

# О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ СМЫСЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

**С. А. Гильманов,**

Югорский государственный университет,  
Ханты-Мансийск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,  
Российская Федерация, 628012

**Аннотация.** Статья посвящена смысловым сторонам музыки и музыкального произведения. На основе анализа теоретического и практического опыта, накопленного в музыковедении, психологии, педагогике в исследовании смысла музыки, намечены способы ориентации музыкального обучения и воспитания в общем образовании на формирование и развитие смыслового отношения к музыке. Высказаны положения о том, что музыка как вид искусства включает все его смыслы, свойства и функции, имеет эмоциональное содержание, выражающее смысл действий, отношений, переживаний людей, а взаимодействие с музыкой всегда включает социальное содержание: ценности, мнения, общепринятые значения компонентов музыкального «языка», что позволяет вносить в неё различные смыслы. Предложены такие способы формирования и развития смыслового отношения к музыке, как: организация на уроках музыки ситуаций смысловой встречи с произведением; обсуждение смысловых сторон отдельных произведений, творчества композиторов и исполнителей; дискуссии о художественной ценности жанров, творчества исполнителей, музыкальных инструментов; обсуждение своих музыкальных интересов, вкусов, переживаний. Автор подчёркивает, что смысловая сторона музыки раскрывается через взаимопереходы «чувственности – текста – смысла» при взаимодействии человека с музыкальным произведением и включена в процесс развития его духовного мира, а обращение к её смыслам возможно только при «строительстве» собственных смыслов создателями, исполнителями, слушателями.

**Ключевые слова:** смысл музыки, смыслы музыкального произведения, способы формирования и развития смыслового отношения к музыке.

© Гильманов С. А., 2019



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования». Автор выражает благодарность директору Гуманитарного института Югорского государственного университета А. В. Миронову и руководителю Высшей психолого-педагогической школы университета В. А. Мищенко за поддержку в осуществлении научной деятельности.

**Для цитирования:** *Гильманов С. А.* О формировании и развитии смыслового взаимодействия обучающихся с музыкальным произведением в общем образовании. Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2019. Т. 7. № 4. С. 9–30. DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-4-9-30

DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-4-9-30

## ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF MEANING INTERACTION OF STUDENTS WITH A MUSICAL WORK IN GENERAL EDUCATION

**Sergey A. Gilmanov,**

Yugra State University, Khanty-Mansiysk,  
Khanty-Mansiysk Autonomous okrug – Yugra,  
Russian Federation, 628012

10

**Abstract.** The article is devoted to the meaning aspects of music and musical work. On the basis of the analysis of theoretical and practical experience the ways of orientation of musical training and education in General education on formation and development of the meaning relation to music are outlined. It is stated that in the sense of music as an art form includes all its meanings, properties and functions. It has an emotional content that expresses the meaning of actions, relationships, experiences of people, and interaction with music always includes social content: values, opinions, generally accepted values of the components of musical “language”, which allows you to make music different meanings. Suggested ways of formation and development of meaning relationship to music are (1) organization for music lessons situations meaningful meetings with the piece of music; (2) discussion of pieces, composers, performers; (3) discussions about the artistic value of genres, performers, musical instruments; discussion of musical interests, tastes, experiences of students, etc. Author emphasizes that the meaning side of music is revealed through the mutual transitions “sensuality – text – meaning” in human interaction with the musical work was included in the process of development of his spiritual

world, and appeal to her sense is only possible when “building” their own sense of the creators, performers and listeners.

**Keywords:** the meaning of music, the meanings of a musical work, the ways of formation and development of the meaning (semantic) relation to music.

**Acknowledgements:** The study was carried out with the financial support of the RFBR within the framework of the research project 19-013-00373 A “Academic mobility of students with disabilities and special needs in the conditions of transformation of higher education”. The author expresses gratitude to the Director of the Humanitarian Institute of the Yugra State University A. V. Mironov and the head of the Higher Psychological and Pedagogical School of the Yugra State University V. A. Mishchenko for support in the implementation of scientific activities.

**For citation:** Gilmanov S. A. On the Formation and Development of Meaning Interaction of Students with a Musical Work in General Education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie = Musical Art and Education*. 2019, vol. 7, no. 4, pp. 9–30 (in Russian). DOI: 10.31862/2309-1428-2019-7-4-9-30

## Введение

Не будет ошибкой сказать, что для каждого человека успешное овладение музыкальными богатствами, общение с музыкой как с искусством, развивающим личность, обогащающим жизнь, необходимо, чтобы музыка имела для него некоторый смысл, чтобы человек мог осмысленно взаимодействовать с музыкальным произведением. Более того, можно в определённом отношении сказать, что весь смысл самого музыкального обучения и воспитания в общем образовании может заключаться в развитии способности обнаруживать и переживать смысл музыкального произведения. Между тем, при всём богатстве научного, методического, практического опыта, накопленного в области музыкального образования, смысловая сторона музыки и развитие смыслового отношения

к ней почти не затрагиваются. Музыкальные произведения – основная форма существования музыки – не наделяются в процессе обучения самостоятельным смыслом, не становятся основным объектом освоения, а играют роль иллюстраций, примеров, подтверждающих определённую информацию о музыке. Поэтому в большинстве случаев человек, изучавший музыку в школе, при встрече с классическим произведением весьма похож на героя рассказа В. Набокова «Музыка»: «Для Виктора Ивановича всякая музыка, которой он не знал, – а знал он дюжину распространённых мотивов, – была как быстрый разговор на чужом языке: тщетно пытаешься распознать хотя бы границы слов, – всё скользит, всё сливается, и неспорный слух начинает скучать» [1, с. 394].

Что же нужно делать, чтобы для учащегося музыка имела не только

смысл явления, предназначенного для отдыха, для развлечения, но и стала тем явлением культуры, к которому обращаются как к ценности, позволяющей переживать высокие чувства? Как помочь ученику приобрести «проворный» слух?

Цель статьи – на основе анализа теоретического и практического опыта, накопленного в музыкознании, психологии, педагогике в исследовании смысла музыки наметить способы ориентации музыкального обучения и воспитания в общем образовании на формирование и развитие смыслового отношения к музыке. Для этого нужно вначале проанализировать представления о смысле как человеческом феномене, о смысле в музыке, о смысловом отношении к искусству и музыкальному произведению.

### Смысл музыки и смысл в музыке

Слово «смысл», используемое при характеристиках отношений и действий человека к окружающему миру, имеет в силу большого объёма и не меньшего содержания весьма размытые границы: оно может обозначать главное содержание чего-либо, отсылать к более широкому контексту существования того или иного объекта, определяющего место этого объекта в некоторой целостности, указывать на скрытое значение высказывания, «просвечивать» в иносказании и т. д. Предельно широкое его значение – указание на то, «что это означает на самом деле». Поэтому слово «смысл», когда к нему обращаются как к понятию в философии, социологии, лингвистике, логике, психологии и т. д., всегда связано с определением существенных характеристик рассматрива-

емого, с их значением для человека и с его отношением к ним. Философский подход к смыслу в различных формах его проявления указывает на эти общие черты: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [2, с. 350] «Смысл бытия есть всё то, что можно о нём высказать, помыслить, почувствовать, представить и т. д. То, что в нём возбуждает нашу мысль, наши переживания, то или иное наше отношение к ней, то и есть смысл» [3, с. 484]. При прямом обращении к понятию смысла в зарубежной и отечественной психологии отмечается, что смыслы всегда связаны с оценками, выявляющими значимость явлений мира и различных событий для жизнедеятельности человека. Смысл – важнейшая сторона бытия человека, обуславливающая его отношение к себе, а осознание смысла существования невозможно без учёта культурных ориентиров, социального окружения, текущих социокультурных и бытовых событий. Смысловое отношение к чему-либо – не пассивная реакция на стимулы внешнего мира, это переживание как результат самостоятельных, обусловленных собственной активностью человека действий; эмоции здесь – только одна из составляющих. Смысл конструируется и присваивается человеком через проникновение в смыслы явлений и процессов мира, через схватывание в переживании их структуры, целостности, значимости для человека.

Понятие смысла применяется всегда по отношению к чему-либо: «смысл жизни», «культурный смысл», «личностный смысл», «смысл ситуации» и т. д. При обращении к музыке

и музыкальному образованию смысловые характеристики зависят от позиции, с которой смысл рассматривается: «смысл музыки», «смысл в музыке», «музыкальные смыслы», «смысл музыкального произведения» и т. п.

Смысловая сторона музыкального произведения не может быть рассмотрена без обращения к общим подходам к смыслу искусства, смыслу музыки, музыкальным смыслам. Смысловые стороны музыки в искусствознании, музыковедении остаются одной из актуальнейших проблем, попытки решения которой породили множество теоретических подходов и концепций, обнаруживающих смысл музыки в символическом, формальном, коммуникативном, деятельностном, семиотическом и других характеристиках. Остановимся только на тех взглядах, которые явно связаны с выявлением смыслового аспекта музыки.

Пифагорейцы, как известно, считали смыслом музыки выражение жизни вселенной в числовой форме, сторонники «абсолютной музыки» – свободную игру с формой, символисты – символизацию чувств и т. д. Современные западные исследователи ищут смысл музыки в «воображаемой интроспекции», «как бы» репрезентирующей определённый сюжет музыки [4], в имитации и в чувствовании [5], в связи музыкального и внемузыкального смыслов, основанной на концептуальной природе законов красоты [6] и т. д. Близкой к деятельностному и социально-коммуникативному подходу является «перформативная» концепция музыкального смысла А. Чанга [7] (основанная на теории «перформативных высказываний» Дж. Л. Остина [8]), по которой музыка является перформативным высказыванием и

её смысл может быть понят только способами, которые глубоко контекстуальны (как социально, так и структурно): пропитаны человеческими практиками, и именно человеческие практики не только производят музыку, но и производятся ею на основе её коммуникативных возможностей [7]. Ф. Доррел, посвятивший своё исследование определению «музыкальности» как сущностному свойству музыки, приходит к выводам, что музыкальность является воспринимаемым атрибутом речи, улавливаемым «кортикальными картами» мозга, музыка – это информация, эффектами получения которой в виде прослушивания музыки являются эмоции и удовольствие, что и объясняет её сущность [9]. Е. Шуберт предлагает понимать музыку «как слуховой стимул, основная функция которого состоит в том, чтобы доставить удовольствие слушателю», что обеспечивается на субличном уровне, когда нервные центры неудовольствия ингибируются, «позволяя активировать богатые и многочисленные воспоминания и эмоции, которые... переживаются на личностном уровне» [10, с. 63].

В отечественном музыковедении широкое применение нашёл подход к смысловым сторонам музыки, сформулированный в теории Б. В. Асафьева об интонации [11]. Учёный видит в ней социально значимый феномен, составляющий смысл музыки (в отличие от Б. Л. Яворского, который рассматривал интонацию как внутреннюю значимость элементов музыки, как раскрытие «выразительной возможности звуковой ячейки» [12, с. 35]). Интонация, согласно одному из определений Б. В. Асафьева, – «явление или “состояние тонового напряжения”»,

обусловливающее и “речь словесную”, и “речь музыкальную» [11, с. 355], включает в себя «мелодийные образования», «зёрна-интонации» и др. По мнению М. Ш. Бонфельда, смысловая сторона музыки заключена в художественной речи: «именно она и есть суть произведения искусства, она – его квинтэссенция; в художественной речи любая деталь приобретает смысл в художественном целом и не может быть без ущерба заменена иной» [13, с. 43]. Ю. Н. Бычков, считая, что смысл в музыке – это отражение внутренней жизни человека, подчёркивает его вариативность: «Это обусловлено самой его природой и, в частности, способами фиксации. Отсутствие однозначно определённого денотата, приоритет коннотативных, всегда размытых значений, зависимость смысла от субъективного переживания звуковых структур, определяемого состоянием человека, воспринимающего музыку (с одной стороны, речь идёт о состоянии музыкального сознания человека, степени и характере его развития; с другой стороны, о текущем психическом состоянии слушателя) – всё это определяет смысловые различия каждого конкретного слышания музыки и её “понимания”» [14, с. 18]. И. С. Стогний говорит о смыслообразующих свойствах музыкальных коннотаций как локальных составляющих общего смысла и выделяет коннотации интроверсивной семантики (динамичное становление мелких текстовых элементов и их прорыве из «теневого» структуры в «поверхностную») и коннотации экстраверсивной семантики, с которыми и связывает смыслы произведения. Коннотационные концепты, проявляющиеся в линии превращения «теневого» структуры в «поверх-

ностную» становятся явной смысловой идеей произведения, а коннотационные концепты, изначально несущие в себе «образ скрытого смысла» (концепты тишины, молчания, молитвы) «сохраняют статус глубинного символа, путеводной внутренней идеи. Смысл как таковой и внутренний смысл сливаются воедино» [15, с. 48].

Отечественные психологи, рассматривающие проблемы психологии искусства, музыкальной психологии, подчёркивают социальное содержание всех смыслов искусства, обращённое к смыслам личностным, и само содержащее в себе смысл. А. Н. Леонтьев отмечал, что искусство – «та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности» [16, с. 237]. А. А. Леонтьев подчёркивает: «Музыка начинается там, где... переживание используется для целей закрепления и передачи социально значимого содержания, хотя это содержание не является непосредственно предметным... не эмоция “делает” музыку: музыка “делает” эмоцию» [17, с. 336]. В музыке, «будучи воплощено в художественной форме, иными словами, эстетизировано, смысловое содержание получает как бы облегчённый доступ в глубины сознания и подсознания реципиента, минуя всевозможные психологические барьеры, охраняющие стабильность нашей картины мира» [18, с. 429].

Можно отметить, что при глубоких различиях всех мнений о смысле музыки общими положениями в них являются следующие:

- в смысловом отношении музыка рассматривается как вид искус-

ства, включая все его смыслы, свойства и функции;

- она имеет эмоциональное содержание, выражающее смысл действий, отношений, переживаний людей, то есть их душевный мир, при этом средства выражения и понимания смыслов в музыке всегда связаны с чувственной и интеллектуальной сферами психики;

- взаимодействие с музыкой имеет социальное содержание: ценности, мнения, общепринятые значения компонентов музыкального «языка», что позволяет вносить в музыку различные смыслы.

Смыслы, таким образом, существуют и в самой музыке, и в её связях с индивидуальной и социальной жизнедеятельностью людей, и в отношениях людей к самой музыке. Однако все высказанные суждения и выводы, сделанные на их основе, не позволяют раскрыть пути воспитания способности переживать смысл музыки. Важнейшим из таких путей является, на наш взгляд, организация смыслового взаимодействия участников процесса образования с музыкальными произведениями – формой и способом существования музыки, где сочетаются и обобщённость смысла самой музыки, и уникальность, единичность смыслов произведения. Остановимся на смысловых сторонах музыкального произведения.

### Смыслы музыкального произведения

Музыкальное произведение как целостный художественный объект всегда содержит чувственный (сенсорно-эмоциональный – непосредственное переживание свойств звуко-

сочетаний), текстовый (система организации звуков как знаков, форма произведения) и смысловой (внутренний мир произведения, его связь с внешними ценностями культуры) «слои», через которые и происходит взаимодействие человека и произведения. Если выразиться метафорически, лад и ритм – «скелет» музыки, тембры, краски звуков – его «мускулатура», а смысловое содержание музыкальной речи – «нервная система» произведения, обеспечивающая его подлинную жизнь в культуре.

Сложность понимания смысловой стороны произведения обусловлена несколькими обстоятельствами. Во-первых, каждый из этих слоёв «отражается» в других, участвуя в их актуализации при звучании музыки: чувственный слой включён в текстовый как средство, образует «чувственные» смыслы, указывающие на характер переживания хода произведения; текстовый слой основан на знаках, материал которых чувственен, а сочетание содержания и формы текста выражает определённый смысл самого текста; смысловой слой – отзыв на чувственные и текстовые «намёки» и «призывы», ведёт к целостному осмыслению произведения, к немusикальным личностным и культурным смыслам. Во-вторых, при соотношении с личностными и социокультурными смыслами, связанными с ценностями, в произведение вносят смыслы его создатель, исполнитель, слушатель, что обуславливает чрезвычайную текучесть, игру относящихся к нему смыслов. Наконец, в-третьих, само бытие произведения в его социокультурном существовании, история такого бытования наделяют его событийными и ситуативными

ми контекстными смыслами, прямого отношения к сущности произведения не имеющими.

Эти обстоятельства обуславливают то, что нужно говорить о внутренних и внешних смыслах музыкального произведения. Система внутренних смыслов строится на основе внутренней связности его структурных компонентов, завершённости. Внутренние смыслы при взаимодействии с незнакомым сочинением возникают в ходе объединения воспринимаемых звуко сочетаний в целостные и сравнительно простые структуры в виде абстрагированной от ощущений смоделированной структуры. Эти смыслы – введение в понимание произведения. Оно может осуществляться неосознанно в силу простоты структуры, краткости элементов, яркости тембров, явной принадлежности к жанру и виду «обслуживаемых» ситуаций и т. п. Эта внутренняя смысловая система уже имеет эстетические свойства в виде осмысления пропорций, сочетаемости, хотя и лишена нравственного измерения: движение от частей к целому содержит только переживание чувственных слов звуков и созвучий, строение фразы, призывы к утяжелению и облегчению, к подъёму и спуску, к «геометрической» правильности фраз, к длению и завершению. При взаимодействии с подлинным творением искусства смыслообразование не останавливается на чувственном впечатлении: продолжается «достройка» его смысла, его формы, возникает обратное влияние смыслов на чувственность, на интеллектуальное постижение музыкального текста, и вновь осуществляется «угадывание», достройка целостно-

сти произведения и смыслов (культурных, авторских, «для себя»). Интеллектуальные компоненты смысла возрастают при осмыслении сложного языка классической музыки, при укрупнении формы, когда объектом внимания становятся жанровые и стилевые свойства темы, части сочинения, осмысление их соотношений.

Тем самым внешние, разомкнутые к человеку и культуре смыслы произведения имеют более сложную структуру, они возникают в результате работы сознания, работы, которую Л. С. Выготский называл эстетической реакцией: «противочувствие» при осмыслении материала и формы произведения приводит к яркому смысловому переживанию, «эстетической реакции» – катарсису [19]. Мы считаем, что эстетическая реакция относится к его внутренним смыслам, а внешние смыслы воплощаются в реакции художественной: эстетические характеристики – переживание гармонии красоты материала, формы, способа исполнения, а художественные – переживание завершённости, целостности произведения искусства, возникают не от собственных психических состояний, не от красоты природы, а от глубинных культурных смыслов произведения. Уже появление определённого отношения к музыкальному объекту как к символу, осознание его связи с социально значимым состоянием, явлением – начало смыслового освоения музыки: от простого чувственного отношения «нравится – не нравится» совершается переход к смысловому отношению «значимо – не значимо» для меня и для людей. Внешние смыслы, в которых можно выделить личностные (отнесение



определённого музыкального произведения к ценностям собственной жизни), социальные (отражение в нём «злободневных» тем, связанных с текущей общественной жизнью), культурные (переживание обращения сочинения к человеку как к представителю определённой и общечеловеческой культуры) и даже смыслы контекстные, возникающие в ситуациях непосредственного взаимодействия с произведением, имеют духовный, нравственный смысл.

Соединение смыслов внутренних и внешних ведёт человека к созданию художественного образа, в котором интегрируется чувственный «центр» соединения психики и произведения искусства при его создании и восприятии, объединяются его текстовые и смысловые стороны, динамика взаимодействия его сторон («слоёв») и психики, характеристик осознанности и неосознанности, звенья такого взаимодействия и др. Дж. Блэкинг подчёркивает: «Поскольку музыка является человечески организованным звуком, она выражает аспекты опыта отдельных людей в обществе. Отсюда следует, что любая оценка человеческой музыкальности должна учитывать экстрамузыкальные процессы и что они должны быть включены в анализ музыки. Ответы на многие важные вопросы о музыкальной структуре могут быть не совсем музыкальными» [20, с. 89]. Внешние смыслы музыкального произведения, являющегося системообразующим объектом и предметом музыкальной деятельности, обеспечивают его открытость через форму и содержание социокультурным и личностным смысловым интерпретациям.

Таким образом, можно говорить о системе музыкальных смыслов, которые возникают при взаимодействии человека с музыкальным произведением. Их «ансамбль» и образует его собственно смысловую сторону, имеющую ценностно-духовное содержание, через которое происходит соединение культуры, произведения, человека. Смыслы сочинения открываются человеку, когда у него сформировано смысловое отношение к музыке – интенция к пониманию, интерпретации (иногда почти не осознаваемая), ведущая к пониманию и переживанию «ансамбля» смыслов музыкальных произведений. Музыкальный смысл, имеющий эстетическую природу, приобретается через соединение целостностей сочинения и впечатления, а не через логические операции, в которых это слияние оценивается. Через иные, немзыкальные, знаковые системы музыкальный смысл соединяется с культурными и личностными смыслами.

### **Педагогические условия развития смыслового отношения обучающихся к музыке**

17

Предлагаемый нами подход к характеристикам смыслов музыкального произведения обязывает указать на несколько обстоятельств, связанных с развитием смыслового отношения к музыке в процессе воспитания и обучения.

Во-первых, это *необходимость обращения внимания на форму музыкального произведения, разворачивающуюся во времени, измеряемую эстетическими критериями, построенную так, чтобы оно имело целостный характер.* На это обстоя-

18

тельство давно обращали внимание психологи, размышляющие об эстетическом воспитании детей. Ещё Д. Сёлли считал, что составными частями художественного наслаждения являются: чувственное переживание элементов форм, имеющих эстетическую ценность; распознавание пространственных и временных форм, составляющих целое; представление в воображении «некоторого рода эстетического олицетворения предметов или приписывания им собственного “я”», и говорил, что: «Для эстетического образования необходимо развитие этой интеллектуальной стороны эстетического созерцания, возможно большее прояснение наших восприятий, получаемых от тех сторон вещей, которые доставляют эстетическое наслаждение» [21, с. 469]. В российской психологии на целостность художественного произведения как одного из главных требований эстетики одним из первых обратил внимание А. П. Нечаев, указывая на то, что художник «старается уловить гармонию, целостность в окружающих его явлениях, старается “осмыслить природу”» и поэтому «должен поставить зрителя или читателя в такое положение, чтобы он был в силах сосредоточить своё внимание на тех “существенных” признаках данного явления, которые дают возможность понять его как нечто целое» [22, с. 163].

Целостность, рождённая на эстетических основаниях, на духовной, нравственной идее, воплощённая в гармоничной структуре, обращённая к высшим свойствам человека, – признак подлинно художественного произведения. Когда его смысл «явлен» открыто (как, например, в «лёг-

ких» жанрах, где чувственность занимает господствующее место, а текст построен с максимально возможной понятностью), он не требует активного художественно-смыслового освоения. Не требуют смыслового отношения и те сочинения, в которых чувственный, текстовый, смысловой слои «разорваны», превращаются в способ некоей «игры» в музыкальное произведение: например, композиция Джона Кейджа «4’33» (4 минуты 33 секунды полного молчания) – остов внешнего смысла без текста и чувственности; большинство композиций минималистской музыки – предъявление чувственного сочетания звуков при минимуме текста и внутреннего смысла; сериальная техника – максимум искусственно скомпонованного текста при отсутствии опоры на чувственность и, соответственно, не ведущей к смыслам и т. д.

Во-вторых, чтобы смыслы «открылись» человеку, нужно обеспечить его *личностное активное отношение к произведению*. «Дочувствование», «дооформление», «доосмысление» – механизмы смыслового отношения к музыкальному произведению, обеспечиваемые воображением, производящие эстетические чувства, «переживания переживаний» вдохновения и восторга, глубокой грусти и ликования, – чувства красоты мира. Само извлечение смысла – активное действие, и способность к нему нуждается во возвращении, в поддержке. Ещё П. Натторп писал: «эстетическое чувство, – это чистое чувство действия, чувство формования, испытываемое сознанием, а не просто чувство жизни» [23, с. 319]. Поэтому можно гово-

рять, что смысловая градация самих музыкальных произведений зависит от того, насколько и какие в них выражены «смысловые намёки», какие смысловые возможности заложены в него автором, какую «работу» он предлагает проделать слушателю. Такая градация отражена в жанровых, стилевых, структурных характеристиках: произведения могут быть «однозначными» («лёгкие» жанры, простая форма, легко обнаруживаемая единая «эмоциональная программа») и «многозначными» (классическая музыка, развёрнутая форма, наличие сталкивающихся разных «эмоциональных линий»), а по характеристикам чувств – драматически характеризуемыми – от комедийных до трагедийных.

В-третьих, *восхождение к смысловому освоению музыкального произведения осуществляется человеком самостоятельно, когда он полностью погружён в него как подлинно художественную целостность и не стремится к целенаправленному достижению какого-либо конкретного результата.* Такое либо бессознательное, либо сознательное, но не целенаправленное погружение в музыку можно назвать созерцанием – видом активности, которая «направлена на обретение (трансформацию, коррекцию, конкретизацию и т. д.) микро- и макро-смыслов» [24, с. 42]. Способность к созерцанию формируется у человека, обладающего определёнными нравственными, эстетическими, ценностными качествами и установками.

Итак, можно выделить внутренне (основанные на взаимодействии чувственных и текстовых структур, на соотношении формы и содержа-

ния, материала и структуры) и внешние (личностные, социальные, культурные, контекстные) смыслы музыкального произведения, а смысловое отношение к нему возникает в моменты созерцания, когда осуществляется переживание установления целостности, придания формы, обнаружения его места в культуре и собственной жизнедеятельности.

### **Ориентация общего образования на формирование смыслового отношения обучающихся к музыке**

В системе общего образования музыкальное обучение и воспитание, ведущие к развитию смыслового отношения к музыке присутствуют, хотя смысл и не выходит на первый план. Нет сомнений, что накопленный в мировом музыкальном образовании опыт ориентирован на формирование смыслового отношения к музыке. В первую очередь это касается начального образования.

Ведущие к смысловому отношению к музыке подходы к музыкальному образованию предлагаются и сегодня. В качестве такого рода примера подходов российских музыкантов-педагогов, которые получили признание в последние десятилетия, можно упомянуть концепцию общего музыкального образования Н. А. Бергер, базирующуюся на: а) ведущем значении представлений о категориях музыки, осваиваемых на высоких художественных образцах; б) музыкальной письменности; в) креативных формах практического музицирования, опирающегося на сбалансированное участие голоса и руки в реализации интонационного нача-

ла. Намечаются три режима интерактивного взаимодействия с музыкой: 1) интерпретация – общение с шедеврами через «искусство сохраняемое», дающее миру бессмертные творения гениев; 2) импровизация – самовыражение личности через «искусство рождаемое», не предполагающее пролонгированного существования во времени; 3) интеграция и синтез как взаимодействие элементов музыки с элементами других видов деятельности» [25, с. 12].

Из достаточно известных западных подходов упомянем «глобусную» модель возможностей музыкального образования Д. Хэргривса, Н. Маршалла и А. Норта, включающую нормативные (в школах) и элективные (вне школы), формальные (специальные, квалификационные) и неформальные стороны [26]. Центральным результатом музыкального образования авторы считают самоидентификацию личности, к которому ведут социально-культурные (морально-духовное развитие, развитие характера и качества жизни), личностные (регуляция настроения, мышления и обучения, схоластические возможности), музыкально-артистические (исполнительские, грамотность и чтение с листа, композиция и импровизация) результаты, связанные с формированием межличностных умений, умений работы в команде и сотрудничества, эстетической чувствительности, креативности, эмоциональной выразительности, способностей к групповому исполнению и коммуникации с аудиторией [26, с. 158].

Нужно заметить, что смыслоориентированное отношение к музыке можно развивать и основываясь на

теоретико-методических подходах, разрабатываемых в психолого-педагогической науке и впрямую не направленных на музыкальное образование. Например, можно упомянуть складывающееся направление «педагогики смыслов» (И. В. Абакумова [27], Е. Г. Белякова [28], З. И. Исаев [29], А. Н. Нюдюрмагомедов [30] и др.), в котором обосновываются методы, предлагаются методики, актуализирующие смысловые стороны взаимодействия с учебным материалом. Выделяются стратегии, задающие направленность и качественное содержание образуемых смыслов, в том числе «преадаптивная» стратегия, в которой «происходит переменное приспособление схем поведения к новым ситуациям, требующим определённой активности, в том числе надситуативной, что означает её предвосхищающий характер» [27, с. 70]. Обращается внимание на проявление возникающих смыслов учащихся по следующим признакам: эмоциональное и увлечённое состояние, спонтанность мыслей, способность влиться в поток мыслей группы, способность сравнивать свои мысли с иными, решимость на оригинальные мысли, решимость на конфликт мыслей, способность к обобщениям [30, с. 28].

В этом свете, если проанализировать требования к предметным результатам освоения учебного предмета «Музыка», содержащиеся в опубликованных в марте 2019 года проектах Федеральных государственных образовательных стандартов для начального [31] и основного [32] общего образования, можно заметить, что задача формирования собственно смыслового отношения к со-

держанию музыки здесь не представлена. Требования включают в себя конкретные умения (исполнять различные произведения, определять на слух инструменты, жанры, стили и др.), представления (о специфике музыки, значении музыки в художественной культуре и её роли в синтетических видах творчества, об основных жанрах народной и профессиональной музыки, о формах музыки, характерных чертах и образцах творчества крупнейших русских и зарубежных композиторов и др.). Нет сомнений в том, что умения, представления, знания – важнейшие плоды образования, но как они скажутся на общеличностном развитии учащихся, на формировании их интереса и любви к музыке, на развитии эстетического вкуса? Не упускается ли при этом необходимость стимулирования индивидуального непосредственного переживания учениками музыки, её понимания и осознания её значимости в своей жизнедеятельности, в организации поведения?

На наш взгляд, опасность не столь велика: в формировании смыслового отношения к музыке нельзя заранее определять результат: саморазвитие – дело самого человека. Нельзя впрямую ставить педагогическую цель развития смыслового отношения к музыке, нужно создавать для этого предпосылки, условия, стимулы. И поэтому при описании официально утверждаемых требований к освоению образовательной дисциплины «Музыка» необходимость понимания и переживания художественных смыслов произведения может достигаться через знания и умения.

Другое дело, что технологизация образовательного процесса для достижения сформированности этих знаний и умений может закрыть путь к смысловому отношению к музыке. Урок музыки должен стать ситуацией, в которой актуализируется такая конфигурация включающих музыку обстоятельств и условий, которые влияют и на чувственное, и на текстовое, и на смысловое взаимодействие с музыкальным произведением, стимулируя переживания ученика, ведущие к его осмыслению, формированию художественного образа. Не случайно Л. С. Выготский считал, что сущность эстетического развития связана с развитием способностей к «основной эстетической активности» как «ряда внутренних реакций, связанной их координации и творческой переработке объекта» [33, с. 279].

**Способы формирования  
и стимулирования музыкантом-  
педагогом процесса развития  
смыслового отношения  
обучающихся к музыке**

Особенности обучения художественной деятельности в отличие от обучения знаниям, умениям, навыкам (понять, запомнить, закрепить, использовать в деятельности) – в том, что здесь важно почувствовать, пережить, а, значит, процесс обучения нельзя технологизировать. Однако, по нашему мнению, можно осуществлять различные способы взаимодействия с музыкальным произведением, имеющие смыслоразвивающий потенциал.

Среди таких способов можно назвать: организацию на уроке ситуа-

ций смысловой встречи с произведением; обсуждение смысловых сторон отдельных произведений, творчества композиторов и исполнителей; дискуссии о художественной ценности жанров, творчества исполнителей, музыкальных инструментов; обсуждение своих музыкальных интересов, вкусов, переживаний и др.

При организации ситуаций смысловой встречи с произведением происходит актуализация его внутренних и внешних, личностных и культурных смыслов. Это может быть прослушивание и комментированное обсуждение произведения, стимулирующее осознание личностных смыслов. Вопросы могут быть как прямыми, так и косвенными: «Каков, по вашему мнению, смысл этого произведения?»; «Объясните, почему вам нравится (не нравится) это произведение»; «С чем бы вы сравнили звучание этой музыки?»; «В каких ситуациях уместно исполнять и слушать это произведение?»; «Можете ли вы метафорически описать структуру и содержание произведения?» и т. д. Возможно и применение таких простых приёмов, как проигрывание мелодии прозвучавшего произведения в целях «рассмотрения» её «анатомии»: прерывание с задаванием вопросов: «какой будет следующая нота?»; «можете пропеть, как будет развиваться мелодия дальше?» и т. п. Даже в простой остановке и предложении найти продолжение уже содержится движение к смыслу внутренней структуры произведения: при «досмысловом» восприятии слушатель реагирует на возникшие созвучия и сравнивает их с прозвучавшими, он не антиципирует, а реагирует, при смысловом – осуществ-

ляет активное прогнозирование. Можно переходить и к смысловой «физиологии», когда после первого прослушивания задаются вопросы на прогнозирование дальнейшего развития музыкальной мысли: «будет ли дальше в произведении быстрая часть?»; «повторится ли эта тема ещё раз?»; «какой мелодией завершится произведение?» и т. д. Такая работа, однако, должна быть завершена в смысловом отношении: от чувственного «дистраивания» нужно переходить к смысловому через «обозрение» фразы, предложения, периода, и наконец, всего сочинения вплоть до его «культурной оболочки», то есть до его жизни в культуре. При обсуждении смысловых сторон произведения полезно иногда останавливать исполнение и повторять звучание отдельных фрагментов.

Особо следует подчеркнуть, что по возможности следует обращаться к «живому» исполнению педагогом или приглашённым музыкантом, обращая внимание на то, как произведение «появляется», как движения, мимика, позы исполнителя, даже шероховатости звукоизвлечения, одушевляют чувственную сторону звучания, увеличивая остроту восприятия, включая сенсорные синестезические механизмы психики. При прослушивании музыки в записях, по меткому замечанию Дж. Коллингвуда, «аудитория не сотрудничает – она только подслушивает» [34, с. 292]. При таком прослушивании могут не родиться контекстные смыслы, ситуация не стимулирует их возникновение.

Мы не называем конкретные сочинения, к которым желательно обращаться на уроках для развития

смыслового отношения к музыке: могут звучать как рекомендованные в учебных пособиях, так и те, смысловую сторону которых особенно страстно переживает педагог. В любом случае нужно создавать максимум условий для обращения к тем музыкальным образцам, которые вызывают наибольший отклик, которые нравятся и учителю, и ученикам, которые хочется слушать ещё и ещё. Именно смысловое отношение к музыке пробуждает желание многократно «перечувствовать» свои эмоции в разных отношениях при взаимодействии (реальном или мысленном) с музыкальным сочинением.

К смыслу ведёт и обсуждение любимых обучающимися музыкальных произведений, исполнителей. В ходе такого обсуждения уместны вопросы: «В чём смысл этого произведения?», «Какой смысл имеет для вас эта музыка (произведение, исполнитель и др.)?», «Какое впечатление это произведение произвело на вас, когда вы впервые его услышали, как, когда, зачем слушаете его после этого?» и т.п.

Осознать своё смысловое отношение к музыке учащиеся могут в ходе бесед, в которых задаются вопросы и предлагается высказаться о музыке: «В каких ситуациях я чаще всего осознаю свои потребности в музыке? (на отдыхе; когда грустно; когда весело и т. д.), почему это происходит?»; «Для меня потребность в музыке – это... (опишите весь «набор» составляющих, обосновав их: потому что...)»; «Обсуждаю ли я с друзьями, знакомыми, родственниками музыкальные произведения? Что в них мне кажется важным обсудить?» и т. д. Важно создавать атмосферу живого общения, диалог обнаруживаю-

щих смысл людей, помогать находить и объяснять целостность сочинений, обосновывать их смысл «для себя» через анализ текста, стимулировать формирование такой позиции ученика, в которой он самостоятельно осмысливает произведение.

Возможны и другие приёмы, актуализирующие обращение к смысловым сторонам музыки: загадки и вопросы, ответы на которые можно получить при прослушивании; дискуссии сторонников и противников того или иного жанра, сочинения; словесное описание произведения, которое ученик сочинил бы, если бы был композитором; создание музыкальных композиций при помощи компьютерных музыкальных программ, их воспроизведение автором с объяснением заложенного в них смысла и др.

В работе со смыслами почти всё зависит от учителя: и возникновение интереса учащихся к подлинным произведениям искусства, и формирование стремления «дойти до самой сути», и превращение музыки в арсенал средств, позволяющих совершать саморазвитие. Конечно, к моменту обучения в школе ребёнок обладает уже богатым музыкальным опытом. И определённое смысловое отношение к музыке у него уже сформировано под влиянием семьи, сверстников, музыкальной деятельности, в которую он был вовлечён. Однако системность, регулярность, целенаправленность – те стороны образовательного процесса, опираясь на которые учитель может стимулировать движение учеников к смысловому отношению к музыкальному произведению.

Сама демонстрация и раскрытие своего смыслового отношения к кон-

24

кретным произведениям, творчеству определённых композиторов, звучанию инструментов, голоса и т. д. – когда на чувственной основе учитель находит слово, синестезически «обогашающее» переживание фраз, тембров, движений мелодии и др. («упругий», «яркий», «высокий») – ведёт через метафоры к раскрытию смысла, уходу от рассмотрения художественно-эстетического содержания музыкального произведения в научно-понятийных, бесстрастных понятиях и позволяет увидеть его интимную, духовно переживаемую сторону. Деятельностный поход, весьма плодотворный в освоении явлений мира, не всегда эффективен в обучении и воспитании на основе искусства. Здесь важнее развитие способности созерцания, и учитель, чувствующий смысл произведения, способен разнообразными способами разбудить интерес учеников к смыслам музыки. Один из таких способов, например, показан в исследовании Н. В. Морозовой, которая, опираясь на представления о том, что единицей взаимодействия педагога и ученика является музыкально-образное представление, которое может быть как мономодальным, так и полимодальным (слуховым, зрительным, тактильным, двигательным, вкусовым), пишет, что представления педагогов должны обладать большей полимодальностью, чем представления учеников. В сравнительном исследовании ею было показано, что «большая педагогическая направленность музыкально-образных представлений учителей музыки по сравнению со студентами выражается на практике в более широком применении полимодальных приёмов объяснения учебного материала,

полимодальных форм музыкально-познавательной деятельности, вызывающих музыкально-образные представления различных модальностей» [35, с. 123].

Так или иначе, учителям важно понимать, для чего они развивают учеников в музыкальном отношении.

### Уровни развитости смыслового отношения к музыке

В музыкальном воспитании (как в эстетическом воспитании в целом) нельзя создавать конкретные модели его результатов: можно выполнить все требования любых стандартов в обучении, но оставить человека с неразвитым вкусом, не способным к смысловому освоению произведения. Поэтому точное установление того, насколько развито у ученика (да и у учителя) смысловое отношение к музыке невозможно: смысл субъективен, динамичен, изменяем, чрезвычайно сложен. Нельзя создать тест на развитость смыслового отношения к музыке, нельзя даже установить однозначные эмпирические признаки уровня развитости смыслового отношения. Однако, на наш взгляд, некоторые выводы, анализируя различные высказывания, поведение учащихся, активность участия в работе со смыслами произведения, можно сделать. Если попытаться установить, какими могут быть уровни смыслового отношения к музыке, можно, на основе анализа теоретических и практических разработок и аналитических суждений, попытаться предложить их ориентировочное (разумеется, во многом субъективное) описание.

*Первый уровень* осмысленности при взаимодействии с музыкальным



произведением связан с получением чувственного удовольствия от нравящихся созвучий, музыкальных структур, тембров и т. п. Ситуации обращения к музыке часто случайны, облегчены, человек не стремится к переживаниям музыки, при прослушивании следует предложенному исполнителем изложению текста. Посещения музыкальных мероприятий не планируются.

*Второй уровень* проявляется, когда происходит осмысление своих желаний взаимодействовать с той или иной музыкой, когда произведения, интерес к которым явно обозначился, представляются как целостность, при способности мысленно воспроизвести их структурные компоненты, эмоционально откликаясь на воображаемое звучание музыки. Появляется интерес к мероприятиям, где звучит интересующая его музыка. Можно говорить о том, что на этом уровне человек замечает, что в музыке «в каждой наивной фразе содержится знание о том, “как развиваются чувства”» [36, с. 217].

*Третий уровень* – когда человек не только обладает музыкальным вкусом, но и испытывает потребность во взаимодействии с подлинно художественными произведениями, включает музыку в оценку и переживание жизненных событий. На этом уровне он способен присваивать смысл произведениям, у него развита способность формирования художественного образа. При развитом смысловом отношении к музыке развита и способность чувствовать музыкальную сторону явлений, о чём может свидетельствовать использование музыкальных метафор в речи.

О смысловом отношении к музыкальному произведению можно гово-

рить, когда видно, что учащийся может обсуждать смыслы произведения, своё отношение к нему, когда в обсуждении он может сравнивать свои высказывания с высказываниями других, возражать или соглашаться, оперировать обобщёнными категориями. При этом значимым является то, может ли ученик наделять музыкальные объекты значимостью, описывать их свойства и понимать свои чувства при взаимодействии с произведением. Эстетические, художественно организованные чувства – чувства по поводу чувств. Уже эта «отражённость» чувства в смыслах даёт художественному переживанию одновременно непосредственный и опосредованный смыслами характер, одновременно само переживание и его рефлексию, бесконечно повторяемую в живом взаимодействии с произведением искусства. «Мне понравилось», «Я наслаждался» – вовсе не свидетельство эстетической развитости. Смысловое богатство подлинно художественного произведения – не в удовольствии, которое оно должно доставить, и даже не в идее автора произведения, и не в «облагораживании» слушателя. Смысл раскрывается в том, что произведение «делится» некоторым чувством, приглашает к размышлению, к переживанию, в котором стимулируются не только эстетические, но и нравственные, и интеллектуальные смыслы.

### Заключение

Таким образом, смысловая сторона музыки раскрывается через взаимопереходы чувственности – текста – смысла в «проворном слухе» человека при взаимодействии с произведением

и включена в процесс развития его духовного мира. Музыка как искусство настолько разнообразна и полифункциональна, что обращение к её смыслам возможно только при «строительстве» собственных смыслов создателями, исполнителями, слушателями музыкальных произведений. Именно в смысловой области музыка становится культурным стимулом, развивающим сознание личности. Осознание её значимости для собственной жизнедеятельности происходит только у личности, верящей в культурные ценности, осознающей себя принадлежащей к культуре человечества. Ведь и весь смысл музыкальной развитости, тонкого и высокого музыкального вкуса в этом – в способности установления смысла произведения, иногда неосознаваемого, но, несомненно, очищающего умыслы и ведущего к «узнаванию» в произведении собственного смысла мира, переживанию собственного переживания чувствования мира.

Социальная сторона цели музыкального воспитания и обучения в общем образовании – воспитание любителя музыки, видящего культурные и личные смыслы в музыке, способного формировать художественный образ произведения, осознавать музыкальные смыслы в их иерархии, имеющего установку на активное музыкальное поведение, на участие в социокультурных формах бытия музыки разных жанров. Именно любители музыки обеспечивают преобладание в обществе тех или иных жанров, выбирают отдельные произведения в качестве хитов, шлягеров, формируют публику музыкальных концертов, поддерживая жизнь классической музыки, вновь создаваемых подлинно художественных музыкальных произведений. Поэтому включение формирования и развития смыслового отношения к музыке в воспитание и обучение в системе общего образования является весьма важной задачей.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Набоков В. В.* Собрание сочинений в четырёх томах, Т. 2. М.: Правда, 1990. 447 с.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. *Лосев А. Ф.* Самое само // Миф, число, сущность. М.: Мысль, 1994. С. 300–526.
4. *Walton K.* What Is Abstract About the Art of Music // *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 1988, no. 46 (3). Pp. 353–354.
5. *Seifert U., Kim J. H.* Musical meaning: Imitation and empathy // 9th International Conference on Music Perception and Cognition. Bologna, ALMA mater Studiorum University of Bologna, 2006, August 22-26. Pp. 1061–1070.
6. *Vestrucci A.* Music, analogy and the beauty of everydayness. On Music's Sense: First Movement; Music, wandering and the limit of any method. On Music's Sense: Second Movement // *Knowledge Cultures*, 2015, 3(3). Pp. 42–70; pp. 71–92.
7. *Chung A. J.* What is Musical Meaning? Theorizing Music as Performative Utterance // *Music Theory Online*, 2019, Volume 25, Number 1. URL: <https://mtosmt.org/issues/mto.19.25.1/mto.19.25.1.chung.html#Beginning> (дата обращения: 08.09.2019).
8. *Austin J. L.* How to Do Things with Words. ed. J. O. Urmson and Marina Sbisa. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962. 168 p.

9. *Dorrel Ph.* What is music? Solving a Scientific Mystery. 2005. 318 p. URL: <http://whatismusic.info/> (дата обращения 08.09.2019).
10. *Schubert E.* The fundamental function of music // *Musicae Scientiae*, 2009, vol. 13, no. 2. Pp. 63–81.
11. *Асафьев Б. В.* Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. Изд. 2-е. Л.: Музыка, Ленингр. отд-е, 1971. 376 с.
12. *Яворский Б. Л.* Конструкции мелодического процесса // *Структура мелодии*. М.: Государственная академия художественных наук, 1929. С. 7–36.
13. *Бонфельд М. Ш.* Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства. СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2006. 648 с.
14. *Бычков Ю. Н.* Проблема смысла в музыке // Музыкальная конструкция и смысл. Сб. трудов / отв. редактор и составитель Ю. Н. Бычков. Вып. 151. М.: РАМ им. Гнесиных, 1999. С. 8–21.
15. *Стогний И. С.* Процессы смыслообразования в музыке (семиологический аспект). Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. М., 2013. 54 с.
16. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения в 2 т., Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 318 с.
17. *Леонтьев А. А.* Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 365 с.
18. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
19. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
20. *Blacking J.* How musical is man? (The John Danz lectures). 6-th Printing – Washington University of Washington Press, 2000. 116 p.
21. *Сёлли Д.* Педагогическая психология. М.: Мир, 1916. 626 с.
22. *Нечаев А. П.* Курс педагогической психологии для народных учителей. Петроград: склад издания «Т-во В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых», 1916. 186 с.
23. *Натопн П.* Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. СПб.: Типография Акц. О-ва Тип. Дела в СПб. (Герольд), 1911. 360 с.
24. *Акопов Г. В.* Созерцание в категориальной системе современной психологии. Самара: Век#21, 2014. 172 с.
25. *Бергер Н. А.* Теория музыки в современной практике музицирования. Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. СПб., 2009. 41 с.
26. *Hargreaves D. J., Marshal N., North A. C.* Music education in the twenty-first century: a psychological perspective // *British Journal of Music Education*. 2003, no. 20 (2). Pp. 147–163.
27. *Абакумова И. В., Годунов М. В., Пеньков Д. В.* Стратегии смыслообразования: переход от дуальности к триалектике // *Российский психологический журнал* 2019, том 16, № 1. С. 52–76.
28. *Белякова Е. Г.* Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2008. 208 с.
29. *Исаев З. И.* Дидактические условия реализации смылосозидающих учебных технологий в основном общем образовании. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Махачкала 2011. 23 с.
30. *Нюдюрмагомедов А. Н., Исаев З. И.* Смылосозидающее образование. Saarbrucken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 180 с.
31. Проект федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. URL: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=94553> (дата обращения: 08.09.2019).
32. Проект федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. URL: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=94555> (дата обращения 08.09.2019).
33. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

34. Коллингвуд Р. Д. Принципы искусства / пер. с англ. А. Г. Раскина под ред. Е. И. Стафьевой. М.: Языки русской культуры, 1999. 328 с.
35. Морозова Н. В. Полиmodalные музыкально-образные представления учителя музыки // Музыкально-педагогическое образование на пороге XX и XXI веков: Материалы VII международной научно-практической конференции, проходящей в рамках III Международного фестиваля «Учитель музыки XXI века» им. Д. Б. Кабалевского. М.: Репроцентр, 2004. С. 120–124.
36. Лангер С. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства. М.: Республика, 2000. 287 с.

*Поступила 13.09.2019; принята к публикации 28.10.2019.*

*Об авторе:*

**Гильманов Сергей Амирович**, профессор Гуманитарного института Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Югорский государственный университет» (ул. Чехова, 16, Ханты-Мансийск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Российская Федерация, 628012), доктор педагогических наук, профессор, gilmanovsa1109@gmail.com

*Автором прочитан и одобрен окончательный вариант рукописи.*

## REFERENCES

1. Nabokov V. V. *Collected Works in four volumes*, vol. 2. Moscow: Pravda Publ., 1990. 447 p. (in Russian).
2. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskustvo Publ., 1979. 424 p. (in Russian).
3. Losev A. F. *Samoe samo* [The Thing Itself]. In: *Mif, chislo, sushhnost'* [Myth, number, essence]. Moscow: Mysl' Publ., 1994, pp. 300–526 (in Russian).
4. Walton K. What Is Abstract About the Art of Music. In: *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 1988, no. 46 (3), pp. 353–354.
5. Seifert U., Kim J. H. *Musical Meaning: Imitation and Empathy*. Bologna, ALMA mater Studiorum University of Bologna, 2006, August 22–26, pp. 1061–1070.
6. Vestrucci A. Music, Analogy and the Beauty of Everydayness. On Music's Sense: First Movement; Music, Wandering and the Limit of any Method. On Music's Sense: Second Movement. In: *Knowledge Cultures*, 2015, 3(3), pp. 42–70; pp. 71–92.
7. Chung A. J. What is Musical Meaning? Theorizing Music as Performative Utterance. In: *Music Theory Online*, 2019, vol. 25, no. 1. Available at: <https://mtosmt.org/issues/mto.19.25.1/mto.19.25.1.chung.html#Beginning> (accessed: 08.09.2019).
8. Austin J. L. *How to Do Things with Words*. ed. J. O. Urmson and Marina Sbisa. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962. 168 p.
9. Dorrel Ph. *What is music? Solving a Scientific Mystery*. 2005. 318 p. Available at: <http://whatismusic.info/> (accessed: 08.09.2019).
10. Schubert E. The Fundamental Function of Music. In: *Musicae Scientiae*, 2009, vol. 13, 2, pp. 63–81.

11. Asafiev B. V. *Muzykal'naya forma kak protsess* [Musical Form as Process]. First and second books. 2<sup>nd</sup> ed. Leningrad: Muzyka Publ., 1971. 376 p. (in Russian).
12. Javorsky B. L. Konstrukcii melodicheskogo processa [Construction of Melodic Process]. In *Struktura melodii* [Structure of melody]. Moscow: Gosudarstvennaja akademija khudozhestvennykh nauk Publ., 1929, pp. 7–36. (in Russian).
13. Bonfeld M. Sh. *Muzyka: Yazyk. Rech'. Myshlenie. Opyt sistemnogo issledovaniya muzykal'nogo iskusstva* [Music: Language. Speech. Thinking. Experience of a System Research of Music Art]. Saint-Petersburg: Kompozitor Sankt-Peterburg Publ., 2006. 648 p. (in Russian).
14. Bychkov Yu. N. Problema smysla v muzyke [The Problem of Meaning in Music]. In: *Muzykal'naja konstrukcija i smysl* [Musical Construction and Meaning]. Collected works, iss. 151. Moscow: Gnessin Russian Academy of Music Publ., 1999, pp. 8–21 (in Russian).
15. Stogny I. S. *Protssy smysloobrazovaniya v muzyke (semiologicheskij aspekt)* [Processes of Meaning Formation in Music (Semiological Aspect)]. Extended abstract of the Doctoral dissertation (Arts). Moscow, 2013. 54 p (in Russian).
16. Leontiev A. N. *Selected psychological works in 2 vols.*, vol. 2. Moscow: Pedagogika Publ.. 1983. 318 p. (in Russian).
17. Leontiev A. A. *Psihologija obshhenija* [Communication Psychology]. 2<sup>nd</sup> ed., revised and supplemented. Moscow: Smysl Publ., 1997. 365 p. (in Russian).
18. Leontiev D. A. *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Semantic Reality]. Moscow: Smysl Publ., 1999. 487 p. (in Russian).
19. Vygotsky L. S. *Psihologija iskusstva* [Psychology of Art]. Moscow: Pedagogika Publ., 1987. 344 p. (in Russian).
20. Blacking J. *How Musical is Man? (The John Danz Lectures)*. 6<sup>th</sup> Printing, Washington University of Washington Press, 2000. 116 p.
21. Sully J. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Educational Psychology]. Moscow: Publishing Partnerships Mir, 1916. 626 p. (in Russian).
22. Nechaev A. P. *Kurs pedagogicheskoy psihologii dlya narodnykh uchitelej* [Course of Pedagogical Psychology for National Teachers]. Petrograd: Association V. Dumnov, heir brothers Salaevykh Publ., 1916. 186 p. (in Russian).
23. Natorp P. *Social'naya pedagogika. Teoriya vospitanija voli na osnove obshhnosti* [Social Pedagogy. Theory of Education of Will on the Basis of Community]. Saint-Petersburg: Printing house of joint-Stock Company Printing house of Business in St. Petersburg (Herald), 1911. 360 p. (in Russian).
24. Akopov G. V. *Sozertsanie v kategorial'noj sisteme sovremennoj psihologii*. [Contemplation in the Categorical System of Modern Psychology]. Samara: Publishing House Vek#21. 2014. 172 p. (in Russian).
25. Berger N. A. *Teoriya muzyki v sovremennoj praktike muzicirovaniya* [Music Theory in Modern Music Practice]. Extended abstract of the Doctor dissertation (Arts). St. Petersburg, 2009. 41 p. (in Russian).
26. Hargreaves D. J., Marshal N., North A. C. Music Education in the Twenty-first Century: a Psychological Perspective. In: *British Journal of Music Education*. 2003, no. 20 (2), pp. 147–163.
27. Abakumova I. V., Godunov M. V., Pen'kov D. V. Strategii smysloobrazovaniya: perekhod ot dual'nosti k trialektike [Strategies of Meaning: Moving from Duality to Trialectic]. In: *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian psychological journal]. 2019, vol. 16, no. 1, pp. 52–76 (in Russian).

28. Beljakova E. G. *Smysloobrazovanie v pedagogicheskom vzaimodejstvii* [The Meaning-making in Pedagogic Interaction]. Monograph. Tumen: Publishing house of the Tyumen State University, 2008. 208 p. (in Russian).
29. Isaev Z. I. *Didakticheskie uslovija realizacii smyslosozidajushhih uchebnyh tehnologij v osnovnom obshhem obrazovanii*. [Didactic Conditions of Realization of Meaning-creating Educational Technologies in Basic General Education]. Extended abstract of Doctoral dissertation (Pedagogy). Makhachkala, 2011. 23 p. (in Russian).
30. Njudjurmagedov A. N., Isaev Z. I. *Smyslosozidajushchee obrazovanie* [Meaning Generating Education]. Saarbrucken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 180 p. (in Russian).
31. Draft Federal State Educational Standard of Primary General Education. Available at: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=94553> (accessed: 08.09.2019) (in Russian).
32. Draft Federal State Educational Standard of Basic General Education. Available at: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=94555> (accessed: 08.09.2019) (in Russian).
33. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1991. 480 p. (in Russian).
34. Kollingvud R. D. *Principy iskusstva* [Principles of Art]. Trans. from English by A. G. Ruskin, ed. by E. I. Stafieva]. Moscow: Yazyki russkoj kul'tury Publ., 1991. 328 p. (in Russian).
35. Morozova N. V. Polimodal'nye muzykal'no-obraznye predstavlenija uchitel'ja muzyki [A Multimodal Musical-Figurative Representations of a Music Teacher]. In: *Musical and pedagogical education on the threshold of XX and XXI centuries: Materials of VII international scientific and practical conference, held in the framework of III International festival "Music Teacher of XXI century"* n. a. D. B. Kabalevsky. Moscow: Reprocentr Publ., 2004, pp. 120–124 (in Russian).
36. Langer S. *Filosofija v novom ključe: Issledovanie simvoliki razuma, rituala i iskusstva* [Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art]. Moscow: Respublika Publ., 2000. 287 p. (in Russian).

*Submitted 13.09.2019; revised 28.10.2019.*

30

*About the author:*

**Sergey A. Gilmanov**, Professor of Humanitarian Institute of Yugra State University (Chekhov Street, 16, Khanty-Mansiysk, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra, Tyumen region, Russian Federation, 628012), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, [gilmanovsa1109@gmail.com](mailto:gilmanovsa1109@gmail.com)

*The author has read and approved the final manuscript.*