлю спілкування, діалогу й навіть полілогу. Художній твір незавершений (*non-finito*), орієнтований на спілкування;

- музичне виконання як співтворчість, бо “нотний текст стає музикою, коли його оживить виконавець. Оживити – значить вважати твір “своїм”, небайдуже поставитися до нього. ...Головне – показати твір, не показуючи себе. Так виконавець стає анонімним співавтором”. Проте в процесі виконання він втілює суб’єктивну емоційну програму твору [9, с. 38];

- музичне сприйняття як художнє спілкування, в якому учасники не рівноправні, бо слухач вільний у виборі співбесідника і вільний у припиненні «розмови». Проте існує інший бік цього процесу – власна активність художнього твору, бо він об’єднує однодумців. Музичне сприйняття – завершення комунікативного циклу та його вихідний момент.

На жаль, ні звучання музичного твору, ні навіть його виконання – недостатні умови для актуалізації музично-комунікативної ситуації як сукупності реальних обставин, які дозволяють дитині через музику прилучитися до діалогічної сфери буття людини. Розглянемо характерні особливості музично-комунікативної ситуації.

За типом музично-комунікативна ситуація відноситься до чуттєвих, так званих “комунікацій подій”. Вона несе в собі “не бліду тінь, не слід переживань, а саме це переживання” (О.О. Леонт’єв), яке треба не відтворювати, а щораз створювати заново [6, с. 162]. Каталізуючий вплив на даний діалогічний процес має інтонація, на долю якої в музиці припадає майже все художньо-ціннісне й смислове навантаження. Звідси в музично-комунікативній ситуації, в діалозі з музичним мистецтвом домінує емоційне співбуття.

Емоційне співбуття не просто тло спілкування, його психологічний клімат, не просто почуття, невисловлене, невербальне, “неструктурований афект”. Як зауважує Ж.Деррида, “афективний рівень є різновидом структурованого тексту» [2, с. 185], тобто емоційним контекстом, який потребує артикуляції. В музично-комунікативній ситуації емоційне співбуття – не емоційний контекст, а її смисл, сутність, ядро.

З огляду на вищезазначені теоретичні положення проаналізуємо педагогічний досвід моделювання музично-комунікативних ситуацій у практиці музичного виховання дітей у загальноосвітніх та спеціальних музичних школах.

У широкому розумінні слова «моделювання» виражає загальний аспект пізнавального процесу. У вузькому розумінні слово «моделювання» — це специфічний спосіб пізнання, за допомогою якого одна система (об’єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). Суть моделювання полягає у свідомому спрощенні об’єкта пізнання.

У музичній педагогіці широко застосовується метод моделювання у різних видах музичної діяльності. Зокрема, в музично-теоретичній діяльності ми використовуємо моделювання ритмічних і звуковисотних відношень

руховою та площинною моделями (наприклад, фланелеграф, таблиці з предметами різного розміру розташованими у відповідності з напрямком руху мелодії або регістром); умовно-символічне (знакове) моделювання звуковисотних і ритмічних відношень (нотний запис музики). Кращому сприйманню, запам'ятовуванню та відтворенню мелодії твору сприяє її графічне зображення. Діти можуть «креслити» мелодичну лінію в повітрі, стежити указкою по заздалегідь підготовленому рисунку, відтворити її самостійно в зошиті чи на дошці.

Цілісний музичний образ та його динаміку діти моделюють за допомогою образного диригування, музично-ритмічних рухів (танцювальних, спортивних, імітаційних, знаково-символічних); кольорів, коли за допомогою їх співставлень і тонових переходів намагаються показати, що хотів «намалювати» композитор, виразити характер твору, його емоційно-динамічний план, свої враження тощо; просторово-структурних схем, які передають архітектоніку, композицію музичного твору; знаків або символів (геометричних фігур, літер, зображень конкретних предметів тощо).

Багатий на знахідки щодо моделювання музичного твору, музичного образу та його асоціативного поля педагогічний досвід Б.Л.Яворського. Він пропонував дітям після слухання музичного твору зробити вільний спонтанний малюнок (кольорові плями, лінії тощо); рухову імпровізацію; графічну схему, яка відображає архітектоніку твору, його форму; написати невеличкі літературні замальовки, вірші відповідного настрою тощо.

Сьогодні його досвід поглиблюється багатьма сучасними методистами. Зокрема, Е. Печерська і Т. Киреєва пропонують дітям подорожі по “Королівству кольорової музики”, у процесі яких розвивають асоціативні уявлення від конкретно-образних до абстрактно-безобразних [8, с. 22 – 23].

Багато педагогів культивують зорові художні моделі. Наприклад, нею може бути репродукція картини, яка заповнює пустоту в образному мисленні музиканта або слухача та бере на себе роль цілого, яке дає сенс усім деталям. Однак, неможливо синхронно супроводжувати музику такою образною програмою. Образ музичного твору ні в якій мірі не може бути зведений до подібного асоціативного бачення, тому що зображувальність у музичному мистецтві грає роль орієнтовного слабкого сигналу.

Метод моделювання під час сприймання музики широко осмислюється О.Я. Ростовським. Він виходить з того, що музичне сприйняття – процес малодоступний для зовнішнього спостереження, що ускладнює його діагностику та керівництво ним. Тому великого значення набуває така організація діяльності слухачів, яка давала б можливість контролювати і спрямовувати її в бік адекватного відображення ідейно-естетичного ставлення школярів до музики, як подання сприйнятого музичного образу у "матеріалізованій" формі, тобто моделювання сприйняття. Одночасно відбувається процес його формування, який полягає у розвитку здатності до категоризації сприйнятого образу шляхом розширення емоційного досвіду, асоціацій та уявлень, а на цій основі збагачення емоційного словника, який

дозволяє більш тонко розрізняти емоційний зміст музики. Тому учений вважає, що найбільше відповідає суб'єктивній моделі сприйняття об'єктивному музичному образу створення слухачами словесних моделей твору за допомогою орієнтовних таблиць емоційно-естетичних визначень (в інших методичних роботах вони мають назву "емоційний словник" або "словник емоцій") [10, с. 195 – 200].

Отже, у практиці музичного виховання школярів широко розробляються і застосовуються методи моделювання музичного твору рухами, графічним зображенням, схемами, малюнком, кольорами, словом. Проте їх об'єднує єдина позиція – гносеологічна, дидактична. Вона орієнтує застосовувати моделювання як *метод пізнання* музичного твору, музичної лексики й музично-теоретичних понять; *метод контролю й корекції* процесу формування музичного сприймання, а також як *метод розвитку* музично-слухової спостережливості. Тут не враховується емоційне співбуття в музично-комунікативній ситуації, хоча осмислюється його необхідність. Зокрема, О.Я.Ростовський наголошує, що розмова про емоції не завжди означає їхнє переживання.

Емоційне співбуття не можна ні виміряти, ні висловити, ні адекватно передати словом, кольором, рухом, знаком, символом, графічно або схематично, тому що, за влучним зауваженням М.М.Бахтіна, **"на мові емоцій можна розмовляти тільки емоціями"**. Вони принципово не можуть бути перекладені адекватно. **Емоційне співбуття можна тільки пережити**, відчутти як захищеність; внутрішній спокій і задоволення; взаєморозуміння, впевненість і довір'я; щирість, відкритість, легкість у вираженні почуттів; емоційне благополуччя і натхнення.

Звернемося до філософського розуміння початку, старту емоційного співбуття – це, як не дивно, "нейтральна модальність", через яку "світ вперше входить у нас, де ми не відділені від нього" (В.Подорога) [2, с. 176]. Ж. Деррида коментує і доповнює цю тезу «нейтральна модальність» як «мікроодиниця смислу» переплетена з комунікативними рухами. Художньо-комунікативні інтонації також розкриваються у внутрішньому жестові (Б.Брехт). Тобто в мистецтві ми «виводимо на поверхню (артикулюємо) тілесно-афективні аспекти досвіду» (Н.Автономова) [2, с. 185]. Чому ж у реальній музично-комунікативній ситуації ми забуваємо про цей внутрішній жест?

Ближче за все моделюється художня комунікація у "високій" виконавській педагогіці. Систематизуємо науково-методичні надбання відомих педагогів-піаністів. Тут заслуговує на увагу метод роботи Г.Г. Нейгауза. Він ніколи не називав у своїх працях термін "моделювання музично-комунікативних ситуацій", але аналіз його педагогічного досвіду дозволяє виокремити певні комунікативні підсистеми, які він актуалізував у процесі навчання майбутнього піаніста-виконавця. До цих підсистем відносимо комунікації в діадах:

- *учень – художній образ*, коли кожна "подробиця" твору має сенс, логіку, виразність, бо вона є органічною частиною цілого. Таку роботу Нейгауз

рекомендує проводити більш сумлінно, ніж інструментально-технічну, яка є лише засобом досягнення художньої мети. Крім яскравості образних уявлень, необхідно відчуття живого пульсу музичного твору, бо музика без дихання мертва. Це допомагає яскравіше виразити музичний образ та полегшує вирішення виконавсько-технічних завдань. Тільки під впливом музичних образів виникає глибина відчуттів та з'являється нездоланна потреба подолати перешкоди на шляху до яскравого та впевненого вираження музики;

- *учень – інструмент.* У розмовах з учнями Нейгауз говорив просту метафору: “Піаніст та фортепіано – це одночасно: 1) диригент (голова, серце, слух); 2) оркестранти (дві руки з десятьма пальцями та дві ноги для двох педалей); 3) інструментарій (один рояль – ...сто інструментів, тобто стільки ж, скільки буває в симфонічному оркестрі)” [7; с.78];

- *учень – власний технічний апарат,* який піаніст сприймає як “живий механізм” і “єдиний колектив”. Останню ідею Г.Г.Нейгауза продовжила й поглибила у своїй роботі А.Д. Артоболевська, яка наголошувала, що дитина повинна відчувати, зрозуміти та запам'ятати, що руки можуть «говорити», добуваючи звуки, і гучно, і ніжно, і сердито, і співоче, і різко, тобто “як відчуваєш, так і «розмовляєш»-граєш”.

В.Г.Ражнікову належить оригінальна методика моделювання музично-комунікативних ситуацій на індивідуальних заняттях з фортепіано через суб'єктивну емоційну програму. Він спирається у музичному навчанні на генетичний метод. Він пояснює, що генезис музичного переживання присутній як історія естетичних емоцій, настроїв, почуттів у музиці. “Прижиттєве формування естетичних емоцій (онтогенез), є перехід наших повсякденних емоцій в почуття та емоції естетичні. У процесі людської історії (філогенезу) такий перехід відбувався у зв'язку з розвитком музики, впливаючи на становлення її мови” [9; с.66]. Саме в історію музичного переживання він вводить учня, коли показує йому особливості того чи іншого настрою у композиторів різних часів. Він не вербалізує емоційної програми певного твору, а моделює його музичний діалог на одну і ту ж тему із аналогічними творами композиторів інших епох.

Педагог ніколи не грає той твір, який повинен виконати учень, а тільки нагадує, що потрібно спробувати заграти в указаному автором настрої. Викладач вибирає та будує за хронологією 5-7 фрагментів з творів видатних авторів. Ці фрагменти повинні бути емоційно визначеними та насиченими, з тим же настроєм, що і в п'єсі, яку буде вивчати учень. Наступний етап методики пов'язаний з диференціюванням окремих моментів музичного переживання та відбором їх з ряду інших. Педагог виконує ті ж фрагменти з вибраних творів. Ці фрагменти тепер більш тривалі, їхнє звучання пов'язане з іншими настроями, в тому числі і контрастними. Завдання цього етапу – розширити «емоційне поле» учня.

Отже, моделювання музично-комунікативних ситуацій як реальних обставин емоційного співбуття в діалогічній сфері відбувається на декількох рівнях:

- учень – учитель;
- учень – композитор;
- учень – музичний твір;
- учень – виконавський апарат (голос, інструмент, власне тіло та ін.);
- учень – учень (автокомунікація).

Подальше осмислення емоційного співбуття в музично-комунікативній ситуації можливе у контексті філософської спадщини О.Ф.Лосева, який образно висловив сутність музичного мистецтва так: «І коли Устремління світової Волі зустріло Форму, в котрій воно затріпотіло, – почалася музика як твір мистецтва».

#### Література

1. Боров Ю. Эстетика. – 4-е изд., доп. – М.: Издательство политической литературы, 1988. – 496 с.
2. Жак Деррида в Москве. / Пер. с фр. и англ.; предисл. М.К. Рыклина. – М.: РИК «Культура», 1993. – 208 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
4. Исьянова Л.М. Феноменологическая диалектика – Искусство– Музыка. Уроки А.Ф.Лосева: Монография. – К.: Институт повышения квалификации работников культуры Министерства культуры и искусства Украины, 1998. – 450 с.
5. Каган М.С. Философия культуры. – Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
6. Леонтьев А.А.. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 308 с.
7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1982.
8. Печерська Е., Киреева Т. Роль кольорових уявлень молодших школярів у процесі сприймання музики // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 4. – 21-23.
9. Ражников А.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание, 1
10. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник.– К.: ІЗМН, 1997.
11. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.

Лобач Е.А. Моделирование музыкально-коммуникативных ситуаций.

В статье раскрывается сущность музыкально-коммуникативной ситуации, ее особенности в контексте эмоциональной событийности в диалогической сфере. Автор обобщает опыт использования моделей в различных видах музыкальной деятельности и предлагает новую технологию моделирования музыкально-коммуникативных ситуаций.

Ключевые слова: музыкально-коммуникативная ситуация, моделирование, общение, диалог, эмоциональное событие, субъективная эмоциональная программа.

Lobach E. Modeling of Musical-Communicative Situations

The article deals with the essence of musical-communicative situation; its peculiarities in the context of emotional eventuality in the dialogical sphere. The author generalizes the experience of using models in different kinds of music activity and suggests a new technology of modeling of musical-communicative situations.

Key terms: musical-communicative situation, modeling, communication, dialogue, emotional event, subjective emotional programme.