

*Красильников Игорь Михайлович*  
*Igor Krasil'nikov*

доктор педагогических наук, главный научный сотрудник  
ФГБНУ «Институт художественного образования  
и культурологии Российской академии образования»  
Doctor of Education, leading researcher  
of the Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of  
Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», Moscow  
e-mail: imkras@yandex.ru

## АВТОКОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ИНТЕРАКТИВНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

### Autocommunication as a basis of students interactive musical activity

**Ключевые слова:** школьники, интонационное мышление, музыкальная деятельность, автокоммуникация, интерактивность, художественное развитие.

**Keywords:** students, intonational thinking, music activities, autocommunication, interactivity, artistic development.

**Аннотация.** Приобщение школьников к музыкальной деятельности во многом сталкивается с трудностью вовлечения их в интонационный процесс, связанный со сложной творческой задачей трансформации звуков в смыслы и смыслов в звуки. Для преодоления этой трудности предлагается обращение к интерактивной музыкальной деятельности. Ее автокоммуникативная основа предполагает кумулятивную рефлексию, объединяющую результат действий ученика и внешнее звучание, а также направленность музицирования «на себя», а не на слушателя. Что значительно упрощает операционную составляющую музыкальной деятельности и обеспечивает эффективное приобщение к ее различным видам самого широкого круга школьников.

**Abstract.** The involvement of students into musical activity is largely faced with the difficulty of involving them in the intonation process associated with the complex creative task of transforming sounds into meanings and meanings into sounds. To overcome this difficulty, in the article is proposed an appeal to the interactive musical activity. Its auto-communicative basis assumes a cumulative reflection, uniting the student's actions result and external sounding, as well as the direction of the music-making "itself" and not on the listener. That greatly simplifies the operating component of musical activity and provides effective introduction to its various types of a students' wide range.

*Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России  
(Номер для публикации: 27.8719. 2017/8.9)*

Интерактивная музыкальная деятельность школьников понимается как проживание музыки в процессе ее создания или восприятия на основе комплементарного взаимодействия с внешним источником звучания.

Генезисом данной деятельности служит архаичная автокоммуникация, впервые обозначившая себя в синкретических протохудожественных проявлениях древних людей, обусловленных теми или иными ритуальными играми, где

«...представление еще не дифференцировано от движений и действий, осуществляющих для группы ту сопричастность, к которой она стремится» [7, 348].

В данной фазе своего развития музыка на протяжении десятков тысяч лет, наряду с пляской, произнесением заклинаний, раскраской тел, наркотическим опьянением и пр., составляла элемент магического обряда древних племен. Целью данного обряда было достижение религиозного экстаза, транса, дававшего первобытному человеку мощную эмоциональную разрядку и вместе с тем сплотивавшего племя для решения стоящих перед ним общих задач.

Музыкальной коммуникации в контексте этого синкретического протохудожественного действия не осуществлялось, если не считать автокоммуникации: участники его были одновременно и импровизаторами, и слушателями. Рефлексия осуществлялась кумулятивно, и внешнее звучание в сознании первобытного человека сливалось в его сознании с собственными проявлениями. Музыкальное сопровождение этого действия составляло лишь повод, внешний толчок для погружения каждого из его участников в мир субъективных переживаний, и достаточно было самых простых средств звукового выражения, порой одного невзрачного для непосвященных остигатного ритмического рисунка, чтобы в представлении двигающегося в такт ему погруженного в транс человека эти звуки превратились в «космический ритм», растворяющий в себе его психическое бытие. Чисто прикладное значение музыки, отсутствие в ней значительного событийно-смыслового ряда и проблем его передачи по коммуникативной цепочке вело к застою в развитии системы выразительных средств музыки и ее инструментария, остававшихся на своем первоначальном уровне на протяжении всего существования первобытно-общинного строя. Тем не менее, данные ритуально-игровые действия задали толчок развитию искусства, в т.ч. музыкального.

В определенной мере данное действие можно смоделировать и в общении с современными детьми. Однако при всей занятости подобной игры трудно представить ее осуществление в рамках музыкального обучения. Последнее начинается, когда, пусть в рамках этой игры, внимание учеников переключается на ее эстетические элементы и перед ними ставится определенная музыкальная задача, связанная либо с восприятием, либо с продуктивным творчеством на доступном для ребенка уровне «обыденного творчества» [5, с. 170]. При этом в рамках интерактивной музыкальной деятельности, в отличие от первобытного ритуального процесса, внешний источник звучания превращается в предмет восприятия, а собственные действия учеников становятся продуктивной музыкальной деятельностью того или иного вида.

Для нас здесь важны два момента.

1) Как и в протохудожественной автокоммуникации рефлексия в рамках интерактивной музыкальной деятельности осуществляется кумулятивно. Она охватывает как результат интонационных действий ученика, так и внешнее звучание. Притом итогом такого взаимодействия является достойный художественный результат независимо от уровня подготовки ученика (чем этот

уровень слабее, тем более активную роль играет внешний источник звучания). А, значит, обращение к интерактивной музыкальной деятельности, даже если ученик едва владеет навыками музицирования, стимулирует его интерес к последнему.

2) Как и в протохудожественной автокоммуникации, творческая деятельность сконцентрирована исключительно на образе и эмоции. Передача художественных смыслов по коммуникативной цепочке, то есть ее направленность на слушателя или исполнителя и т.п., что актуально в творчестве профессиональных музыкантов, в рамках интерактивной музыкальной деятельности не предусматривается. То есть речь в данном случае идет не профессиональных художественных задачах, а о музицировании для себя, что значительно упрощает любые его виды, будь то исполнительство, импровизация или сочинение.

Как видим, такие свойства архаичной автокоммуникации как кумулятивная рефлексия и направленность на себя составляют основу интерактивной музыкальной деятельности. Эти свойства способствуют повышению интереса ученика к музыкальным проявлениям и упрощению их операционной составляющей, что и позволяет решить важнейшую задачу массового музыкального образования – приобщить к любительскому музицированию и музыкальному восприятию всех учащихся.

Рассмотрим особенности процесса формирования на этой архаичной основе различных видов интерактивной музыкальной деятельности школьников.

В основе концепции данной деятельности лежит асафьевское понимание интонации, которая «связывает в единство музыкальное творчество, исполнительство и слушание-слышание» [3, 297]. Отсюда следует, что действия слушателя, исполнителя или композитора неразрывно связаны с выразительностью музыкального звучания. Если речь идет о слушании музыки, это выражается в произвольном ее подпевании, подыгрывании на мнимом инструменте или отображении с помощью жеста, танцевального движения, что совершаются во внутреннем плане. Если речь идет о сочинении или исполнении музыки, данное внутреннее действие выводится во внешний план, определяя особенности этих видов музыкальной активности. Так проявляет себя интонационное мышление, лежащее в основе любых видов интонационной деятельности. Его предназначение – раскрывать смыслы в звуках и находить пути преобразования звуков в смыслы, тем самым обуславливая переживание музыки как некоего содержания.

Традиционный путь музыкального обучения связан либо со стимулированием определенных действий ученика, которые призваны породить музыкальное звучание (в данном случае он занимает позицию исполнителя, композитора, импровизатора и т.п.), либо с побуждением у него определенных образов и эмоций, которые этим звучанием должны быть вызваны (позиция слушателя). В обоих случаях наиболее сложным является начальный этап, в рамках которого возникает проблема формирования у ученика интонационного мышления. – Его действия должны произвести выразительное звучание, но как эта выразительность с ними связана, он не представляет; а звучание должно вызвать переживание, но каким должно быть оно – ему неясно. Беда состоит в том, что действия ученика и выразительность музыки в его сознании зачастую существуют изолированно друг

от друга, а, значит, ни о каком интонационном мышлении говорить не приходится. Приобщение же школьников к данному виду мышления наталкивается на организационные и методические барьеры: недоступность продуктивных видов творчества в сфере общего музыкального образования (имеется в виду возрастные особенности); «ограниченность времени, доступного для занятий музыкой; отсутствие должной методической подготовки к этой работе в системе подготовки учителя музыки» [2, 202].

Учитель может ярко рассказывать о музыке, которую ученику предстоит послушать, исполнить или сочинить, но его слова по определению лишены наглядности, и одних их недостаточно для того, чтобы связать музыку с переживаниями юного слушателя, исполнителя или композитора. И при переходе от слов к музыкальной деятельности ребенок без опыта интонирования оказывается в положении, когда вместо обучения плаванию его просто бросают в воду – может, поплывет, а, может, утонет.

Очень часто отсутствие необходимого интонационного опыта приводит к тому, что продуктивные действия ученика превращаются в потуги графомана или пустое перебирание клавиш, а восприятие – в произвольное фантазирование под музыку. И ключевая педагогическая проблема как раз состоит в том, чтобы сформировать и развить интонационное мышление до уровня, достаточного для самостоятельного осуществления учеником данных видов музыкальной деятельности.

Путь формирования интонационного мышления, как и любого другого, связан с интериоризацией внешних действий, то есть переходом их в процессы, протекающие в умственном плане (Л.С. Выготский). Но что делать, если никакие музыкальные действия, свернутые варианты которых могли бы послужить основанием для подобных процессов, недоступны ребенку? – В самом деле, импровизация, исполнение, сочинение и др. строятся на развернутой системе операций, обретение которых составляет непреодолимую проблему в условиях музыкального всеобуча. Но раз нет достойного художественного уровня музыкальных действий – нет и их отражения в мышлении. Круг замыкается, интонационный процесс не возникает со всеми негативными для развития учащихся последствиями.

Опирающаяся на автокоммуникацию интерактивная музыкальная деятельность школьников как раз призвана разорвать этот круг. Ведь она интегрирует действия школьников и музыкальное звучание.

То есть ребенок не «наблюдает» музыку со стороны и не позиционирует себя отдельно от нее в качестве автора или исполнителя, что характерно для автономной музыкальной деятельности и в своем полноценном виде пока ему недоступно. Он, подобно древнему автокоммуникатору, сразу погружается в некий процесс, в котором проявляет себя «в унисон» со звучанием музыки. Притом его действия могут быть самыми разными – это жестикуляция (переходящая в палмофонию) [6], графическое изображение (палмография) [6], импровизация, исполнение, сочинение и др. А поскольку все эти действия так или иначе отображают музыкальное звучание или его органично дополняют, они и служат источником формирования интонационного мышления.

Данные действия, как и в первобытной автокоммуникации, направлены не на слушателя или других членов музыкально-коммуникативной цепочки, а исключительно на себя. Их цель – стимулировать собственное музыкальное переживание. При этом используются простейшие инструменты и приемы игры на них. А, значит, такие действия доступны абсолютно всем детям.

Вместе с тем, получающийся продукт вовсе не воспринимается учеником как примитивный, поскольку включает не только игру его и его товарищей, но и внешний источник звучания. Таким образом, удастся сохранить интерес школьников к музыкальной деятельности.

Итак, толчок развитию их интонационного мышления задан, и решение ключевой педагогической задачи намечено. А, значит, вероятность педагогического брака, связанного с произвольным фантазированием учеников под музыку вместо ее адекватного восприятия, бессмысленной игрой в звуки вместо достижения выразительности в импровизации, исполнении или сочинении, снижается. Теперь можно приступить к решению других задач, связанных с усложнением и разветвлением музыкальной деятельности.

Как было отмечено, она развивается в двух противоположных направлениях: один вектор – восприятие, другой – различные виды продуктивного творчества. В первом случае постепенно уменьшается роль проявлений учеников, определяемых выходом интонационной деятельности во внешний план. Они меньше «дирижируют», наигрывают или напевают под звучание музыки. Эти «подпорки» постепенно становятся ненужными – внешние действия интериоризируются, превращаясь в отражающие их внутренние, мыслительные, что свойственно развитым формам восприятия.

В других случаях, напротив, внешние проявления ученика постепенно усложняются, сближаясь с такими видами деятельности, как импровизация, исполнительство, композиция, электронное музыкальное творчество и др. При этом постепенно утрачивают свое значение уже иные «подпорки» – внешнее дополнение звучания. Оно устраняется, и все эти виды музицирования обретают самостоятельный вид.

Такая трансформация интерактивной деятельности в различные виды автономной определяет характер и целевую направленность ее развития. Притом в рамках общего образования, в отличие от предпрофессионального, эта цель не обязательно должна быть поскорее достигнута, и процесс подобной трансформации может занять все время обучения. Зато возможность приобщиться к основам музыкальной деятельности самых разных видов для всех школьников становится вполне реальной.

Интерактивная музыкальная деятельность открывает небывалые перспективы в концертных выступлениях школьников. Никогда ранее они не имели возможности выступать на филармонической или оперной сцене с профессиональными артистами. В настоящее время это осуществляется в ряде городов России в рамках проекта «Музицирование для всех» [1]. Притом выступать на одной сцене вместе с профессионалами школьники могут при любом уровне овладения ими технологий

исполнительства – лишь бы знали и любили музыку, которую представляют на сцене.

Подобные концерты предоставляют детям и подросткам возможность обрести уникальный артистический опыт, который способен навсегда определить их увлечение классикой, лучшими образцами народной и современной музыки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина, Е.М. Возможности современных педагогических технологий в непрерывном художественном образовании // Педагогика искусства № 2, 2018. – <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vozmozhnosti-sovremennyh-pedagogicheskikh-tehnologiy-v-nepreryvnom-hudozhestvennom>
2. Алексеева, Л.Л. Improvisation in elementary and primary school musical education (Part 1) / Импровизация в музыкальном образовании учащихся начальной и основной школы (Часть 1, начало; окончание в № 1, 2019 г.) [Электронный ресурс] / Л.Л. Алексеева. В.О. Усачева // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2018. – № 4. – С. 200-207. – URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/alekseeva\\_usacheva\\_200-207.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/alekseeva_usacheva_200-207.pdf).
3. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1 и 2. Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1971.
4. Жак-Далькроз, Э. Ритм. – М.: Классика – XXI, 2006. – 248 с.: илл.
5. Командышко, Е.Ф., Хлад, Ю.И. Творческое развитие младших школьников как предмет исследования [Электронный ресурс] / Е.Ф. Командышко, Ю.И. Хлад // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2018. – № 4. – С. 169-174. – URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/komandyshko\\_hlad\\_169-174.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komandyshko_hlad_169-174.pdf).
6. Красильникова, М.С. Принцип симфонизма как фактор углубления интонационного подхода в музыкальной педагогике // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2015. - № 2. – <http://www.art-education.ru/electronic-journal/princip-simfonizma-kak-faktor-uglubleniya-intonacionnogo-podhoda-v-muzykalnoy>.
7. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное и первобытное мышление. – М.: Педагогика-Пресс, 1994.
8. Якупов, А.Н. Музыкальная коммуникация: (история, теория, практика управления): автореферат дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02 / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. – Москва, 1995.