

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрыты основные тенденции осуществления коммуникативных процессов в современной музыкально-педагогической практике, ориентированные на гуманизацию образовательной системы

Гуманизация музыкального образования предполагает создание условий для раскрытия и развития личности учащегося, установления взаимосвязи его индивидуального духовного мира с миром других людей, социума в целом. В этом ракурсе учитель предстает в новом свете – как профессионал и педагог-гуманист, центральным звеном деятельности которого является общение с детьми на индивидуально-личностном духовном уровне, а декларируемый годами личностно-ориентированный подход находит свое решение в профессионально-педагогической практике.

Процесс гуманизации образования состоит в целенаправленной ориентации на личность учащихся, развитие ее созидательных качеств, способности к эмоциональному переживанию получаемых знаний как достояния собственной культуры. Педагогика гуманизма ставит во главу угла личность ребенка, ее развитие. Гуманистическая педагогика реализует прежде всего личностно-ориентированный и личностно-развивающий подходы в образовании. Современная ситуация требует обращения к личности студента, учет в процессе обучения и воспитания индивидуальных и личностных способностей, оптимального соотношения духовного и технократического начал [7, с. 12].

В этом контексте весьма актуальны исследования Е. В. Бондаревской и И. С. Якиманской, в которых рассматриваются сущность и значение личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании.

И. С. Якиманская, анализируя сущность личностно-ориентированного обучения, утверждает, что в основе его лежит признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его развития не как «коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъективным опытом [17, с. 9]. Исходя из такого понимания в качестве основной це-

ли выделяют развитие индивидуальных способностей ученика посредством выявления и структурирования его субъектного опыта.

Личностно-ориентированный подход к образованию, предложенный Е. В. Бондаревской, помимо задач развития познавательной активности обучаемого, решает проблемы его воспитания, поддержки и социально-психологической защиты. В центр теоретической модели личностно-ориентированного образования ставится развитие и воспитание учащегося как *человека культуры*, как человека, чья жизнь и деятельность неразрывно связаны с окружающими людьми, природой, культурной средой, цивилизацией. Большое значение приобретает развитие в обучаемом тех *личностных качеств*, которые позволят ему обрести себя и свой смысл в жизни, адаптироваться в обществе, научиться общаться, сотрудничать, творчески взаимодействовать с людьми, влиться в культуру и способствовать сохранению, передаче и развитию культурных ценностей социума [5].

Эти положения являются важными, так как они позволяют выявить «главную действующую фигуру» образовательного процесса – ученика – с позиций гуманистического подхода, отметить важность формирования и развития у него личностных качеств, необходимых для будущей профессиональной и социокультурной жизнедеятельности, и определить приоритетные направления подготовки будущего учителя к реализации гуманистически направленной педагогической деятельности и общения.

Основатель гуманистической психологии К. Р. Роджерс рассматривает обучение как осмысленный процесс, самостоятельно иницируемый и направленный на усвоение смыслов как элементов личностного опыта [11]. В контексте данной трактовки деятельность педагога должна носить характер не трансляции информации (преобладание ре-

продуктивно-информационных методов обучения), а активизации и стимулирования учения, что предполагает реализацию продуктивно-познавательного обучения.

Нетрудно заметить, что профессиональная деятельность педагогов-гуманистов, их поведение имеют ярко выраженную коммуникативную ориентацию, то есть они больше внимания уделяют чем учителя авторитарной ориентации, чувствам и переживаниям детей (эмоционально-чувственной сфере личности), чаще вступают с ними в диалог, дискуссии (актуализация социальной и интеллектуальной сфер личности) и используют различные виды обратной связи. Как один из ведущих принципов гуманистической педагогики, таким образом, выдвигается принцип диалогического взаимодействия с учеником.

В то же время М. М. Бахтин рассматривает разделение коммуникативного акта на *говорящего* и *слушающего* как искаженное представление о реальном, сложном и многостороннеактивном процессе речевого общения. По мнению ученого, в исследованиях часто даются наглядные схемы деятельности двух партнеров – говорящего и слушающего, где изображены *активные* процессы речи у говорящего и соответствующие *пассивные* процессы восприятия и понимания речи у слушающего. На самом же деле, как утверждает М. М. Бахтин, всякое восприятие и понимание живой речи носит «активно ответный характер», а услышанное и *активно* понятое рано или поздно откликнется в последующих речах или в поведении слышавшего. В общении говорящий «ждет не пассивного понимания, так сказать только дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения...» [3, с. 437–438].

Профессиональная деятельность в сфере художественно-музыкальной культуры и образования считается деятельностью особого рода. В ней органично сливаются художественный и педагогический аспекты. По мнению Л. А. Рапацкой, цель этой деятельности отражает гуманистическую направленность и человекотворческий характер педагогической профессии. Поэтому «средством художественно-педагогической деятельности должны быть самые разнообразные формы непосредственного общения с учеником, взаимодействия с ним с помощью разных видов искусства по принципу «от сердца к сердцу» [13, с. 15].

О значимости профессионально-коммуникативной активности педагога упоминается в работах ученых-теоретиков и исследователей в области общей и музыкальной педагогики и психологии (Э. Б. Абдуллина, К. А. Абульхановой-Славской, О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой, М. П. Мироновой, В. А. Слестенина, Г. М. Цыпина и других). Важнейшим условием обеспечения эффективности коммуниктивно-познавательного процесса в ходе обучения является высокий уровень коммуникативной компетентности педагога, обязательной составляющей которой является его профессиональная мобильность, способность к быстрому решению профессиональных задач и педагогической оперативной адаптации в изменяющихся условиях поликультурного образования [4, с. 64].

Коммуникативные процессы в профессиональной деятельности педагога-музыканта включают в зону своего функционирования наряду с учителем и учеником третий субъект общения – искусство, музыкальное произведение. Сделать искусство близким, понятным и необходимым каждому ребенку может такой педагог, который установил духовный контакт и с музыкой (музыкальным произведением), и с каждым учеником в отдельности, и с классным коллективом в целом. Здесь в силу вступает коммуникативная функция профессиональной деятельности учителя музыки, служащая своего рода основой для образования *коммуникативного канала*, по которому осуществляется взаимодействие и взаимовлияние субъектов общения. Коммуникативные ситуации, по словам А. Г. Каузовой и А. И. Николаевой, позволяют найти опосредствованный путь к слуху ученика, помогают эффективнее вводить его в мир музыки, учат свободно ориентироваться в ней как в живом и близком языке [8].

В процессе художественного общения музыка выступает основной «образующей», поскольку она является наиболее содержательным и выразительным средством музыкально-художественной коммуникации. Коммуникативность искусства, по мнению Г. С. Тарасова, сегодня стала своеобразной системообразующей линией, вокруг которой сходятся все – глобальные и частные – проблемы художественной практики и теории [13]. Поэтому совершенно справедливо будет отнести музыку к «жанрам сложного общения», которые рассчитаны на «активно ответное понимание», а музыкальное произведение рассматривать

как «звено в цепи общения» (М. М. Бахтин). Данное понимание подтверждается в работах Е. Г. Гуренко, где «функция искусства – фактически осуществляемое им действие, реальная форма его участия в многообразных проявлениях общественной жизни» [5, с. 41].

Ученые, занимающиеся изучением художественных процессов в искусстве, рассматривали различные его стороны: социально-воспитательную, гносеологическую (А. Н. Сохор), семантическую (М. Г. Арановский), аксиологическую (А. И. Щербакова), эвристическую (Э. В. Ильенков), социально-организаторскую (А. Д. Еремеев) и др. Современные исследования представляют собой стремительно растущий поток информации о различных сторонах и функциях искусства. При всем разнообразии исследовательских подходов мы поддерживаем точку зрения ряда авторов, согласно которой различные стороны музыкального искусства проявляются на единой социально-художественной основе. Сущность ее может быть заключена в коммуникативно-художественной функции музыки, посредством которой осуществляется как «духовное обогащение и развитие человека, пробуждение в нем художника, способного в каждой конкретной сфере своей деятельности творить по законам красоты» [6, с. 42], так и мощное воздействие на жизнь общества в целом.

На важность коммуникативной стороны искусства фактически уже давно указывали в связи с разными ее проявлениями многие авторы, в том числе музыканты. Но обобщенное понятие коммуникативной стороны, коммуникативных функций искусства используется в литературоведческих работах Ю. М. Лотмана, лингво-педагогических исследованиях В. В. Соколовой. В музыкознании оно встречается в работах Б. В. Асафьева, Л. А. Мазеля, Е. В. Назайкинского, А. Н. Сохора; систематически разрабатывает теорию коммуникативной функции музыкальных средств В. В. Медушевский. Коммуникативно-функциональному проявлению музыкального исполнительства как одной из граней искусства посвящены работы Е. Г. Гуренко и других.

Как отмечал Б. В. Асафьев, искусство Моцарта живет потому, что оно способно к *развитию*, то есть обнаруживает все новые и новые глубины, «поворачивается» неизвестными гранями к человеку в постоянно обновляющемся мире [1, с. 85]. Если произведение

утратило «современность смысла» (Е. Г. Гуренко), не обогащает духовный мир человека актуальным художественно-эстетическим опытом, то оно становится ненужным, забывается и перестает существовать. Обеспечить сохранность художественного фонда, актуализировать произведения искусства в постоянно изменяющихся социокультурных условиях, сберечь и передать духовные ценности новому поколению призван человек, чьей профессией является музыкальное образование и развитие детей – учитель музыки.

По мнению Л. А. Мазеля, кроме выразительных или содержательных возможностей, музыка обладает и возможностями *коммуникативными* (коммуникативной стороной, функцией). «Они обусловлены тем, что искусство не только отражает явления действительности и выражает отношение к ним художника, но и служит средством общения, коммуникации людей, воздействует на них, внушает им те или иные идеи, эмоции, представления, доставляет эстетическое наслаждение» [9, с. 31].

Взаимоотношение личности и искусства, с точки зрения М. П. Мироновой, представляет собой музыкально-коммуникативную модель своеобразной системы передачи и приема художественно-эстетической информации, на одном полюсе которой находится носитель информации, художественное явление (музыкальное произведение), а на другом – личность (воспринимающий субъект) [10, с. 130]. Музыкальная коммуникация при этом представляет собой определенную деятельность, внутри которой существует своего рода двуединая направленность или установка на передачу художественно-эстетической информации, соотношенная с установкой на прием.

В этом ракурсе участники коммуникации должны иметь сформированное личностно-психологическое качество – художественную установку, которая, в свою очередь, входит в мотивационно-потребностный блок психических свойств человека, в целом отражающий его направленность. Данное положение предполагает выделение еще одного условия эффективного функционирования художественно-коммуникативных процессов в профессиональной деятельности учителя музыки, а именно наличие *профессионально-коммуникативной направленности*.

Профессионально-коммуникативная активность и направленность учителя музыки,

обращенные одновременно и на учащихся, и на музыкальное произведение, образуют сложные, многосторонние коммуникативные процессы между субъектами общения. Эффективность осуществления этих процессов зависит от степени включенности в общение каждого субъекта в отдельности.

Действительно, специфика художественной культуры, искусства заключается в ее духовно-диалогической основе. Общение с миром искусства возможно только благодаря механизму, включающему психологические факторы (художественные интересы, потребности, установки, способности и др.), элементы художественного сознания (вкусы, эмоции, чувства и др.), духовно-практический коммуникативный опыт (умения и навыки).

Таким образом, общение с искусством можно определить как схематическую цепочку: восприятие – проникновение – духовное познание – приобщение. Художественно-коммуникативные процессы, проходящие по этой схеме, предполагают погружение человека в состояние, адекватное состоянию композитора, исполнителя, представляемого художественного образа, результатом которого является *приобщение*, то есть создание некой коммуникативной зоны, охватывающей всех субъектов общения (композитор, исполнитель, музыкальное произведение, учитель, ученик, классный коллектив) и сеть соединяющих их художественно-коммуникативных каналов.

Коммуникативные процессы пронизывают все сферы жизни и деятельности людей, в

том числе и музыкально-образовательную область. В профессиональной деятельности педагога-музыканта коммуникативные процессы осуществляются в виде своеобразной системы передачи и приема художественной информации по коммуникативным каналам, связывающим учителя, учащегося и музыкальное произведение в триединое целое. Активное включение коммуникативных механизмов оптимизирует деятельность педагога и учащихся, при этом расширяется диапазон эмоционального и интеллектуального воздействия на личность, а значит – ускоряется процесс приобщения к ценностям музыкального искусства. Эффективность осуществления процессов художественной коммуникации зависит от наличия определенных качеств личности как у педагога, так и у обучающегося. Исходя из этого, проблема формирования профессионально-коммуникативных качеств личности учителя музыки является чрезвычайно актуальной для современного музыкально-педагогического образования и требует дальнейших исследований.

Примечание. Исследование проведено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств мероприятия 2. «Модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности (содержание и организация)» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

Л и т е р а т у р а

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Бахтин М. М. Заметки // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 509–532.
3. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 428–473.
4. Белова Н. А., Кашкарева Е. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 64–66.
5. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
6. Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы : учеб. пособие [Электронный ресурс]. – URL: <http://muzlit.net/?p=74> (дата обращения 03.09.2011).

7. *Кадакин В. В.* Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2(10). – С. 9–12.
8. *Каузова А. Г., Николаева А. И.* Теория и методика обучения игре на фортепиано. – М.: Владос, 2001. – 368 с.
9. *Мазель Л.* Строение музыкальных произведений : учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1986. – 528 с.
10. *Миронова М. П.* Содержание музыкально-коммуникативного образования учителя музыки в вузе // Человек и образование. – 2011. – № 1. – С. 129–132.
11. *Миронова М. П.* Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде педвуза // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 17–20.
12. *Психология* : сл. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. *Рапацкая Л. А.* Основы общехудожественной подготовки учителя музыки : учеб. пособие по курсу «История русской музыки». – М.: МГОПУ, 1996. – 146 с.
14. *Роджерс К. Р.* Консультирование и психотерапия : новейшие подходы в области практической работы / пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
15. *Сенько Ю. В.* Педагогический процесс как гуманитарный феномен // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 11–17.
16. *Тарасов Г. С.* О психологии музыки // Музыкальная психология и психотерапия. – 2007. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.health-music-psy.ru/index.php?page=musykalnaya_psihologiya&issue=01-2007&part=tarasov_o_psihologii_muzyki (дата обращения 16.07.2012).
17. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.

