

## Музыкально-художественный опыт, сущность и значение в музыкальном развитии личности

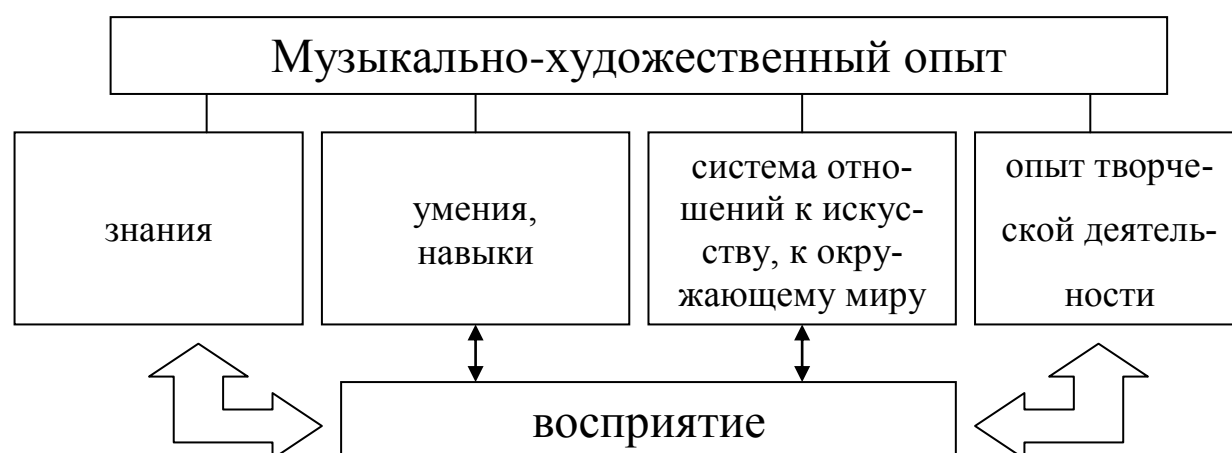
В современной психолого-педагогической литературе проблема опыта, как необходимого условия обучения и развития школьников, является актуальной. Проблемы выявления, использования и обогащения индивидуально-личностного опыта учащегося как основы его музыкального развития настолько значимы, что они тем или иным образом затрагиваются практически во всех музыкально-психологических, педагогических, музыковедческих и эстетико-социологических исследованиях. В основе их лежат положения теории Б. В. Асафьева об интонационной принадлежности музыки определённому общественному времени и пространству (и человеку, живущему в нём), а также о жанровой, общесоциальной, «языковой» обусловленности музыкальной формы.

К. К. Платонов, исследуя модель личности, вкладывает в понятие „опыт” знания человека, его умения и навыки, а также привычки [12]. Все эти перечисленные компоненты являются неотъемлемой принадлежностью опыта любого человека.

И. Л. Лернер и М. Н. Скаткин считают, что опыт представляет собой деятельность, воплощённую в знаниях, умениях, творчестве и отношении к миру [9, 14].

Таким образом, опыт характеризуется комплексностью: это сочетание знаний, умений и навыков. В практическом воплощении это можно представить в виде следующей схемы.

Схема.



Рассмотрим данные компоненты последовательно в применении к процессу образования школьников, в том числе и музыкальному.

Первый компонент опыта – *знания*. Согласно позиции И. Л. Лернера и М. Н. Скаткина, в структуру знаний входят: основные понятия и термины; факты повседневной действительности и науки; основные законы (объективные закономерности); теории, отражающие систему научных знаний в их связи и совокупности. Отдельную группу составляют знания о способах деятельности, методах познания, истории знания.

Вторым компонентом опыта индивида являются *умения и навыки*, как «опыт осуществления способов деятельности». Поскольку умения и навыки являются основой для любых практических действий и различных видов деятельности, этот компонент человеческого опыта напрямую связан со степенью самостоятельности человека в том или ином вопросе. У детей можно выявить значительный разброс параметров в знаниях, в умениях и навыках, от уже сформированных в значительной степени до достаточно примитивных. В литературе различаются репродуктивные умения и навыки, которые формируются при копировании, подражании действиям других и те, что реально заявляют о себе в новых, необычных, ранее не встречавшихся условиях.

Третьим компонентом человеческого опыта является *система отношений к миру, к себе и окружающим*, к искусству в частности. В этой связи перед учителем встаёт проблема первого, решающего впечатления, на которое можно будет опираться в последствии, либо искать новые пути к разуму и сердцу ребёнка. Один раз, испытав эстетическое наслаждение от встречи с настоящим искусством, в ребёнке возникает естественное желание ещё и ещё продолжать подобные контакты.

Следующим компонентом человеческого опыта является *творческое отношение* к действительности, реальный опыт творческой деятельности в контексте нашей проблемы – расширение музыкально-художественного опыта – ценным является замечание А. Н. Малюкова, который считает, что в понятие «опыт» должны быть включены так же эмоциональная и волевая сферы личности, поскольку опыт вне развития эмоционального никак невозможно отнести к категории художественного [10].

Исходя из изложенного выше, мы предполагаем, что музыкально-художественный опыт представляет собой совокупность практически усвоенных музыкальных знаний, умений и навыков, сформированных отношений к музыке в результате активного эмоционально-волевого взаимодействия с миром музыкально-художественного творчества.

А. А. Готсдинер в работе «Музыкальная психология» определяет эти основные компоненты музыкально-художественного опыта [5].

Музыкальными знаниями называют накопленные в процессе исторического развития достижения музыкальной практики, обобщенные и закреплённые в виде терминов, понятий, правил и законов построения музыкальных произведений и предметов музыкальной культуры. Их освоение представляет собой первостепенную, очень важную познавательную сторону музыкальной деятельности [5, с. 111].

Умения - это обобщение множества действий, их осознание и освоение; они образуют мыслительные способы осуществления деятельности. Это - сложившийся алгоритм действий, с помощью которого музыкальные знания применяются на практике [Там же, с. 112].

Музыкальный навык - это система сознательно выработанных движений, которые частично автоматизируются, позволяя этим реализовать музыкальные знания и умения в целенаправленной музыкальной деятельности [Там же].

Автор указывает, что знания, умения и навыки формируются в учебной и практической деятельности и вступают в сложную взаимосвязь между собой, причем каждая из этих сторон деятельности в процессе развития претерпевает различные изменения, выражающие общее поступательное движение по совершенствованию самой деятельности [Там же]. Так, важнейшим условием формирования и сохранения навыка являются постоянные упражнения. При их отсутствии навык как целесообразное действие угасает, распадается и нередко остается на уровне неподкрепленных практикой знаний. В свою очередь, умения вырабатываются на основе знаний о предмете деятельности, правил и способов действий и осознания операций, с помощью которых она осуществляется. Вместе с совершенствованием умений и навыков улучшается и сама деятельность. Все более продуктивная деятельность перестраивает умения, делает их гибкими и вариатив-

ными, а они способствуют выработке все более совершенных навыков, отвечающих новым требованиям деятельности.

В преподавании предмета «Музыка» знания, по словам Э. Б. Абдуллина, служат ориентировочной основой в процессе восприятия конкретных произведений; они помогают школьникам оценивать разнообразные явления музыкального искусства, способствуют выразительному, грамотному и осмысленному исполнению музыки. Таким образом, музыкальные знания выступают в качестве теоретической основы содержания предмета [1].

В качестве основы понимания музыкального искусства Э. Б. Абдуллин выделяет знания двух уровней:

1) знания, способствующие формированию целостного представления о музыкальном искусстве;

2) знания, помогающие «музыкальному наблюдению» (Б. В. Асафьев), восприятию конкретных музыкальных произведений.

Первый уровень знаний характеризует природу музыкального искусства как социального явления, его функцию и роль в общественной жизни, эстетические нормы и критерии музыкальной культуры.

Второй уровень - это знания о существенных особенностях музыкального языка, закономерностях построения и развития музыки, средствах музыкальной выразительности.

Оба уровня находятся в диалектической взаимосвязи, без чего знания о музыке как виде искусства отрываются от конкретных музыкальных произведений, их содержательной сферы и т. д.

Исследователь показывает, что логика организации знаний о музыке должна соотноситься с закономерностями процесса обучения: систематичностью и последовательностью музыкального развития школьников; возрастными особенностями формирования их интеллектуальной и эмоциональной сфер; требованием прочного усвоения знаний, а также необходимостью установления связей между знаниями и другими элементами содержания обучения; уровнем музыкального развития школьников [Там же].

Для определения содержания обучения имеет первостепенное значение то, какие знания о музыке являются центральными, ключевыми, а что относится к частным её особенностям.

Если в содержании преобладают конкретные сведения о музыке, знания частного характера, то они не способны сформировать целостного представления об искусстве. Если же знания организованы в определенную систему, которая отражает существенные закономерности развития музыки и дает широкое представление о ее жизненных связях, социальной роли, то такие знания позволяют школьникам ориентироваться в разнообразных явлениях искусства.

Ключевые знания о музыке Э. А. Абдуллин определяет как знания, которые отражают наиболее общие явления музыкального искусства. Они характеризуют типичные, устойчивые связи музыки и жизни, соотносятся с закономерностями музыкального развития детей. Ключевые знания необходимы для понимания музыкального искусства вообще и отдельных произведений. Ключевые знания - это основа, позволяющая школьникам ориентироваться в музыке, выделять в ней главное, существенное [Там же].

В содержание музыкального обучения наряду с ключевыми знаниями входят и частные знания о музыке. Как указывает исследователь, они находятся в отношении соподчинения к ключевым знаниям. К категории частных знаний относятся: знания об отдельных конкретных элементах музыкальной речи (звуковысотность, метроритм, темп, динамика, лад, тембр, регистр, агогика и др.), биографические сведения о композиторах, исполнителях, истории создания произведений, знания о нотной грамоте и т. д.

Процесс усвоения, закрепления и применения частных знаний выступает как составная часть процесса усвоения и применения ключевых знаний.

Способность учащихся применять знания проявляется в формировании музыкальных умений. Ключевые знания используются во всех видах музыкальной учебной деятельности школьников, поэтому, формирующиеся на этой основе умения, рассматриваются как ведущие.

Музыкальное обучение предполагает определённые этапы формирования ведущих умений.

В общей педагогике выделяются три этапа формирования умений (по Э. Б. Абдуллину):

- 1) объяснение учителем нового материала;
- 2) применение знания «по образцу»;
- 3) самостоятельное применение знаний учащимися [Там же].

Формирование музыкальных умений осуществляется в специфической форме. Э. Б. Абдуллин выделяет следующие этапы.

1. Накопление учащимися музыкального *опыта*, необходимого для формирования умения. Учитель активизирует жизненный опыт детей, приобретенный ими до школы, направляет этот опыт с учетом особенностей класса, уровня его музыкальной подготовки.

2. Введение в знание. Исходя из обобщенного, проблемного характера тем, на первое место выступает не объяснение материала, а организация учителем поисковой ситуации на уроке. Вначале перед школьниками ставится задача, затем с помощью учителя осуществляется ее решение, и в результате учащиеся должны сами сделать необходимый вывод [Там же]. Введение в знание всегда осуществляется на основе восприятия музыки, будь то в процессе слушания или *исполнения* самими учащимися.

3. Дальнейший процесс формирования умения (его закрепление и углубление) осуществляется во всех видах музыкальной деятельности учащихся. При этом все более широкий характер приобретает самостоятельная ориентировка школьников в музыке с позиции изучаемой темы. Наряду с ведущими музыкальными умениями выделяются частные музыкальные умения, которые так же, как и ведущие, формируются в конкретных формах деятельности (слушании музыки, пении и т.д.).

Среди частных умений следует выделить группу умений, связанную со знаниями об отдельных элементах музыкальной речи (звучности, ритме, тембре и т. д.). Эти умения формируются у школьников в разных видах музыкальной деятельности:

1) накоплении *музыкально-слухового опыта*, необходимого для овладения тем или иным умением, в процессе восприятия произведений (их исполнение и слушание);

2) осознание учащимися представлений о тех или иных элементах музыкальной речи в форме соответствующих музыкальных терминов. Этот этап в особой мере связан с усвоением определенного ключевого знания;

3) закрепление и углубление умений, их все более самостоятельное применение учащимися на основе восприятия нового музыкального материала и в разнообразных видах деятельности [Там же].

Формирование умений этой группы обеспечивает более чуткое слышание музыки, повышает слуховой контроль, способствует большей осмысленности исполнения произведений. Умения этой группы выделяются особой значимостью по отношению к ведущим умениям. Это объясняется тем, что среди ключевых знаний и соответствующих умений широко представлены такие, которые отражают закономерности музыкальной речи.

Другая группа частных умений связана с применением музыкальных знаний, включающих в себя сведения о композиторах, знания об инструментах и т. п.

Так же, как и умения, музыкальные навыки находятся в непосредственной связи с учебной музыкальной деятельностью и выступают в определенных приемах исполнения музыки.

Завершая характеристику музыкальных умений и навыков, обратим внимание на следующее. Принципиальная особенность музыкальных умений заключается в том, что они формируются на основе музыкального восприятия и реализуются во всех видах занятий. Музыкальные умения, находясь в непосредственной связи с музыкальными знаниями, составляют познавательную основу учебной деятельности школьников. Ведущие и частные умения проявляются у школьников при исполнении музыки, при эмоционально-образном, осмысленном, выраженном в словесной форме суждении о ней.

Исполнительские навыки также формируются на основе музыкального восприятия. Эффективность формирования исполнительских навыков во многом зависит от умения проникнуть в художественный замысел произведения, используя музыкальные знания и умения. Другими словами, успешность музыкально-образовательной деятельности напрямую зависит от наличия и объема слушательского опыта.

В связи с этим рассмотрим подробнее психолого-педагогические факторы

осуществления музыкально-слушательской деятельности.

Экспериментальные данные, освещённые в работе А. Л. Готсдинера [6], показывают, что развитие способности к восприятию музыки проходит четыре стадии. Ранние ступени удобно рассматривать в возрастном аспекте. Их две: стадия сенсомоторного научения и стадия активных перцептивных действий. На первой стадии слуховая система «обучается» - она приспособляется к восприятию множества звуков и научается извлекать полезные сигналы и отсеивать «шумы». Принцип работы здесь условно-рефлекторный. Подкреплением служат различные физиологические процессы положительного или отрицательного характера и сопровождающие их эмоциональные явления. А. Л. Готсдинер приводит такой пример: когда голос матери несколько раз совпадает с кормлением, он приобретает сигнальное значение, стук погремушки — с игрой, напевание плавной мелодии — с укачиванием. Это приводит к тому, что ребенок начинает искать источник звука, постепенно все быстрее узнает его. В таких условиях и совершенствуется его слуховая и зрительная сенсорные способности. В психофизиологическом отношении основное содержание стадии сенсомоторного научения - ориентировочный рефлекс «что такое», реакция на новизну. Для этой стадии характерны также предметность, т. е. отнесенность звуков к определенному источнику и эмоциональная реактивность, выражающая то или иное отношение к различным акустическим воздействиям [Там же].

Следующая, вторая стадия - стадия активных перцептивных действий - отличается тем, что благодаря гулению, эмоциональным возгласам, большей свободе движений ребенок в возрасте 7-8 месяцев начинает энергично реагировать движениями на музыку, старается лепетом подражать элементам речи. Эта мышечная активность направлена не только на уподобление слышимым звукам, но и на их обследование. Слуховая система ребенка уже более точно отражает движение мелодии, ее звуковысотные контуры, настраивается на ритм, усиление или снижение громкости, что заметно по оживлению движений вместе с музыкой, радостным возгласам, подплясыванию. Иногда при повторении мелодии наблюдается ее узнавание. Вторая стадия не обеспечивает точного различения интонации звуков, т. е. высотного, динамического и тембрового анализа. Обеспечивается лишь выделение общего направления мелодии и ее контура. Причем у многих



школьников этим и ограничивается их музыкальное развитие. Для содержательного, т. е. осмысленного восприятия вырабатываются операции сличения (идентификации) и оценки, для чего в сознании слушателя должны быть запечатлены некие модели, образцы для сравнения.

Это происходит на следующей, третьей, стадии образования эстетических моделей, которую не всегда можно связать с возрастом, поскольку здесь играют определенную роль музыкальное окружение, собственная активность личности, частота повторений данной или похожей мелодий. На этой стадии все чаще запоминаются отдельные отрывки или небольшие сочинения. Они обобщаются, формируя «модели» лада, жанра, формы, стиля. Складывается устойчивое эмоциональное отношение к определенным музыкальным произведениям, выступающим в качестве образцов, представителей тех или иных жанров и стилей. Часто на этой стадии появляется собственное оценочное отношение к воспринимаемой музыке, т. е. восприятие становится более осознанным. Связано это с тем, что по мере накопления слухового опыта в сознании закрепляются повторяющиеся интонации, ладовые стереотипы, характерные признаки жанров. Все это запечатлевается и служит своеобразным эталоном для узнавания и основой для эстетического восприятия и оценки.

Характерная особенность четвертой стадии - А. Л. Готсдинер называет её эвристической - проявление способности предвосхитить дальнейшее развертывание музыкальной ткани или отдельных ее частей [Там же]. Эта стадия опирается на достаточно развитый музыкальный слух, значительно повышается степень «соучастия» слушателя в творческом акте воссоздания музыкального произведения. Конечно, чем выше музыкально одарен слушатель, чем богаче его слуховой опыт и чем он музыкально образованнее, тем легче он сможет предугадать ход музыкального развития, тем более творчески будет проходить процесс восприятия. Однако необходимо подчеркнуть, что такое сотворчество присуще не только музыкантам-профессионалам, но и в той или иной степени всем слушателям, достигшим определенного уровня развития музыкального восприятия.

Несомненным «двигателем» расширения музыкально-художественного опыта является психическая активность личности – глубокая сосредоточенность внимания на изучаемой музыке. Активность её может проявляться по-разному.

Высшая форма её – «напряжённая умственная и эмоционально-волевая деятельность и пристрастное, увлечённое отношение к изучению и исполнению музыкальных произведений» [5, с. 36]. К этой работе подключается весь музыкальный и жизненный опыт человека, в ней задействованы и такие его личностные характеристики, как воля, темперамент, характер.

С позиций признания решающего влияния общественного, социального опыта в процессах музыкального восприятия, исполнительства и творчества эти проблемы рассматриваются и в ряде социологических исследований (А. Н. Сохор, С. Х. Раппопорт, В. В. Медушевский). С педагогической точки зрения большой интерес в этих работах представляют идеи трансформации широкого жизненного опыта в музыку и привлечение его к музыкальному восприятию. Нельзя пройти и мимо понятия ассоциации, теории образования ассоциаций и определения перспектив их использования в педагогическом процессе, где они становятся не только возможными, но и необходимыми, так как искусство «никогда не может быть объяснено до конца из малого круга личной жизни, но непременно требует объяснения из большого круга жизни социальной».

Очень плодотворным для расширения музыкально-художественного опыта учащихся оказывается «включение механизма ассоциаций», с помощью которого активизируется работа воображения. Ассоциации являются, по мнению психологов, «пусковым механизмом эмоций», выражая личностный смысл, сущность искусства для человека. Поэтому, благодаря ассоциациям, музыкант питается «опытом человечества» - «испытывает не только так называемые эстетические (художественные) эмоции и чувства, но и жизненные - выходящие за рамки эстетически направленной музыкально-слуховой деятельности» [4, с. 148-149]. Для расширения музыкально-художественного опыта особенно важным представляется осознание учащимися связи музыки с живописью и - через слово - с литературой, философией, театром. Воздействие их на музыканта неоспоримо: у живописцев он учится создавать «воздушное пространство», в котором только может жить и дышать музыка, и обретает, по словам Б. М. Теплова, «богатство зрительных, в частности цветовых, образов и теснейшую связь слухового воображения со зрительным» [15]; в театре он постигает и учится переносить в музыку реальную пространственность, подкрепляемую словом, искусством общения. Пожалуй,

именно связь со словом, а через него с литературой, философией, театром, - особенно плодотворна для формирования эмоционально осмысленного восприятия музыки, воспитания чувства музыкальной логики, постижения философского смысла музыкального развития.

Таким образом, задача «подобрать ключ» к хранилищу жизненных впечатлений ученика и использовать их в нужном направлении становится одной из самых важных задач работы педагога. Это позволяет ему не только стимулировать музыкальное развитие ученика, но и проникнуть в его духовный мир и активно влиять на него: пробуждать работу воображения, расширять музыкально-художественный кругозор, формировать эстетический вкус.

Специально проблеме апперцепции - влиянию прошлого опыта на музыкальное восприятие - посвящено фундаментальное исследование Е. В. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия» [11]. В нем автор охватывает разные слои и стороны опыта - эмоции, образно-предметные ассоциации, пространственные компоненты восприятия, двигательно-речевой опыт. Изложенные положения дают учителю исходные позиции для «подключения» жизненного опыта к процессу расширения музыкально-художественного опыта.

Большой интерес вызывают работы, находящиеся на перекрестке различных путей музыкально-социологических и психологических исследований (Г. С. Тарасов, Ю. Б. Алиев, Э. Б. Абдуллин и др.). Особого внимания заслуживает в них подход к музыкальному восприятию как общему психологическому звену всех форм музыкальной деятельности, а также введение понятия культуры восприятия музыки, которая определяется как особая структурно-функциональная организация комплекса музыкальных способностей человека, обеспечивающая возможность понимать музыку адекватно замыслу композитора [16]. Важно и то, что в этих работах излагаются методологические подходы к процессу развития музыкального восприятия обучающихся, согласно которому строить его нужно не по пути одностороннего формирования музыкально-слуховых представлений (традиционный подход), а по пути формирования культуры восприятия музыки - способности к образно-эмоциональному, жизненному восприятию явлений музыкального искусства [16, 2, 1].

В работах последних лет ставится задача переосмысления существующей

педагогической стратегии и методической тактики, в соответствии с которой музыкальное развитие ученика сводится всего лишь к развитию элементарных музыкальных способностей, обогащению памяти, исполнительских навыков, накоплению умений и знаний. Авторы акцентируют в музыкальном развитии существенную роль глубоко личностного, творческого познания музыки, в котором сплавляется художественная информация, идущая от объекта (музыкального произведения) и эмоционально-смыслового жизненного опыта субъекта – только таким путем можно «ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» (Д. Б. Кабалевский) [7].

Все перечисленные, выше и другие исследования ставят своей задачей изучение художественно-воспитательных функций музыки. Воспитательная функция искусства, как указывает А. Н. Сохор, анализируется с разных сторон [15]. В одних работах подчёркивается дидактическая, «поучающая» роль художественных произведений, в других - их «заражающее» эмоциональное воздействие, в третьих - значение искусства как способа самопознания человека и общества, и расширения жизненного (в том числе и музыкально-художественного) опыта личности.

Как же происходит «обнаружение» общественного, социального опыта в опыте индивидуально-личностном? Чтобы ответить на этот вопрос, следует обратиться к исследованию трёх фаз художественного восприятия (по С. Х. Раппопорт) [13]. Первая, предварительная фаза охватывает едва ли не всю нашу жизнь и подготавливает и общую, и ту специально художественную апперцепцию, которую связывают с формированием художественно-психологической установки. Причём ожидание радости от общения с искусством покоится на усвоении общественного фонда художественных ассоциаций, связанных с системой данного вида искусства. Вторая - коммуникативная фаза - требует не только общего жизненного кругозора и усвоения художественных ассоциаций, но и специальных знаний и умений. Опыт глубокого постижения музыки на этом прочном основании накапливается в регулярных общениях с произведениями искусства. Наконец, завер-

шающая фаза представляет собой синтез наблюдений и переживаний в целостное художественное представление о действительности, оценка и раздумья о музыке.

В трудах А. Н. Сохора исследуется социальная обусловленность восприятия музыки на разных уровнях этого процесса (физиологическом, психологическом и социальном), на всех его стадиях: возникновения интереса к произведению и установки на восприятие; слушания как физического процесса, понимания и переживания музыки; и, наконец, ее оценки. Автор подчёркивает, что сама способность слушателей следить за развитием музыкальной мысли, ощущение ими музыкальной логики какого-либо произведения определяется тем, что у них уже имеется опыт восприятия музыки этого стиля, и поэтому им знакомы хотя бы в общих чертах те интонации и другие элементы музыкальной речи, которые использует композитор, тот музыкальный язык, на котором это произведение написано [15].

Таким образом, осмысленное восприятие музыки, то есть её понимание, возможно лишь на основе определённого круга знаний (слуховых впечатлений и навыков, постепенно расширяемых и обновляемых), а эти знания даются опытом пассивного и активного общения с музыкой, его социального использования, то есть опытом музыкальной деятельности: как слушания музыки, так и её воспроизведения.

В этом русле проясняются и перспективы педагогического стимулирования музыкально-художественного опыта учащихся с целью использования его ресурсов и выявления потенциальных возможностей его обогащения. Естественно, что основой такого процесса является ознакомление учащихся с достаточно большим количеством произведений разных жанров и стилей: «знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения, в возможно большем количестве» (Б. В. Асафьев) [3]- таково кредо передовой музыкальной педагогики.

Однако, при этом необходимо гармоничное равновесие двух взаимно дополняющих друг друга путей освоения музыки: непосредственного накопления музыкально-слуховых впечатлений, в которых собственно слышание неотделимо от переживания, чувствования и их осознания. Задача педагога - не допустить отрыва эмоционального от логического, развить способность эмоционально переживать осмысленно воспринимаемую музыку.

Велика и роль знаний о музыке в формировании соответствующих ей представлений и понятий, развития умений оперирования музыкально-художественными категориями. При этом необходимым правилом введения теоретических сведений в педагогический процесс является обязательная опора их на живые музыкальные впечатления: если слух без научного осмысления, без теоретического обоснования повисает в сфере субъективных переживаний, то и сами теоретические знания становятся стимуляторами слухового развития лишь при том условии, если следуют за непосредственным впечатлением, подкрепляют и объективизируют его. Более того, в учебной работе все накопленные знания только тогда становятся стимуляторами слухового развития, когда они являются способом развития музыкального мышления. Всё это требует такой организации работы, при которой вслед за воспринимаемым впечатлением давалась бы возможность ясного критического отношения к этому впечатлению, выражаемого в самостоятельных суждениях ученика. Формирование их перерастает в способность анализа как собственных чувственно-слуховых впечатлений, так и логики музыкальной речи в целом.

На значении анализа музыкального произведения (во всех его видах) представляется необходимым остановиться особо, так как его роль в расширении музыкально-художественного опыта учащегося необычайно велика. Конечно, в восприятии профессионалов-музыкантов все этапы, все уровни анализа могут быть «свёрнутыми», так как они усвоили внутренний процесс организации звучаний и от того уже свободно различают где, что и как расположено. Но на пути к такому восприятию реально проводимый и фиксируемый анализ необходим - он существенно обогащает слышание ученика, подчас вызывает яркое музыкальное переживание и тем самым влияет на расширение его музыкально-художественного опыта. Более того, сам процесс анализирования, проводимый педагогом при учащих, развивает самостоятельность, прививает творческие умения оперировать музыкальным материалом. Формируя представления о музыкальном языке композитора и закономерностях определённого музыкального стиля, он учит правильно, адекватно композиторскому замыслу слышать произведение, а значит, понимать его, связывать со всеми своими знаниями, со всем своим опытом.

Задача воспитания «жизненного» восприятия изучаемой музыки, свободы ориентации в ней как живом и близком языке подсказывает целесообразность использования широких возможностей общего жизненного опыта для разработки путей усвоения музыкальных закономерностей и средств выразительности через более доступные компоненты этого опыта. Анализ психологических предпосылок музыкального развития, выработанных в ходе жизненной практики человека, выявил ряд компонентов, опора на которые определяет возможность эффективного формирования навыков дифференцированно-целостного восприятия. К таким компонентам относятся опыт речи, связь с определённого рода двигательнo-динамическими предпосылками и навыками зрительно-слуховой оценки пространства. Все эти компоненты не сопутствуют восприятию, а являются (как показали уже Б. М. Теплов, Б. В. Асафьев и убедительно обосновал Е. В. Назайкинский) его необходимым условием [17, 3, 11].

Очень перспективным является использование возможностей обобщённо-образного и логического мышления, связанное с подключением речевого и коммуникативного опыта. Многочисленные способности разнообразного по направленности слушания и слухового анализа речи, которые воспитываются в речевой практике, не только совершенствуют способности интонационного слышания музыкальной ткани, но и помогают совершенствовать навыки распределения и переключения внимания, воспитывают умение находить более значительные в выразительном отношении «музыкальные объекты». Сама близость речи и музыки в их основной функции - быть средством общения - определяет особую психологическую установку, служит основой для восприятия логической и эмоциональной содержательности музыкальной речи и тем самым способствует активному развитию музыкально-художественного опыта.

Говоря о значении музыкально-художественного и общего опыта в музыкальном развитии учащихся, следует подчеркнуть особую избирательную способность музыкального слуха, непосредственно связанную с этим опытом. Она заключается в том, что музыкальный слух может пропускать некоторые акустические свойства, несущественные для данного музыкально-художественного образа, и дополнять в слышимом то, что предполагается смыслом и характером музыки. Эту избирательность можно наблюдать в разных компонентах слуха. Так, при

восприятию звуковысотной или ритмической стороны мелодии он может абстрагироваться от конкретного, тембрового звучания голоса или инструмента; к восприятию ритма подключается мышечное чувство и двигательный опыт; динамики и артикуляции - навыки речи и опыт слышания различных звуков в природе и жизни. Более затруднительно восприятие тембров - только специальная направленность внимания приучает придавать значение тембровой стороне музыки и тем воспитывает способность тонко различать и представлять тембры. Особенно сложны опосредованные связи при восприятии и гармонии: тембровые качества созвучий связаны с ощущением «массы» (плотности или прозрачности) звучания, с тембровыми свойствами инструмента или регистра; в процессе слышания ладовых функций и фонических качеств гармонии включаются как голосовой аппарат, мышечные ощущения, так и понятийная деятельность.

По мысли Е. В. Назайкинского, внутренеслуховые представления, рождающиеся из способности воспринимать музыку и запоминать услышанное, вбирают в себя весь человеческий опыт - общий и музыкально-художественный. От его объёма и подключённости к процессу слухового восприятия (роль эстетического и музыкального воспитания, музыкального «тезауруса» и т. д.) зависит степень конкретности, а также мера и характеристика слышимого (слышание только мелодии или во взаимосвязи с гармонией и тембром; слышание репродуктивное или представление свободно-комбинированных стереотипов звучания, ведущее к развитию творческого воображения и фантазии) [11].

Словом, жизненный и музыкально-художественный опыт человека обладает богатыми ресурсами для его музыкального развития. Однако умение увидеть за выразительными средствами музыки их реальный прообраз - явления «звучащей» жизни - рождается только в результате специально направленного воспитания. Главной задачей его становится создание условий, облегчающих концентрацию пространственных, двигательных и коммуникативных навыков в сфере слуховой деятельности, их «подключение» к специфическим механизмам музыкального восприятия. Для этого часто необходима подсказка, толчок извне, чтобы опыт связывания звуковых сигналов с жизненными представлениями стал функционировать при музыкальном восприятии. Этим целям могут служить такие педагогические приёмы, как привлечение естественных представлений о реальном



пространстве исполнения, о реальных музыкально-коммуникативных ситуациях и формах речевого общения, сравнение особенностей мелодического рисунка в речи и в музыке, анализ способов отображения речевой интонации в вокальной и инструментальной музыке. Но главной подсказкой, как справедливо указывает в своей работе Е. В. Назайкинский, будут служить выработанные теорией и педагогикой метафорические пространственные определения различных звуков и элементов музыки (высота и удалённость, движение вверх и вниз); упражнения, в которых дифференцирование различных элементов музыкальной ткани связывается с дифференциацией движений; наконец, сама система нотного письма, как и своеобразные графические зарисовки, которые дают сознанию ясность зрительного образа, служат опорой и для звукового образа [Там же].

В числе важнейших исходных позиций, с которых необходимо подходить к проблемам расширения музыкально-художественного опыта учащихся, можно отметить следующие:

1. Являясь сложным сочетанием социального и индивидуального, музыкально-художественный опыт расширяется лишь в практической музыкальной деятельности, когда опыт не только проявляется, но и обогащается. Тем самым учебная музыкальная деятельность выступает как процесс, а музыкально-художественный опыт - как потенциал личности, теснейшим образом взаимодействующие друг с другом.

2. Процесс формирования музыкально-художественного опыта в общем виде можно представить следующим образом: повышенная реактивность на музыкальные впечатления порождает склонность к слушанию музыки и ее исполнению, которые перерастают в устойчивую потребность в занятиях музыкой. При этом взаимосвязь между опытом и деятельностью выражается в том, что в одних ситуациях первичным по отношению к деятельности является опыт, в других - деятельность выступает основной формой и главной причиной формирования музыкально-художественного опыта.

3. Особое значение в педагогическом процессе имеет достижение единства эмоционального и рационального в развитии личности, что значительно повышает психические возможности учащихся и позволяет учителю расширять спектр средств педагогического воздействия. Это становится возможным благо-

даря постоянному привлечению связей музыки с жизнью, заострению внимания ученика на жизненном содержании музыки и ее выразительных средствах, подключению музыкальных знаний и внемusикальных ассоциаций, выявлению и обогащению музыкально-художественного и общего жизненного опыта учащегося, наконец, благодаря личностному воздействию на его духовный мир. Всё это помогает «заразить» ученика музыкой, вызвать у него сопереживание чуду музыкального искусства и, в конечном счете, выработать эмоционально-ценностный подход к нему.

Итак, музыкальное развитие может быть эффективным только в том случае, если оно опирается на музыкально-художественный опыт, а также на выявление связей между музыкой и жизнью.

Музыкально-художественный опыт представляет собой совокупность следующих компонентов: музыкальных знаний, умений и навыков, собственного отношения к искусству музыки. Указанные компоненты формируются только в результате практической деятельности, активного эмоционально-волевого взаимодействия с миром музыкально-художественного творчества. В свою очередь музыкальные знания, умения и навыки формируются на основе музыкального восприятия.

## Список использованных источников

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
2. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Владос, 2000. – 336 с.
3. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
4. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
5. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. – М.: Просвещение, 1993. – 83 с.
6. Готсдинер А. Л. О восприятии и музыкальном слухе // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. – Л., 1981 – С. 41-57.
7. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. – М.: Педагогика, 1973. – 334 с.
8. Качество знаний и пути его совершенствования/ Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
9. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.
10. Малюков А. Н. Теоретические основы формирования художественной культуры у подростков. – М.: Прометей, 1993. – 144 с.
11. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
12. Платонов К. К. Проблема способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
13. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции. – М.: Музыка, 1968. – 160 с.
14. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. – Педагогика, 1980.
15. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Сов. композитор, 1980. – 295 с.
16. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). – М.: Просвещение, 1979.
17. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2-х т. 1985. – С 209-222.