

УДК 37.013

DOI: 10.34670/AR.2019.44.5.037

Место и значение музыкальной коммуникации в системе музыкально-эстетического воспитания

Бараш Любовь Александровна

Кандидат философских наук,
преподаватель,
Российский университет дружбы народов (филиал в Сочи),
354340, Российская Федерация, Сочи, ул. Куйбышева, 32;
e-mail: Libar3017@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается один из аспектов художественной коммуникации – взаимодействие композитора и слушателя. Постмодернистские особенности культуры наложили свой отпечаток на эти взаимоотношения в области музыкального образования и воспитания. Применяемые в школах и вузах программы не дают учащимся понимания серьезной музыки, и ее место занимает «массовое» искусство. Различные философские подходы анализируются с точки зрения их возможностей принести пользу в решении этой проблемы. Рассматриваются коммуникативные стратегии в области искусства, которые содержатся в философской герменевтике, феноменологии, постструктурализме, прагматизме. Автор приходит к выводу о том, что в различных направлениях современной философии большую роль играет тема телесности, жеста, движения как существенного момента художественной коммуникации. В связи с этим раскрывается новое понятие – телоцентризм. Ставится вопрос, возможно ли трактовать музыкальное искусство как язык, в чем заключается специфика этого языка, каковы особенности музыкального значения. Исследование приводит к выводу о необходимости овладения эстетическим опытом в процессе приобщения к музыке. Именно опыт созидания в музыке, практическое действие, вовлеченность в творчество, где стирается грань между «композиторским» и «слушательским», должны стать основой общего музыкального образования и воспитания.

Для цитирования в научных исследованиях

Бараш Л.А. Место и значение музыкальной коммуникации в системе музыкально-эстетического воспитания // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2019. Том 8. № 5А. С. 279-288. DOI: 10.34670/AR.2019.44.5.037

Ключевые слова

Художественная коммуникация, понимание, музыкальный язык, эмоции, музыкальное значение, опыт, практика, телоцентризм, жест.

Введение

Было бы преувеличением сказать, что классическая и современная академическая музыка оттеснены эстрадной на обочину концертной жизни. Симфонические концерты собирают полные залы, появляются новые постановки классических опер, звучит камерная музыка. Однако огромный поток так называемого массового искусства – развлекательной, стандартизированной, коммерческой музыки с ее хитами и шлягерами, не требующими глубины восприятия, постижения смысла, не может не влиять на уровень современного слушателя. Этот слушатель – сегодняшний школьник, студент. И проблема места и значения музыки в его жизни является важнейшей среди многих других проблем воспитания.

Цель данной статьи – найти теоретический подход к проблеме музыкально-эстетического воспитания. Определение места и значения музыки в процессе образования и воспитания формулируется в обширной литературе как развитие музыкальной культуры учащихся, формирование их эстетического вкуса и потребностей, обогащение художественно-образных представлений, эмоционально-чувственного отношения к миру. Однако подобные формулировки представляются расплывчатыми, поскольку из них ускользает главное – коммуникативная суть того, к чему необходимо приобщить студентов, школьников. Для того, чтобы разобраться в том, почему художественная коммуникация часто оказывается малоуспешной или неосуществимой в постмодернистской культуре, необходимо учитывать особенности субъектов коммуникации. В программах музыкально-эстетического воспитания, создававшихся несколько десятилетий назад, подразумевался совершенно другой субъект коммуникации, мало похожий на современного. Он не находился во власти цифровых медиа, не был медиасубъектом, его мышление не было клиповым или пиксельным. Поэтому новый подход к проблеме музыкально-эстетического воспитания невозможен без учета этих особенностей. При этом возникают следующие задачи. Во-первых, необходимо проанализировать достижения современной философской мысли, которые могут лечь в основу общего музыкального образования. Во-вторых, изучить возможности освоения языка музыки. В-третьих, определить практические способы приобщения к музыкальному искусству.

Понимать – значит чувствовать

Понимание – это творческий акт, изоморфный акту творчества, способность погрузиться в духовное состояние автора, следовать за ним и вместе с ним в «создании» текста произведения, придавать смысл авторскому высказыванию. Этот смысл неизбежно будет нести в себе отпечаток личности слушателя, в идеальном случае слушатель генерирует в своем воображении художественный образ, в значительной степени совпадающий с авторским замыслом. Недаром существует мнение, что у гениального автора должен быть конгениальный слушатель. Но как подготовить такого слушателя?

Музыка – самое абстрактное из искусств. Рассуждая о причинах «непонятности» классической музыки, Е. Н. Шапинская приходит к выводу, что дело в разрыве между двумя типами восприятия и понимания произведения искусства / культурного текста: познанием и эмпатией. В случае познания, считает она, мы имеем специализированное знание, которое дают институты образования. Другая сторона контакта с произведением искусства – восприятие эмпатическое, не требующее большой специальной подготовки, основанное на непосредственных эмоциях, вызванных музыкальным произведением. Вывод о необходимости

преодоления ограниченности как одного, так и другого подходов она сопровождает верным замечанием: «человек, попавший под власть музыки эмоционально, может раскрыть для себя еще большие глубины искусства, если дополнит свои бессознательные восторги знанием» [Шапинская, 2017, 353-354].

Рассматриваемые проблемы относятся к области герменевтики. Вслед за Г. Гадамером философскую герменевтику можно трактовать как культуру понимания, практику освоения представлений человека о мире, включающую в себя коммуникацию. В применении к проблеме понимания музыки в процессе школьного и вузовского образования речь идет о художественной коммуникации, контакте композитора и слушателя. И практическая исполнительская деятельность – разучивание песен на уроках музыки в школе, участие в школьных и вузовских хорах, вокальных ансамблях, и слушание музыки, связанное с ее осмыслением, – это художественная практика, действие, в конечном итоге – погруженность субъекта в бытие. Но поскольку, как настаивает П. Рикер, «надо решительно выйти из заколдованного круга субъект-объектной проблематики», (что и произошло в современной философии), преодоление этого барьера должно повлечь за собой совершенно другой характер понимания. «В таком случае, мы должны прийти «от понимания как способа познания к пониманию как способу существования» [Рикер, 1995, 9, 15]. Трудность этого перехода подчеркивает П. Рикер. И мы также должны задаться вопросом: не слишком ли много мы объясняем, интерпретируем искусство в повседневной педагогической практике, в то время как следовало бы больше опираться на практику, опыт? Процесс понимания возможен, если коммуникация осуществляется на языке, которым владеют оба коммуниканта. Поскольку «всякое понимание есть проблема языковая», и положение это, как утверждает Г. Гадамер, в доказательствах не нуждается [Гадамер, 1991, 43], то из этого следует, что и понимание музыки возможно при условии владения музыкальным художественным языком. Но язык ли музыка? Является ли музыкальная коммуникация языковой или внеязыковой? Можно ли ее отнести ко вторичным моделирующим системам, подобно мифу, религии, фольклору, ритуалу, немыслимым без словесного текста? И не является ли причиной неудач в деле приобщения учащихся к музыке то, что мы, пытаясь больше объяснять в целях лучшего понимания, делаем это так же, как делали бы, обучая естественному вербальному языку?

Г. Гадамер абсолютно прав, когда говорит, что «каждый должен воспринять тот язык, который воплощен в произведении искусства, и овладеть им как родным» [там же, 307]. Но его же тезис о том, что « между бессловесным языком музыки, как часто говорят, и языком нашей повседневной речи, постоянного общения существует нерасторжимая связь», не следует воспринимать как уподобление специфического языка музыки вербальному языку повседневного общения. Связь между ними есть, но нет тождества. Ф. Соссюр определял язык как идеальную систему правил, порождающую тексты, и проводил различие между ней и речью как практической реализацией правил языка. Но содержательные, художественно ценные музыкальные тексты часто не основаны на какой-либо строгой системе правил, во многих случаях противоречат ей, их оригинальность утверждает свою собственную систему правил. Здесь скорее можно говорить не о едином художественном феномене – музыкальном языке, а о множестве языков. Это индивидуальные и не похожие друг на друга языки русских и западноевропейских композиторов, языки симфонической, инструментальной, фольклорной, эстрадной музыки.

Понимание в музыке – это осмысление, дешифровка знака. Обладает ли знак в музыке устойчивым значением? Если да, то язык музыки можно было бы уподоблять вербальному, если

же нет, то придется признать, что музыкальный язык имеет несемантическую природу. Из теории знака и коммуникативной речи Э. Гуссерля следует, что семантическое уподобление музыки вербальному языку некорректно, ибо в отличие от языка музыка имеет такие характеристики, как темпоральность, процессуальность, а следовательно, музыкальное значение не несет семантической нагрузки. В своей теории коммуникации Э. Гуссерль отмечает различие между ситуацией монологической речи и ситуацией коммуникативной. В первом случае происходит взаимодействие со значениями, и вербальный посредник не участвует. Во втором случае (коммуникативной речи) к процессу придания значения добавляется функция извещения, которой свойственна чувственная окраска сообщения, адресованного другому человеку, интендирование и экстерииоризация этого сообщения с той целью, чтобы оно было понято другим, чтобы возникло пространство общего понимания значения [Гуссерль, 2011]. Применительно к музыкальной коммуникации это выглядит следующим образом. Музыкальная мысль, возникшая в сознании композитора, вначале предстает как монологическая предметность, далее ее извещающая функция выражается в экстерииоризации, чувственной окраске, и уже в этом новом качестве интендируемой предметности воспринимается слушателем, возникает некое общее поле понимания значения. Таким образом, коммуникативный путь музыкального высказывания – от монологической предметности – к интересубъективности.

Иное представление о музыкальном значении у С. Лангер, которая утверждает, что «если музыка и обладает каким-либо значением, то последнее является семантическим, а не «симптоматическим». Но что и как познается посредством музыки? Человек познает мир через символы, символические формы, и именно они содержатся в искусстве. Музыка, по мнению С. Лангер, это незавершенный символ, значимая форма без общепринятого значения [Лангер, 2000, 214].

Она сравнивает дискурсивный символизм, всегда связанный со словом, вербальным языком, с другой формой символизма – недискурсивной или презентативной, не нуждающейся в словах и передающей чувственные значения и визуальные формы. Отличие первой формы от второй выражается в том, что дискурсивный символизм имеет свой словарь, синтаксис, а недискурсивный символизм, каковым является музыка, не имеет ни словаря, ни синтаксиса. Презентативным музыкальный символизм назван потому, что сфера чувств – аффекты, эмоции, переживании – представлены слушателю в виде символов или «значимых форм». Именно они обладают значением, представляют собой «морфологию чувств», делают музыкальное произведение медиатором, посредником в передаче «обобщенных форм чувств». Но тогда почему создается впечатление, что С. Лангер отказывает музыке в ее коммуникативной функции? «Не общение, а прозрение является даром музыки» [там же, 217]. В этом есть явное противоречие с употребляемыми ею не раз словами «музыкальное послание». Ведь «послание» всегда адресовано слушателю и создается с целью общения с ним. Думается, тем самым она не столько отрицает общение (ведь взаимоотношения композитора и слушателя она понимает именно как эмоциональный контакт – творческий импульс художника и сопереживание зрителя) [там же, 231], сколько стремится подчеркнуть особый род этого послания. Оно непонятно, слушатель постигает его «без всякой логической полноты», «музыка обнаруживается в тот момент, когда слова затемняются, потому что она обладает не только содержанием, но и мимолетной игрой этих содержаний» [там же, 217].

Не в том ли причина многолетних неудач в школьном и вузовском общем музыкальном воспитании и образовании, что мы все время пытаемся прибегать к дискурсивной практике, то

есть объяснять, интерпретировать, доводить до сознания учеников, слушателей понятийный смысл музыкального высказывания, забывая о том, что слова здесь «затемняются», отступают, что музыкальные тексты нелинейны, в то время как недискурсивные, презентативные музыкальные символы неоднозначны, их смыслы рождаются спонтанно, изменяются. Вот почему С. Лангер не приемлет программность в музыке, считает ее «прогулкой на костылях», которая становится «вредной, когда к ней приступают учителя, критики или даже композиторы». Навязывать музыке какое-либо субъективное содержание не следует, считает она, «потому что значимые формы музыки обладают той двойственностью содержания, которой не могут иметь слова» [там же].

Таким образом, герменевтический и феноменологический подходы к проблеме подводят к мысли о том, что современное общее музыкальное образование должно искать пути своего развития в новом направлении. Каком? По-видимому, том, которое в большей степени опирается на теорию коммуникации и опыт.

Опыт как сближение «композиторского» и «слушательского»

Понятия «опыт», «практика» занимают в современной философии и эстетике все большее место. Еще Баумгартен в 18 веке определял эстетику как науку о чувственном познании, причем не только в сфере искусства, но в широком смысле – познании прекрасного во всех областях действительности. Реабилитация чувственного познания в целом – его заслуга [Прозерский, 2016, 95-97]. Однако развитие эстетики в течение длительного времени в основном шло в русле рационализма. В XX веке настало время критики Просвещения, за которой последовал ряд «поворотов» – лингвистический, иконический, перформативный, медиальный, антропологический и другие. Наконец, стал очевидным «топологический разворот», возвращающий человека к чувственной сфере. С ним связано и появление нового термина – «телоцентризм», отражающего произошедший в культуре сдвиг: «от интеллектуальности и духовности к телесности, от вербальности к зрительному образу, от рациональности к «новой архаике», когда в центре ментальности и дискурса оказывается тело, плоть: «На место Слова встало Тело, культура перестала быть логоцентричной и оказалась телоцентричной» [Тульчинский, 1999, 35-53]. Это означает: главным становится то, что постигается не понятийно, а интуитивно, что дает нам эмпирика, опыт, а не рациональное знание. На первый план выходит действие, а в применении к рассматриваемой проблеме – эстетическое действие.

Внимание к телесности – жесту, движению, ритму, всему спектру проявлений динамики внешнего действия как отражению динамики внутренней жизни, – можно отметить в таких принципиально разных философских направлениях, как феноменология и постструктурализм. Так, С. Лангер обращается к работе Д'Удина, считающего музыку разновидностью жеста [Д'Удин, 2016]. Жест, движение, смена поз, внутренний ритм, проявление телесного начала – вот что рождает в нас чувство, эмоцию, переживание, невыразимые в словах. В сравнении с другими искусствами именно в музыке эти свойства проявляются наиболее ярко, и именно на них обращает внимание философ для обоснования главных идей своей теории.

Огромную роль ритма, пульсации, телесного начала в формировании значения в музыке подчеркивает Р. Барт. Вслед за Бенвенистом он признает две сферы значения, два порядка дискурса – семиотический, где каждый знак имеет значение (например, естественный язык), и семантический порядок дискурса, ни одна единица которого не означает что-либо, в то время как вместе они несут в себе значение. На примере «Крейслерианы» Р. Шумана он показывает,

как динамические выразительные средства, родившиеся, быть может, у композитора из некоего телесного импульса, передаются слушателю, эмоционально захватывая его и вовлекая в водоворот нервно-пульсирующих ритмов, неостановимого движения. Это состояние он относит ко «второй семиологии» [Barthes, 1985, 311-312]. Главное в ярко эмоциональном восприятии философом шумановской музыки – ощущение тела. «На самом деле я не слышу ни нот, ни темы, ни развития, ни строения музыкальной ткани, ни смысла, – говорит он, – ничего, что позволило бы мне воссоздать внятную структуру произведения. Нет, то, что я слышу, это пульсация: я слышу, что бьется в теле, что действует на тело, или – лучше: я слышу, как живет в движении это тело». И далее – экспрессивное восклицание о «шумановском теле»: «...И какое тело! Его тело было тем, что важнее всего» (пер. автора) [там же, 299].

Исследование жестовости Ю. Кристевой преследует главную цель – «избавиться от базовых схем лингвистики, построить новые модели на основе анализа нового корпуса данных и в конечном счете расширить возможности тех же лингвистических методов анализа» [Кристева, 2004, 115]. Ее интересует смысл новой и более глубокой интеллектуальности, которая кроется за жестикуляцией [там же, 132]. Причем жест – вовсе не репрезентация, а «деятельность, предшествующая репрезентированному и репрезентируемому сообщению. Разумеется, жест передает некое сообщение в рамках данной группы людей, и лишь в этом смысле его можно назвать «речью»; однако жест есть не столько готовое, наличное сообщение, сколько процесс его выработки (процесс, который он сам же и позволяет проследить); жест есть работа, предшествующая созданию знака (смысла) в ходе коммуникации».

Что такое жест в музыке вообще и в понимании музыки в частности? Этому вопросу посвящено исследование Т.В. Цареградской. «Именно экспрессия жеста, – считает она, – по всей видимости, вела к пониманию музыки как «жестового искусства», и тогда жёстами становятся не только телодвижения, но и те звуковые структуры, которые в результате этих телодвижений возникают, а также те, которые символизируют телодвижения» [Цареградская, 2018, 13]. И жесты, имеющие физическую природу, то есть все, что исходит от исполнителя – взмах дирижера, динамика, агогика, экспрессия пианиста, скрипача, вокалиста, и жесты, возникающие в ходе нашего звукового восприятия, имеют способность сообщать музыкальные интенции, которые ведут к пониманию музыки.

Но жест и эмоциональный отклик на него, вовлеченность в движение, телесные ощущения – все это постигается исключительно на практике, неизбежно исходит из опыта. Опыта не только слушательского, но и опыта создания произведения. Ведь изоморфность коммуникационного процесса «композитор – слушатель» – это своеобразный опыт собственного воссоздания-переживания слушателем произведения композитора, в какой-то степени, возможно, повторяющий стадии его творческого процесса. Однако опыт интерпретации, все-таки вторичен в отношении творческой активности, ибо первичный творческий импульс принадлежит автору. Помимо этого, существует и другое направление эмпирического приближения к музыке – все виды самостоятельной творческой активности: сочинение музыки (пусть любительское), а также ее исполнение. Таким образом, мы выходим на прагматистскую проблематику, а именно – на проблему практики музыкальной коммуникации. «Искусство как опыт» Д. Дьюи глубоко раскрывает специфику эстетического опыта в сфере музыки, и его идеи могут быть весьма полезными в решении многих современных вопросов в деле музыкального воспитания.

Основной пафос эстетического труда Д. Дьюи – раскрытие особенностей опыта в сфере искусства. Он подчеркивает единство, цельность человеческого опыта, неразрывность всех его

ипостасей – обыденной, интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, художественной [Dewey, 1980, 55]. Ни одна из этих сторон не может расцениваться как преобладающая. Для нас наиболее интересен анализ коммуникативного опыта связей художника и зрителя. Этот опыт, по мнению философа, тоже обладает своеобразной цельностью: весь процесс творчества художника связан с восприятием (творец в ходе создания произведения все время оценивает его, а потому «воплощает в себе позицию воспринимающего» [там же, 48]); в то же время процесс восприятия зрителя – это сотворчество, в определенной степени подобное творчеству художника. Недаром Д. Дьюи называет его «актом восстановительного действия» [там же, 53]. Цельность этого совместного коммуникативного опыта – это «работа, проделанная как со стороны исполнителя, так и со стороны художника» [там же, 54].

Обращает на себя внимание, что такие принципиально разные философские направления, как феноменология, постструктурализм и прагматизм, обращаясь к теме художественной коммуникации, во многом перекликаются: они используют сходный терминологический аппарат, их подходы к рассматриваемой проблеме, конечно, различны, но в данном случае непротиворечивы.

Во-первых, мы видим, что во всех трех перечисленных направлениях центральной становится тема телоцентризма, телесности, жеста в трактовке художественной коммуникации. Во-вторых, при всем несхождении концепций С. Лангер и Р. Барта они проводят четкую грань между лингвистической трактовкой значения и возможностью значения в музыке. Суждение прагматика Д. Дьюи звучит почти в унисон с ними: «Если бы все значения могли быть адекватно выражены словами, то живописи и музыки не существовало бы» [там же, 74]. Он не дает точного определения «значения» в искусстве, но понимает под ним «не просто формальное свойство символа, но связь между феноменологическим событием и его герменевтически значимым выражением» [Хаскинз, 1999, 119]. В-третьих, общим является признание представителями несхожих направлений того, что основой коммуникации в искусстве является эмоция, по выражению Д. Дьюи, «движущая и цементирующая сила» [Dewey, 1980, 42].

В целом намечаемые современной философией подходы к художественной коммуникации являются новыми и могут оказаться весьма продуктивными, будучи примененными в практике музыкального воспитания. Но как добиться поставленных целей на практике? Применяемые в нашей стране методы не дают ответа на этот вопрос. Тогда почему бы не обратиться к системе музыкального воспитания «Шульверк», разработанной известным австрийским композитором и просветителем К. Орфом? Она основана именно на идее опыта, самостоятельного «делания» музыки, нацеливает учащихся на активное действие, сотворчество, созидание. Пожалуй, это единственная из известных нам программ музыкального воспитания, которая говорит: «То, что всякое музыкальное воспитание должно начинаться с пения – неправильно! Ведь «вначале был ритм»! Музыка началась с ритма – живой силы организма и всей биологической жизни» [Баренбойм, 1978]. Можно сказать, что созданная К. Орфом и ориентированная на практику система музыкального воспитания предвосхитила возникшую намного позже в современной философии концепцию телоцентризма. Во главу угла в ней положены ритмические движения тела, и обучение построено на синкретическом единстве слова, музыки и движения. Эта программа ставит цель сблизить «композиторское» и «исполнительское», «слушательское» (вспомним Д. Дьюи с его идеей единства и цельности эстетического опыта!), и возможно, именно она даст желаемый результат.

Итак, от наличия «слушательского» опыта, «слушательской» практики зависит – быть или не быть музыкальной коммуникации. Особенность постмодернистской художественной

коммуникации – возрастание роли слушателя, зрителя, читателя в процессе общения. Так, музыкальная эстрада широко пользуется приемами вовлечения слушателя в зону «авторства», дает ему возможность проявления своих креативных возможностей. Иммерсивный театр также идет по пути взаимодействия со зрителем. Разнообразные арт-практики – хэппенинги, перформансы, флешмобы со свойственной им интенсивностью участия зрителя – это выражение синкретизма современной культуры. Не генетического синкретизма первобытности с его нерасчлененным, диффузным, слитным образом мира, а современного синергетического синкретизма, онтогенетическая функция которого проявляется в становлении новых целостностей, взаимодействии разных художественных культур, диахронической переключке культур разных эпох, слиянии видов и жанров искусства.

В философско-педагогической концепции М.С. Кагана важное место занимает мысль о том, как важно, чтобы школа отвечала на новые запросы общества и культуры. Происходящий сейчас перелом в развитии культуры – и материально-технической, и духовно-ценностной, и художественно-эстетической – вызывает к жизни новый тип личности – это не узкий специалист, не эрудит, не *Homo sapiens* или *Homo faber* в чистом виде. Это целостный, многосторонний, творческий человек. Именно он востребован культурой, и задача школ и вузов – готовить такую личность [Каган, 1992]. В той же мере, в какой постмодернистская культура по сути своей синкретична, художественное развитие человека приобретает интегративный, синкретичный или синтетический характер. В музыкально-эстетическом воспитании он проявляется в тесной связи духовной активности школьника, студента с его практическими действиями, что является стержнем концепции Д. Дьюи, основой программы К. Орфа.

Заключение

В заключение резюмируем следующее. Музыкальная коммуникация не занимает должного места в системе музыкально-эстетического воспитания. По выражению М. С. Кагана, мы наблюдаем «полнейшее пренебрежение к искусству в школе, потому что для научно-технической цивилизации искусство – не более, чем «ветка сирени в космосе», которую приятно понюхать после полезных трудов для релаксации, для отдыха...» [там же]. Подобная ситуация и в вузовском эстетическом воспитании. Выводами из проведенного исследования могут служить положения о том, что без овладения языком музыки невозможно воспитать полноценную творческую личность, что в педагогическом процессе должны использоваться достижения различных направлений современной философской мысли.

Библиография

1. Баренбойм Л.А. (сост.) Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. М.: Советский композитор, 1978. 376 с.
2. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 367 с.
3. Гуссерль Э. Логические исследования. М.: Академический Проект, 2011. Том 2. Ч. 1. 565 с.
4. Д'Удин Ж. Искусство и жест. Имитация естественных ритмов. Механизм подражательных знаков. М.: Либроком, 2016. 264 с.
5. Каган М.С. О месте искусства в жизни школы // Искусство в школе. 1992. № 1. С. 11-18.
6. Кристева Ю. Жест: практика или коммуникация? // Избранные труды: Разрушение поэтики. М.: РОССПЭН, 2004. 656 с.
7. Лангер С. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства. М.: Республика, 2000. 287 с.
8. Прозерский В.В. Значение эстетики А. Баумгартена для теории телесной сенситивистики // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Вып. № 2(44). Ч. 4. С. 95-97.

9. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике. М.: Медиум, 1995. 416 с.
10. Тульчинский Г.Л. Слово и тело постмодернизма. От феноменологии невменяемости к метафизике свободы // Вопросы философии. 1999. № 10. С. 35-53.
11. Хаскинз К. Эстетика прагматизма // Коллаж 2: социально-философский и философско-антропологический альманах. М., 1999. 132 с.
12. Цареградская Т.В. Музыкальный жест в пространстве современной композиции. М.: Композитор, 2018. 364 с.
13. Шапинская Е.Н. Философия музыки в новом ключе: музыка как проблемное поле человеческого бытия. М.: Согласие, 2017. 524 с.
14. Barthes R. The Responsibility of Forms: Critical essays on music, art, and representation. New York: Hill and Wang, 1985. 312 p.
15. Dewey D. Art as experience. New York, 1980. 355 p.

Place and importance of musical communication in the system of musical and aesthetic education

Lyubov' A. Barash

PhD in Philosophy,
Lecturer,

Peoples' Friendship University of Russia (branch in Sochi),
354340, 32, Kuibysheva st., Sochi, Russian Federation;
e-mail: Libar3017@mail.ru

Abstract

The article discusses one of the aspects of artistic communication, the interaction of the composer and the listener. The postmodern features of culture have left their mark on these relationships in the field of music education and upbringing. The programs used in schools and universities do not give students an understanding of serious music, and its place is filled with mass art. Various philosophical approaches are analyzed in terms of their ability to be useful in solving this problem. We consider communicative strategies in the field of art, which are contained in philosophical hermeneutics, phenomenology, poststructuralism, pragmatism. The author concludes that the theme of physicality, gesture, movement as an essential moment of artistic communication plays a large role in various areas of modern philosophy. In this regard, a new concept is revealed, which is telecentrism. The question is whether it is possible to interpret musical art as a language, what is the specificity of this language, what are the features of musical significance. The study leads to the conclusion that it is necessary to master aesthetic experience in the process of familiarization with music. It is the experience of creation in music, practical action, involvement in creativity, where the line between “composing” and “listening” is blurred, should become the basis of general musical education and upbringing.

For citation

Barash L.A. (2019) Mesto i znachenie muzykal'noi kommunikatsii v sisteme muzykal'no-esteticheskogo vospitaniya [Place and importance of musical communication in the system of musical and aesthetic education]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* [Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being], 8 (5A), pp. 279-288. DOI: 10.34670/AR.2019.44.5.037

Keywords

Artistic communication, understanding, musical language, emotions, musical significance, experience, practice, telecentrism, gesture.

References

1. Barenboim L.A. (comp.) (1978) *Elementarnoe muzykal'noe vospitanie po sisteme Karla Orfa* [Elementary music education according to the Karl Orff system]. Moscow: Sovetskii kompozitor Publ.
 2. Barthes R. (1985) *The Responsibility of Forms: Critical essays on music, art, and representation*. New York: Hill and Wang.
 3. Dewey D. (1980) *Art as experience*. New York.
 4. D'Udin J. (2016) *Iskusstvo i zhest. Imitatsiya estestvennykh ritmov. Mekhanizm podrazhatel'nykh znakov* [Art and gesture. Imitation of natural rhythms. The mechanism of imitative characters]. Moscow: Librokom Publ.
 5. Gadamer G.G. (1987) *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge University Press.
 6. Haskins K. (1999) Estetika pragmatizma [Aesthetics of pragmatism]. In: *Kollazh 2: sotsial'no-filosofskii i filosofsko-antropologicheskii al'manakh* [Collage 2: socio-philosophical and philosophical-anthropological almanac]. Moscow.
 7. Husserl E. (2001) *Logical Investigations*. Routledge.
 8. Kagan M.S. (1992) O meste iskusstva v zhizni shkoly [On the place of art in the life of the school]. *Iskusstvo v shkole* [Art in the school], 1, pp. 11-18.
 9. Kristeva J. (1978) *Gesture: Practice or Communication*. Penguin.
 10. Langer S. (1996) *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. Harvard University Press.
 11. Prozerskii V.V. (2016) Znachenie estetiki A. Baumgartena dlya teorii telesnoi sensitivistiki [The importance of A. Baumgarten's aesthetics for the theory of body sensitivism]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Scientific Journal], 2(44), 4, pp. 95-97.
 12. Ricoeur P. (1995) *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*. Northwestern University Press.
 13. Shapinskaya E.N. (2017) *Filosofiya muzyki v novom klyuche: muzyka kak problemnoe pole chelovecheskogo bytiya* [The philosophy of music in a new way: music as a problem field of human existence]. Moscow: Soglasie Publ.
 14. Tul'chinskii G.L. (1999) Slovo i telo postmodernizma. Ot fenomenologii nevmenyaemosti k metafizike svobody [The word and body of postmodernism. From the phenomenology of insanity to the metaphysics of freedom]. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 10, pp. 35-53.
 15. Tsaregradskaya T.V. (2018) *Muzykal'nyi zhest v prostranstve sovremennoi kompozitsii* [Musical gesture in the space of modern composition]. Moscow: Kompozitor Publ.
-