

ВЕРБАЛЬНАЯ МУЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

DOI: 10.25629/НС.2020.03.23

Волкова П.С., У Син

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье предложено осмысление феномена вербальной музыки, который, по мысли авторов, таит в себе неисчерпаемый методологический потенциал, актуальный в рамках музыкальной педагогики. Аргументируя представленную позицию, авторы фокусируют внимание на познавательной активности мозга как природной способности, призванной обеспечить адаптацию биологического организма к окружающей среде, и смыслообразующей деятельности сознания как сугубо человеческой мыследеятельности. Утверждается, что если познавательная активность инициирует акт говорения, то смыслообразующая деятельность сознания – мыслеречевую деятельность. В числе методов, способствующих актуализации смыслообразующей деятельности сознания, называются метод семиотического перевода (перевод невербального в вербальное и обратно), проблемный метод и метод интертекстуального анализа. Предлагая ряд заданий, которые выполняются посредством обозначенных методов, авторы создают условия для формирования речевой собственности субъекта образования, снимая вопрос о проявляющем себя в акте говорения природном автоматизме. Имеется в виду опыт языкотворчества как гармонизирующего диалога данного и созданного, рационального и иррационального, вербального и невербального, осуществляемый в опоре на эмотивность. Последняя выступает на уровне ценностной категории языкового знака. В качестве примеров вербальной музыки, являющей собой образец творческой саморефлексии художника, авторы обращаются к таким произведениям, как «Струнный квартет» Вирджинии Вульф, «Заводной апельсин» Энтони Берджесса и «Альтист Данилов» Владимира Орлова.

Ключевые слова. Вербальная музыка, поэтическое творчество, художественная проза, перевод невербального в вербальное и обратно, смыслообразующая деятельность сознания.

Введение

Вербальная музыка на сегодняшний день представляет собой малоизученный феномен, который, тем не менее, эмпирически существует ровно столько, сколько существует само музыкальное искусство. Имеется в виду передача смысла музыкального произведения посредством слова таким образом, что суть творения композитора может быть постигнута без непосредственного слухового контакта с искусством звуков. Специально оговорим, что в данном случае мы оставляем в стороне вопрос о переводе языка искусства на язык обыденной речи. С одной стороны, безоговорочную ценность для нас представляет художественный перевод с языка музыки на язык слова, как это представлено в поэзии и прозе, с другой – собственное языкотворчество вступающего в диалог с искусством субъекта образования, которое реализуется посредством эмотивности как ценностной категории языкового знака. Другими словами, свободное оперирование эмотивным значением, эмотивной коннотацией и эмотивным потенциалом слова обеспечивает языку статус искусства как «продукта некоторого целемерного созидания, руководимого не прагматической задачей, а внутренней идеей самого творчества, как *sui generis* деятельности сознания» [21, с. 438].

Краткий обзор исследований

Термин «вербальная музыка» вошел в научный оборот сравнительно недавно. Как правило, его связывают с именем С.П. Шера – немецкого ученого, обращавшегося к вопросам взаимодействия литературы и музыки во второй половине прошлого, XX века. В работе “Notes Toward a Theory of Verbal Music”, увидевшей свет в 1970 году, исследователь предлагает различать:

- “речевую музыку” (“word music”), призванную воплощать в словесной ткани такие музыкальные средства выразительности, как интонация, ритм, модуляция и т.п.;
- опознаваемые в литературном художественном творчестве (поэзия и проза) “музыкальные структуры и технику” (“musical structures and techniques”);
- так называемую “словесную музыку» (“verbal music”), основанную на описании посредством поэтического или прозаического художественного слова как реально существующее в культуре музыкальное произведение, так и произведение, возникшее в имажинациях самого автора [25].

На сегодняшний день синонимичным понятию “вербальная музыка” ученые называют термин трансмузыкальность. Связывая оба понятия, А. Е. Махов вовлекает в сферу трансмузыкальности и такие феномены, как “музыка сфер”, “музыка природы”, “музыка души” [9]. Другое, отмеченное точками соприкосновения с вербальной музыкой понятие – “интермедиальность”. Характерный для межсемиотического перевода термин, в рамках которого собственно “медиальность” рассматривается с позиции “канала художественных коммуникаций между языками разных видов искусства” [15, с. 152] получил широкое применение в эпоху постмодерна. Будучи напрямую связанным с современной социокультурной ситуацией, обусловленной тенденцией к усложнению принципов организации художественного текста, вбирающего в себя приметы текстов, репрезентирующих другие виды искусства, феномен интермедиальности определяет собой не только формальные признаки, по которым мы обнаруживаем приметы одного вида искусства в другом его виде. Одновременно интермедиальность предстает в качестве методологии, обеспечивающей вхождение в текстовое пространство в опоре на междисциплинарность [15, с. 153].

Отталкиваясь от работ С.П. Шера и его последователей, А.Г. Сидорова считает необходимым типологизировать интермедиальность следующим образом:

- моделирование материальной фактуры музыкального вида искусства в словесном (поэтическом или прозаическом) тексте;
- транспозиция формообразующих принципов музыкального произведения в литературное творчество;
- заимствование сюжетов, образов, мотивов из музыкальных произведений в литературном творчестве [14].

Принимая во внимание тот факт, что обозначенные понятия разрабатывались преимущественно представителями филологической науки, выскажем следующее предположение. С точки зрения музыкальной педагогики наиболее предпочтительным видится термин “вербальная музыка”. Его суть определяется способностью обучающихся музыкальному искусству субъектов вербализовать впечатления, полученные в процессе прослушивания того или иного музыкального произведения таким образом, чтобы их словесный опыт носил характер личного высказывания, т.е. был реализован в процессе смыслообразующей деятельности сознания.

Методы, способствующие актуализации смыслообразующей деятельности сознания

В числе методов, призванных актуализировать смыслообразующую деятельность сознания, первостепенное значение имеет метод семиотического перевода или иначе – перевыражение невербального в вербальное и обратно, проблемный метод, а также метод интертекстуального анализа. При этом установка на смыслообразующую деятельность сознания обусловлена не только тем, что профессионально занимающиеся музыкальным искусством школьники затрудняются высказывать свою позицию в отношении впервые прозвучавшего в концерте либо на музыкальном занятии произведения, информация о котором еще не стала достоянием интернета. Опираясь на опыт преподавания семинара по современной музыке студентам консерватории, мы вынуждены признать, что сходной «немотой» отличается и учащаяся молодежь, получающая образование в специализированном вузе. Тем не менее, подобные затруднения – лишь следствие, но никак не причина. Последняя кроется в другом. Имеется в виду ситуация,

когда обучение музыке в большинстве случаев опирается на познающую деятельность сознания, в то время как деятельность смыслообразующая находится на его (сознания) периферии. В итоге сумма знаний, накапливаемых в процессе обучения, подчас зашкаливает, превышая допустимый объем усваиваемой информации, а уровень мышления остается низким. Другими словами, “возникает резкая диспропорция знаний об искусстве и крайне скудным уровнем его переживания” [10, с. 55; 53].

Сложившееся положение дел обусловлено тем, что, как правило, учебная деятельность ребенка выстраивается в опоре на рациональность, вследствие чего иррациональный пласт сознания оказывается невостребованным в повседневной школьной практике. В данном контексте речь идет не столько о создании особой среды, достигаемой в опоре на метод эмоциональной драматургии, сколько об иницируемом музыкой внутреннем переживании, рождающем потребность в ее – музыки – вербализации. Как свидетельствует Г.И. Богин – “готовность к перевыражению есть лингвистический коррелят рефлексивной способности” [2, с. 9-10]. Важность подобного утверждения определяется следующим моментом: формирование языка изначально связано с невербальными элементами. Соответственно, тот факт, что овладение языковой компетенцией нашими пращурами начиналось с пропевания звуков, не подвергается сегодня сомнению. Свидетельство тому находим и в материалах, связанных со спецификой работы в коррекционных классах общеобразовательных школ и специализированных интернатах. Знаменательно, что потребность в пении обнаруживают дети, страдающие всевозможными патологиями, связанными с ЗПП (задержкой психического развития), в том числе и те из них, которые получают статус необучаемых.

Все это делает правомерным утверждение, что основанное на невербальном опыте интонирование, реализуемое посредством пения без слов, оказывается в числе врожденных способностей человека. Независимость обозначенной способности от того, каким образом индивид осуществляет коммуникацию с себе подобными – через слово, взгляд или жест, как это происходит у глухонемых, свидетельствует лишь об одном. В каждом человеке заложена неистребимая потребность пения, реализация которой подчас происходит вне каких-либо специальных условий – занятия музыкой, посещением хорового кружка и т. п. [8]

В данном контексте вербализация невербального опыта, в качестве которого предстает звучащая ткань музыкального произведения, будет изоморфна смыслообразующей деятельности сознания. Ее принципиальное отличие от познавательной активности заключается в том, что если познающая деятельность сознания реализуется в опоре на язык как готовый к употреблению продукт, то деятельность смыслообразующая невозможна вне языкотворчества. В целом разница между познающей и смыслообразующей деятельностью сознания аналогична разнице, обнаруживающей себя между значением и смыслом. В частности, в противоположность объективному значению смысл является собой интересубъективный феномен [19]. Что это значит?

Дело в том, что объективный характер значения напрямую связан с отсутствием какой бы то ни было общей ценности этого значения для тех, кто использует его в акте говорения. Напротив, интересубъективный статус смысла – свидетельство его – смысла – неоспоримого для всех речевых субъектов блага. Оправданность отмеченного несоответствия обусловлена следующим обстоятельством. Оперирование значениями происходит посредством автоматически запущенного природой механизма по переработке и хранению информации о мире, каковым предстает наше сознание в ситуации, когда мы являем собой биологическое существо [11]. Цель такого «механизма» – обеспечить наибольшую адаптацию живого организма к окружающей его среде. При этом язык предстает в качестве рефлекса на внешний раздражитель. В данном контексте выступаящий в качестве говорящего животного индивид использует то или иное значение исключительно в силу биологических потребностей собственного организма [4].

В свою очередь, обретение смысла предполагает выход за границы природной данности, когда: а) на смену языковому рефлексу приходит рефлексия и б) биологический организм уступает место владеющей своей речевой собственностью личности. В целом речевая собственность складывается в процессе непрерывного взаимодействия *данного* и *созданного* [1] таким образом, что:

- 1) сначала языковой субъект декодирует значение как данность, актуализируя невербальный опыт;
- 2) затем языковой субъект кодирует этот невербальный опыт, овладевая смыслом как созданным [3].

Важно заметить, что непонимание ситуации, в рамках которой инициируемый языковым рефлексом акт говорения есть неотъемлемая составляющая упомянутого выше природного механизма, функционирующего как посредством имеющихся в арсенале индивида значений, так и посредством новых, обеспечивающих пополнение его словарного запаса, нередко ставит педагога в затруднительное положение. Как понять, осмысленна ли речь ребенка или же она в большей степени соответствует болтовне попугая?

Специально подчеркнем, что вопрос этот далеко не праздный, поскольку даже в среде профессиональных коммуникологов есть такие «специалисты», которые, подобно софистам, закладывают фундамент «школы слова», будучи неспособны приобщать учащуюся молодежь к «школе мысли». Другими словами, налицо ситуация, когда законами красноречия овладевает тот, кому нечего сказать и у кого не мысль инициирует слог, форму изложения и стиль речи, а слог, форма изложения и стиль имитируют присутствие мысли¹. Соответственно, подлинная речь не имеет ничего общего с потребностями действующего «на автомате» биологического организма, рождаясь исключительно в ситуации перевода вербального в невербальное и обратно, поскольку «законы языка суть ... не что иное, как колен, по которым движется духовная деятельность при языкотворчестве» [7, с. 101].

Результаты и их обсуждения

Отталкиваясь от результатов работы как с учащимися ДШИ, так и со студенческой молодежью, мы склонны рассматривать мысль о том, что осуществляемый в пространстве трансмузыкальности между словом и музыкой символический обмен – всего лишь эстетическая фикция, несколько претенциозной [9]. Даже если признать правоту А.Е. Махова в отношении того, что упомянутый выше символический обмен не имеет никакого отношения ни к музыкальной практике, ни к истории музыки [9], сбрасывать со счетов неисчерпаемый *методологический потенциал* вербальной музыки как перевода невербального в вербальное и обратно – значит проявить свою педагогическую несостоятельность.

Чтобы доказать правомерность представленной позиции, остановимся лишь на некоторых заданиях, выполняемых учащейся молодежью в рамках учебной деятельности:

- 1) подобрать соответствующее представленному в художественной литературе словесному описанию музыки конкретное музыкальное произведение, аргументировав свой выбор (на примере текстовых фрагментов романов «Альтист Данилов» Владимира Орлова, «Заводной апельсин» Энтони Берджесса или рассказа Вирджинии Вульф «Струнный квартет»);

- 2) попытаться описать одно из трех, предлагаемых для прослушивания, музыкальных произведений, опираясь на слово таким образом, чтобы слушающие этот текст учащиеся имели возможность выдвинуть гипотезу относительно музыкального коррелята вербальной музыки;

- 3) озвучить текстовый фрагмент монолога Мировой Души из пьесы Константина Тrepлева – героя пьесы «Чайка» А.П. Чехова и др.

Согласимся, осмысленная вербализация собственных переживаний, возникающих в процессе слушания музыки в опоре на обозначенные выше методы – метод семиотического перевода, проблемный метод и метод интертекстуального анализа – будет способствовать более глубокому пониманию не только музыкального искусства, но и литературы, живописи, театра, кинематографа. Достаточно сказать, что в число заданий входит и озвучивание фрагментов ряда режиссерских киноработ, и балетных сцен современных хореографов (первоначально такие сцены просматриваются без музыкального сопровождения, а после ознакомления с версиями, предлагаемыми учащимися, авторский опыт сравнивается с полученными в процессе творческого поиска результатами). Все это помогает избежать однообразия в подходах к осво-

ению музыкального культурного наследия, вносит в занятия элемент непредсказуемости, создает диалогическую ситуацию, основанную на свободном обмене мнениями, в том числе формирует художественный вкус учащейся молодежи, закладывая фундамент для личностного роста.

Специально оговорим, что подобный опыт требует знаний, полученных в русле эмотивной лингвистики. В частности, трансформация эмоциональности как психологического феномена в эмотивность как феномен языковой позволяет использовать в процессе создания вербальной музыки такие актуальные эмотивы, как эмотивное значение и эмотивная коннотация, а также эмотивные потенциативы [5; 20; 22; 23; 24]. Принимая во внимание тот факт, что включение связанной с эмоциями информации в пространство музыкального искусства было осуществлено сравнительно недавно лидером московской научной школой В.Н. Холоповой [16; 17], область взаимодействия лингвистики эмоций и музыкального искусства с точки зрения вербальной музыки видится весьма перспективной. Это тем более правомерно, что в ряде музыковедческих работ само понятие эмотива оказывается весьма органичным [6; 12; 13].

Заключение

Подытоживая все вышеизложенное, заметим, что, осваивая образцы вербальной музыки, учащиеся одновременно:

- осваивают новые пласты музыкальной культуры, испытывая потребность в ее осмыслении;
- расширяют свой кругозор посредством чтения художественной литературы, представленной поэзией и прозой;
- формируют речевую культуру.

Помимо этого, принципиальным для нас в данном контексте оказывается следующее обстоятельство. Работа над вербальной музыкой обеспечивает актуализацию смыслообразующей деятельности сознания или иначе – опыта саморефлексии. В целом установка на создание вербальной музыки как локальная, решаемая в рамках музыкальных занятий, задача в итоге далеко выходит за пределы учебного процесса, будучи напрямую связана с мыслеречевой деятельностью языковой личности, вне осуществления которой человек уподобляется двуногому говорящему животному.

Примечания

¹В качестве примера обратимся к экфрасису¹ (в литературе с данным термином связывают словесное описание работ, созданных в русле изобразительного искусства, или архитектуры) картины современного художника. Авторы вербальных текстов – учащиеся пятого класса:

Аня О. *«Ребята! Я хочу рассказать вам о понравившейся мне картине. На меня произвела впечатление картина «В голубом просторе». Это, я думаю, огромный труд: нужно подобрать соответствующий фон, нужно сделать картину воздушной, и, я думаю, у него это получилось! Анатолий Петрович Микрюков рисовал эту картину целый месяц. И поэтому она получилась так великолепно. Это удивительно красивая картина».*

Юля А. *«Яна! Я хочу поделиться с тобой впечатлением о картине. Мне больше всего понравилась картина, которая называется «В голубом просторе». Она красивая и замечательная. Особенно мне понравились белые лебеди на светло-голубом небе, которые летают над морем. Даже обои в доме соответствуют фону картины. Такая замечательная картина должна быть на выставке. Я удивляюсь, что так быстро (за месяц) Анатолий Петрович Микрюков нарисовал эту очень даже красивую картину».*

Яна Б. *«Вика! Я очень хочу рассказать о том, как мы ходили в гости к пока еще не знаменитому художнику Анатолию Петровичу Микрюкову. Было много разных картин и мне они все понравились. Но картина «В голубом просторе» меня больше всего увлекла. И у меня возник такой вопрос: почему он не отдал ее на выставку и ее не оценил по достоинству? И этим я очень удивлена» [18, с. 57-58].*

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема материала, содержания и формы в словесном художественном творчестве // М.М. Бахтин. Работы 1920-х годов. Киев: Next, 1994. С. 257–318.
2. Богин Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста. Тверь: ТГУ, 1993. 137 с.
3. Воеводина Л.П. Вербальная интерпретация музыки в образовательном процессе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2016. С. 287–289.
4. Волкова П.С. Язык и речь в пространстве культуры: интерпретация и реинтерпретация // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2017. Т. 16, № 4. С. 207–214. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2017.4.20>.
5. Волкова П.С. Эмотивность как принцип интерпретации смысла художественного текста: на примере прозы Н. Гоголя и музыки Ю. Буцко, А. Холминова, Р. Щедрина: дис. ... канд. филолог. н.: 10.02.19 – Теория языка. Волгоград, 1997. 153 с.
6. Горкунова Е.Р. Осмысление художественного замысла произведения в процессе его индивидуального разбора // Музыкальный альманах Томского государственного университета. 2018. № 5. С. 71–76. DOI: [10.17223/26188929/5/6](https://doi.org/10.17223/26188929/5/6).
7. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 400 с.
8. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. Таланты – XXI век. М.: Известия, 2004. 493 с.
9. Махов А.Е. Musica literaria: идея словесной музыки в европейской поэтике. М.: Intrada, 2005. 223 с.
10. Недошивин Г.А. О соотношении эстетического воспитания и эстетического образования // Искусство и эстетическое воспитание молодежи. М.: [Б.и.], 1982. С. 49–57.
11. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.
12. Приходовская Е.А. Эмотивный план – первичный сюжет монооперы // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2017. № 26. С. 11–125.
13. Приходовская Е.А. Смысловой и выразительный потенциал синтетического жанра монооперы: дис. д-ра искусствоведения: 17.00.02 – Музыкальное искусство. Новосибирск, 2018. 411 с.
14. Сидорова А.Г. Интермедияльная поэтика современной отечественной прозы (литература, живопись, музыка): дис. ... канд. филол. н.: 10.01.01 – Русская литература. Барнаул, 2006. 218 с.
15. Тишунина Н.В. Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века // К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: мат. междунар. науч. конф. Сер. «Symposium». СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского философского общества, 2001. Вып. 12. С. 149–154.
16. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие. СПб.: Лань, 2000. 319 с.
17. Холопова В.Н. Теория музыкальных эмоций: опыт разработки проблемы [Электронный ресурс]. URL: m-music.ru>index.php?showtopic=4370. (дата обращения: 21.05.2019).
18. Черемных М.В. Взаимодействие учителя риторики и воспитателя в образовательной деятельности класса // Роль риторики и риторизации в развитии школы. № 149: сб. мат., составлен на основе творческого отчета районной лаборатории по риторизации за 1997–98 учебный год. Пермь: ЗУУНЦ, 1998. 120 с.
19. Шаховский В.И., Волкова П.С. Смысл как социо-психологический феномен: методологический подход // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2019, № 4. С. 1–26. URL: <http://www.tverlingua.ru>. (дата обращения: 01.03.2020).
20. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка: монография. М.: URSS, 2008. 208 с.
21. Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова // Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. С. 323–438.
22. Demijankov V. (2001). Review of: Jean Harkins and Anna Wierzbicka // Emotions in Cross-linguistic Perspective. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2001. P. 413–420.

23. Izard C.E. Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging Issues // Annual Review of Psychology. 2009. № 60 (1). P. 1–25.

24. Russell J.A. Core affect and the psychological construction of emotion // Psychological Review. 2003. № 110 (1). P. 145–172.

25. Scher S.P. Notes Toward a Theory of Verbal Music // Comparative Literature. Vol. XXII. 1970. № 2. P. 147–156.

Волкова Полина Станиславовна. AuthorID: 676348. E-mail: polina7-7@yandex.ru

У Син. E-mail: 4087716@qq.com

Дата поступления: 03.03.2020

Дата принятия к публикации 15.03.2020

**VERBAL MUSIC IN THE CONTEXT OF MUSIC EDUCATION:
TO POSTNUKE ISSUE**

DOI: 10.25629/HC.2020.03.23

Volkova P.S., Wu Xing

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The article offers an understanding of the phenomenon of verbal music, which, according to the authors, conceals an inexhaustible methodological potential relevant in the framework of musical pedagogy. Arguing the presented position, the authors focus on the cognitive activity of the brain as a natural ability, designed to ensure the adaptation of the biological organism to the environment, and the meaning-forming activity of consciousness as a purely human thought activity. It is argued that if cognitive activity initiates the act of speaking, then the meaning-forming activity of consciousness is thought-speech activity. Among the methods that contribute to the actualization of the meaning-forming activity of consciousness are the method of semiotic translation (translation of non-verbal into verbal and vice versa), the method of understanding and the method of intertextual analysis. Offering a number of tasks that are performed using the indicated methods, the authors create the conditions for the formation of the speech property of the subject of education, removing the question of natural automatism manifesting itself in the act of speaking. This refers to the experience of linguistics as a harmonizing dialogue between this and the created, rational and irrational, verbal and non-verbal, based on emotion. The latter acts at the level of the value category of the linguistic sign. As examples of verbal music, which is an example of the artist's creative self-reflection, the authors turn to such works as the "String Quartet" by Virginia Woolf, "Clockwork Orange" by Anthony Burgess and "Altist Danilov" by Vladimir Orlov.

Keywords: verbal music, poetic creativity, artistic prose, translation of nonverbal into verbal and back, meaning-forming activity of consciousness.

Volkova Polina Stanislavovna. E-mail: polina7-7@yandex.ru

Wu Sin. E-mail: 4087716@qq.com

Date of receipt 03.03.2020

Date of acceptance 15.03.2020