

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО  
Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти

## ***ПЕДАГОГІКА МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ***

***Навчально-методичний посібник***

Мелітополь  
2019

Рекомендовано Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького  
(протокол №12 від 02 квітня 2019 р.)

**Рецензенти:**

**Н.П. Гуральник** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**І.М. Пащенко** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету

**Науковий редактор:**

**Н.А. Сегеда** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

**П24 Педагогіка музичного сприймання:** навчально-методичний посібник до курсу «Історія і методика вищої мистецької освіти» для студентів спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) другого (магістерського) рівня вищої освіти /уклад.: М.В.Білецька. - Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2019. – 226 с.

У навчально-методичному посібнику висвітлено актуальні питання формування музичного сприймання школярів, а саме: подається загальний огляд досліджень, присвячених проблемі формування музичного сприймання, методологічний аналіз явищ і процесів музично-педагогічної теорії й практики, розкрито сутність, особливості та теоретичні основи педагогічного керування музичним сприйманням, суперечності й логіка цього процесу, педагогічні умови, закономірності, принципи й методи формування музичного сприймання школярів. Посібник призначений для студентів мистецьких спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів, вчителів музичного мистецтва, викладачів навчальних закладів II-IV рівнів акредитації.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ Й ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	7
1.1 Зміст і завдання курсу, його теоретична, практична і дослідна база .....	7
1.2 Методологічний аналіз проблем формування музичного сприймання.....	19
1.3 Сутність процесу музичного сприймання .....	35
1.4 Особливості музичного сприймання школярів і педагогічні проблеми його формування .....	47
1.5 Структурно-функціональний аналіз процесу педагогічного керування музичним сприйманням .....	75
1.6 Формування музичного сприймання як керований процес. Суперечності та логіка керування музичним сприйманням .....	91
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ, ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ КЕРУВАННЯ ПРОЦЕСОМ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ.....	107
2.1 Педагогічне керування музичним сприйманням з позицій системного підходу .....	107
2.2 Створення педагогічних умов як основа керування музичним сприйманням .....	119
2.3 Забезпечення взаємозв'язку різних видів мистецтва на уроках музики .	132
2.4 Організація художньо-творчої діяльності учнів у процесі музичного сприймання .....	154
2.5 Художньо педагогічне спілкування як метод керування музичним сприйняттям школярів .....	174
2.6 Закономірності і принципи формування музичного сприймання .....	189
Рекомендована література .....	200
Питання для самоконтролю .....	204
Завдання для самостійного виконання .....	208
Список використаних джерел .....	209
Показчики .....	219
Додатки .....	221

## ВСТУП

Серед основних завдань, що стоять перед сучасною школою XXI століття, досить важливого значення набувають питання професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сучасна вища школа, вирішуючи завдання підвищення якості навчально-виховного процесу, потребує постійного творчого аналізу і досліджень проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Мета курсу «Педагогіка музичного сприймання» – допомогти студентам-магістрантам оволодіти теорією і практикою формування музичного сприймання школярів на рівні сучасних наукових уявлень про цей процес.

Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Учитель має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животноє джерело людських почуттів і переживань. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності, у цілеспрямованому аналізі музичних творів. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва. Це дає можливість розглядати сприймання як основу засвоєння школярами втіленого в музиці досвіду естетичних ставлень до дійсності. Тому головним завданням музичного виховання учнів є формування активного сприймання музичних творів. Великого значення у цьому процесі набуває вмiла й цілеспрямована музично-виховна робота вчителя. Ефективність цього процесу значною мірою визначається якістю педагогічного керування, яке має спрямовуватися на створення оптимальних умов для музичного розвитку особистості, забезпечення глибокого осягнення учнями змісту музичних творів, єдності змістової і процесуальної сторін

музичного виховання, міжпредметних зв'язків і взаємодії різних видів мистецтва, колективної та індивідуальної форм музичного навчання і спілкування. Це й визначає необхідність впровадження в практику ЗОВ музично-педагогічної освіти курсу, спрямованого на розкриття педагогічних основ формування музичного сприймання школярів.

Звернення до проблеми формування музичного сприймання з позицій педагогіки суттєво розширює усталені погляди на зміст знань про це явище як на педагогіку музичного сприймання. Спираючись на досягнення багатьох наук, що безпосередньо чи опосередковано вивчають різні аспекти цієї проблеми, педагогіка музичного сприймання виступає як наука про формування музичного сприймання людини на всіх вікових етапах її розвитку. Її предметом має стати доцільна організація художньо-творчої діяльності слухачів у процесі музичного сприймання.

Основні завдання курсу полягають в аналізі методологічних і теоретичних проблем формування музичного сприймання; розкритті закономірностей, принципів і методів педагогічного керування цим процесом тощо. Саме тому в загальній проблемі формування музичного сприймання особливо виділена її важлива ланка – проблема керування процесом музичного сприймання. Її суть полягає у необхідності теоретичного і практичного дослідження залежностей процесу й результату сприймання музичного твору від педагогічних впливів і умов сприймання. Головним тут є питання про те, яким чином численні впливи, як організовані й передбачувані, так і стихійні, не передбачувані, можуть сприяти або перешкоджати процесу музичного сприймання.

У розділах навчально-методичного посібника висвітлено актуальні питання формування музичного сприймання школярів, а саме: подається загальний огляд досліджень, присвячених проблемі формування музичного сприймання, методологічний аналіз явищ і процесів музично-педагогічної теорії й практики, розкрито сутність, особливості та теоретичні основи педагогічного керування музичним сприйманням, суперечності й логіка цього

процесу, педагогічні умови, закономірності, принципи й методи формування музичного сприймання школярів.

Викладені в посібнику теоретичні положення і практичні поради допоможуть майбутньому вчителю глибше пізнати методологічні основи процесу формування музичного сприймання школярів, усвідомити значення і суть педагогічного керування музичним сприйманням, оволодіти досвідом його творчого здійснення у своїй практичній діяльності.

Зміст посібника має як інформативний так і прикладний характер та містить спеціальні методичні поради до практичних занять. Тож, використовуючи посібник, студенти мають додаткові можливості підготовки до майбутньої практичної діяльності.

# РОЗДІЛ 1

## МЕТОДОЛОГІЧНІ Й ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ШКОЛЯРІВ

### 1.1 Зміст і завдання курсу, його теоретична, практична і дослідна база

Головне завдання курсу – допомогти музикантам-педагогам оволодіти методикою формування музичного сприймання школярів на рівні сучасних наукових уявлень про цей процес.

Формування повноцінного музичного сприймання вимагає розвитку емоційної сфери дітей, художньо-творчої активності, здатності до розуміння і переживання музики, збагачення естетичного досвіду тощо. Ефективність цього процесу значною мірою визначається якістю педагогічного керування, яке має спрямовуватися на створення оптимальних умов для музичного розвитку особистості, забезпечення глибокого осягнення учнями змісту музичних творів, єдності змістовної й процесуальної сторін музичного виховання, міжпредметних зв'язків і взаємодії різних видів мистецтва, колективної та індивідуальної форм музичного навчання і спілкування. Саме тому в загальній проблемі формування музичного сприймання особливо виділена її важлива ланка – проблема керування процесом музичного сприймання. Її суть полягає у необхідності теоретичного і практичного дослідження залежностей процесу й результату сприймання музичного твору від педагогічних впливів і умов сприймання. Головним тут є питання про те, яким чином численні впливи, як організовані й передбачувані, так і стихійні, не передбачувані, можуть сприяти або перешкоджати процесу музичного сприймання.

Оскільки ефективність керування музичним сприйманням школярів залежить передусім від особистості вчителя, особливого значення в системі

педагогічної освіти набуває вдосконалення теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів до музично-виховної роботи.

Головними завданнями курсу стали аналіз методологічних і теоретичних проблем формування музичного сприймання; розгляд сутності процесу музичного сприймання та особливостей його функціонування, сутності процесу керування музичним сприйманням як системного явища; обґрунтування системи педагогічних умов, які забезпечують його ефективність, виявлення логіки, суперечностей і залежностей процесу та результату музичного сприймання школярів від педагогічних впливів і умов сприймання; розкриття закономірностей, принципів і методів педагогічного керування цим процесом.

Звернення до проблеми формування музичного сприймання з позицій педагогіки суттєво розширює усталені погляди на зміст знань про це явище як на педагогіку музичного сприймання. Спираючись на досягнення багатьох наук, що безпосередньо чи опосередковано вивчають різні аспекти цієї проблеми, педагогіка музичного сприймання виступає як наука про формування музичного сприймання людини на всіх вікових етапах її розвитку. Її предметом має стати доцільна організація художньо-творчої діяльності слухачів у процесі музичного сприймання. Як предмет дослідження музичне сприймання є складною і багатогранною проблемою, безпосередньо пов'язаною з багатьма гранями духовного життя людини. Потрапляючи у коло інтересів різних наук, проблема музичного сприймання вивчається відповідно у різних аспектах. У філософсько-естетичному аспекті вона розглядається через призму основних гносеологічних проблем, коли досліджуються загальні закономірності відображення дійсності в музиці, розкривається об'єктивний зміст суб'єктивних слухачьких образів, їх місце і роль у психічній діяльності людей. У соціологічному аспекті вивчається соціальне значення пізнання музики, зумовленість сприймання належністю слухачів до певних соціальних груп тощо. У психологічному аспекті розглядаються ідеальні утворення, які виникають при сприйманні музики,

закономірності музичного сприймання, психічні якості, які зумовлюють успіх музичної діяльності. У фізіологічному аспекті вивчаються нейродинамічні механізми формування й актуалізації образів і асоціацій, думок і почуттів. У музикознавчому аспекті досліджуються особливості музичного мистецтва, його специфічної мови, механізму впливу на слухачів тощо. На перетині названих підходів знаходиться педагогічний аспект дослідження музичного сприймання, у якому формування музичного сприймання пов'язане з пошуком шляхів і методів передачі знань, умінь і навичок, необхідних для діяльності музичного сприймання.

Ми будемо розглядати музичне сприймання через призму проблеми педагогічного керування цим процесом, спрямованого на оптимізацію музичного виховання школярів. Тому в центрі уваги будуть знаходитися передусім об'єкти, явища, категорії й поняття, які безпосередньо стосуються педагогічної науки.

Зростання інтересу до питань музичного сприймання пояснюється не тільки об'єктивними чинниками, про які йшлося, а й увагою сучасної науки до проблем особистості. Які глибинні закономірності осягнення людиною художнього світу музики? Яка роль музичного мистецтва в духовному становленні особистості? Ці питання постають як перед ученими, так і вчителями-практиками, оскільки без їх вирішення будь-яка філософсько-соціальна чи педагогічна концепція особистості буде неповною.

Оскільки сфера функціонування музики лише частково підпадає під організоване музичне виховання, очевидно, що можливості музики у вихованні підростаючого покоління реалізуються неповністю. Щоб забезпечити досягнення мети музичного виховання – формування музичної культури особистості, - необхідно передусім посилити керівні функції цього процесу. Актуальність керування зростає також у зв'язку з тенденціями розвитку суспільства. М.С. Качан на основі аналізу закономірностей цілісного розвитку художньої культури обґрунтовано стверджує, що «музика буде відігравати дедалі більшу роль як у художній культурі, так і за її

межами, оскільки подальше зростання ролі в людському житті науки, абстрактного мислення, пізнання законів буття породжуватиме дедалі гострішу потребу в урівноваженні цього напрямку людського розвитку активізацією його емоційної сфери, його духовних почуттів, його здатності не лише мислити, а й переживати» [36, с.66].

Педагогічне керування музичним сприйманням має своєрідний характер, оскільки вчитель музики має не тільки знати методи керування, а й володіти педагогікою як мистецтвом, бути артистом, який «заражає» дітей своєю любов'ю до музики, наповнює їх естетичною радістю, впливає на них передусім власним виконанням музики.

Сила образного слова вчителя, яке супроводжує виконання музики, може мати вирішальне значення для її виховного впливу. Тому для проведення методично правильної роботи важливо визначити наукові основи педагогічного керування музичним сприйманням школярів.

Музичною педагогікою накопичений значний обсяг знань щодо керування процесом музичного сприймання школярів. Однак очевидні й складності теоретичного і практичного порядку. Дослідження, присвячені питанням формування музичного сприймання, при всій своїй науковій цінності торкаються лише окремих аспектів керування сприйманням і не розкривають методологічних основ вирішення цієї проблеми в цілому. З одного боку, вони не достатньо показують здобутки фундаментальних суміжних наук (естетика, мистецтвознавство і музикознавство, психологія і соціологія, теорія управління тощо), а з другого – не завжди ґрунтуються на надійній експериментальній базі. Тому сучасна педагогіка нерідко не готова запропонувати практичні рекомендації, придатні для використання у реальному музично-виховному процесі.

У ставленні вчителів до проблеми керування музичним сприйманням спостерігаються дві тенденції. З одного боку, надмірно перебільшується складність керування, коли переплетіння різноманітних каналів і чинників впливу на учнів породжує сумніви щодо результативності педагогічних дій. З

другого боку, підхід до вирішення складних і суперечливих завдань музичного виховання спрощується, керування музичним сприйманням зводиться до нав'язування слухачам певних стереотипів сприймання. В обох випадках поверхове ставлення до теорії музичного сприймання обертається недостатнім використанням потенціалу музичної педагогіки, складанням методики, котра не може забезпечити художньо-творчий розвиток дитини. Керування музичним сприйманням ускладнюється також і тим, що значно розширилася сфера стихійного прилучення особистості до музики, у побуті школярів став переважати спосіб супутнього її сприймання, що зумовили й відповідно жанрові орієнтації дітей на розважальну музику.

Виявлені суперечності між об'єктивними потребами музично-педагогічної практики у плані готовності вчителя до керування музичним сприйманням школярів і станом розкриття цієї проблеми в педагогічній літературі, між соціально-вагомими цілями музичного вихователя і масовою практикою формування музичного сприймання, між потребами учнів у активній музичній діяльності й можливостями їх реалізації в навчальному процесі, визначають актуальність курсу.

Його концептуальну основу складають такі теоретичні положення:

1. Музичне виховання – складний, діалектичний процес розвитку художньо-творчих здібностей особистості; здатності до естетичного сприймання і переживання музики. Цей процес не спонтанне, а кероване соціально-педагогічне явище, в якому об'єктивні й суб'єктивні чинники знаходяться у нерозривній єдності. Музично-педагогічний процес має імовірнісний характер, оскільки значна частина причин і чинників, які впливають на музичне сприймання, не піддається ефективному контролю або залишається невідомою.

2. Науковий аналіз музичного сприймання і керування ним передбачає розгляд його як процесуального явища, зумовленого часовою природою музичного мистецтва. Як динамічна система, музичне сприймання є процесом поступового заглиблення слухача в естетичний зміст твору в

результаті якісних зрушень, утворення нових зв'язків і взаємозалежностей підсистем (тезаурусу, естетичного смаку, почуття, ідеалів, потреб, інтересів, характеру художньої діяльності тощо). Такий підхід до музичного сприймання – важлива методологічна позиція для його аналізу і керування ним.

3. Музичне сприймання є закономірним процесом, у якому існують загальні, істотні й відносно стабільні зв'язки і залежності. Суб'єктивний і невизначений характер сприймання не виключає його закономірного перебігу.

Успішне керування сприйманням вимагає від учителя розуміння цих закономірностей.

4. Сприймання музики є одним із видів психічної діяльності людини і стає можливим у процесі її активної діяльності, спрямованої на виявлення змісту музичного твору. Тому формування естетичного ставлення до музики має ґрунтуватися на власній активності учнів, їхній участі в роботі над «музичним матеріалом». Керування цим процесом слід спрямовувати на розвиток такої пізнавальної діяльності учнів, яка б відповідала поставленій меті.

5. Одна з найважливіших закономірностей музичного сприймання – неусвідомленість інтуїтивного осягнення художнього змісту (Л.С. Виготський, Є.В. Назайкінський). При самоаналізі слухачами своїх вражень і переживань ці приховані компоненти сприймання набувають форми образного метафоричного визначення або наочного уявлення. Ступінь усвідомленості музичних вражень і переживань залежить від адекватності цих форм безпосереднім враженням, які підлягають осмисленню.

6. Естетичні переживання слухачів залежать від попередніх усвідомлених актів, які включаються у процес музичного сприймання як його необхідна умова. Тому керування ним повинно передбачати розвиток свідомих компонентів музичного сприймання і спрямовуватися на осягнення внутрішньої природи музики (художньо-виразних засобів, їх ролі у створенні

музичного образу) та її соціальних функцій (життєвих зв'язків, ідейно-естетичного змісту, пізнавальної, комунікативної, виховної та інших функцій).

7. Музичному вихованню сприяє не лише цілеспрямоване й послідовне педагогічне керування, а й ціннісне ставлення дітей до музики, їх здатність до сприймання творів мистецтва.

Сукупність означених теоретичних положень дала змогу визначити концепцію педагогічного керування музичним сприйманням школярів. В узагальненому вигляді її суть полягає у ставленні до музичного сприймання як основи музичного виховання; у розгляді музичного сприймання як керованого соціально-педагогічного явища в якому об'єктивні й суб'єктивні чинники знаходяться у нерозривній єдності та взаємозв'язку; у визнанні провідної ролі вчителя у спільній діяльності з учнями, спрямованій на осягнення естетичного змісту музичного твору; у спрямованості педагогічної діяльності на розвиток такої пізнавально-творчої діяльності учнів, яка б відповідала поставленій меті; у формуванні естетичного ставлення учнів до музики, яке б ґрунтувалося на їх власній активності, аналізі цілеспрямованому музичних творів; у зверненні до музики через призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним і практичним світом людини; у доцільному використанні в музично-виховному процесі взаємозв'язків музики з іншими видами мистецтва; у розкритті змісту музичних творів на основі осягнення школярами суті й особливості музичного мистецтва; в опорі вчителя на знання психологічних і музикознавчих особливостей і закономірностей музичного сприймання; у прагненні вчителя до системного аналізу педагогічного процесу, в якому його складові елементи розглядалися б у їх логічному взаємозв'язку і взаємозумовленості.

Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Учитель має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне

джерело людських почуттів і переживань. Великого значення у цьому процесі набуває вмiла й цiлеспрямована музично-виховна робота вчителя.

Уточнимо, насамперед, сутнiсть поняття «музичне сприймання». У науково-методичнiй лiтературi рiзних рокiв воно нерiдко використовувалося поряд з поняттям «слухання музики», «показ музики», «аналiз музики», «пояснення музики», «музичний розбiр», «вiдображення музики», «споживання музичних творiв» тощо. Навiть побiжна характеристика наведених визначень виявляє їх однобокiсть i неточнiсть: вони то надмiрно розширюють сутнiсть явища («вiдображення музики»), то звужують її до однiєї зi сторiн («музичний розбiр»).

У сучаснiй науковiй лiтературi найчастiше зустрiчаються два термини, що визначають дiяльнiсть людини, яка слухає музику: «сприймання музики» i «музичне сприймання». Поняття «сприймання музики» здебiльшого використовується у працях психологiв, вiдображаючи ситуацiю, коли сприймання охоплює музику лише як предметний матерiальний процес, як специфiчний об'єкт впливу на людину. Поняття «музичне сприймання» означає спрямування сприймання на «осягнення i осмислення тих значень, якими володiє музика як мистецтво, як особлива форма вiдображення дiйсностi, як естетичний художнiй феномен» [20, с. 91].

Певно, що термин «сприймання музики» вiдповiдає широкому колу явищ, до якого входить, зокрема, i музичне сприймання, яке має бути «адекватним» музицi як сферi втiленого в музичнiй матерiї iдеально-уявного художнього смислу. Зазначимо, що в спеціальнiй лiтературi, особливо минулих рокiв, поняття «сприймання музики» i «музичне сприймання» нерiдко розглядаються як синонiми, що слiд враховувати вчителю.

Як вiдомо, сприймання є чуттєвим вiдображення предметiв i явищ об'єктивної дiйсностi в сукупностi притаманних їм властивостей та особливостей при їх безпосереднiй дiї на органи чуття. Музичне сприймання, у зв'язку зi специфiкою об'єкта сприймання – музики, - поняття значно ширше, нiж безпосереднє почуттєве вiдображення дiйсностi, бо вiдбувається

водночас у формі відчуттів, сприймань, уявлень, абстрактного мислення. Це складний багаторівневий процес, зумовлений не лише музичним твором, а й духовним світом людини, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем розвитку, психологічними особливостями тощо.

В основі сприймання музики лежать психофізіологічні закономірності, характерні для сприймання людини взагалі. Воно має рефлекторну природу, є аналітично-синтетичною діяльністю, здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища, як і всі види сприймань носить активний характер.

Термін «сприймання» має два значення. У першому значенні це образ предмета, що виникає в результаті сприймання, у другому – процес формування цього образу [98, с.660]. Ми використовуємо цей термін у другому значенні, як процес формування музичного образу в свідомості слухача.

Проблема формування музичного сприймання має глибоку історію. Нагромаджено величезний обсяг теоретичного й емпіричного матеріалу, що привело до виникнення у ХХ ст. науки про музичне сприймання, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу. Значну роль у становленні цієї науки відіграли праці Б.В. Асаф'єва, С.М. Беляєвої-Екземплярської, Н.Л. Гродненської, Д.Б. Кабалевського, О.Г. Костюка, П. Міхеля, В.В. Медушевського, Є.В. Назайкінського, А.Н. Сохора, Б.М. Теплова, Р. Франсе, В.М. Шацької, а також багатьох інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Теорія музичного сприймання сформувалася на перетині багатьох наук, зокрема, естетики і соціології, мистецтвознавства і музикознавства, фізіології, психології і педагогіки, семіотики і кібернетики тощо. Ідеї цих наук взаємодіючи в контексті теорії музичного сприймання, плідно впливають на розробку проблем музичної педагогіки. Таким є, наприклад, психологічне вчення про поетапне формування перцептивних образів як процесу розгортання їх внутрішньої «просторової метрики», ідеї

Б.В. Асаф'єва про інтонаційно-процесуальну природу музики, про побудову музичних творів у зв'язку з їх спрямованістю на слухача (В.В. Медушеський), мелодичну активність слуху (О.Г. Костюк) тощо.

Сприймання музики досліджується в багатьох напрямках. Зокрема, психофізіологічні дослідження вивчають зафіксовані приладами органічні реакції слухачів на музику або її окремі компоненти (М.П. Блінова, О.М. Гарбузов, А.Л. Готсдинер, І.М. Догель, І.Р. Тарханов та інші).

Психологічний напрям складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л.Л. Бочкар'єв, В.О. Ветлугіна, А.Л. Готсдинер, В.М. М'ясищев, С.І. Науменко, Г.С. Тарасов, К.В. Тарасова, Б.М. Теплов та ін.), закономірностям і механізмам сприймання музики або окремих її виразних засобів і елементів музичної форми (С.М. Беляєва-Екземплярська, Є.В. Назайкінський, Ю.М. Рагс, Е. Сопчек, Б.Л. Яворський, К. Хевнер та ін.).

Музикознавчий напрям складають передусім праці Б.В. Асаф'єва, який показав, як закономірності музичного сприймання враховуються композитором, як структура сприймання відбивається на побудові музичного твору. Ця лінія дослідження розвинута у працях Л.А. Мазеля, С.С. Скребкова, В.А. Цукермана, Ю.М. Тюліна, В.В. Медушевського та ін.

Ідеї Б.В. Асаф'єва про інтонування як вияв смислу в музиці, триєдність музичного мистецтва, в якому нерозривно пов'язані створення, виконання і сприймання, про «живе» спостереження за розвитком музики, методи наведення на сприймання актуальні й нині, стали творчим стимулом для розвитку сучасної музичної педагогіки.

За останні десятиріччя виділився соціологічний напрям досліджень проблем музичного сприймання (А.Н. Сохор, Г. Головінський, І. Лукшин, В.А.Цукерман та ін.). І це зрозуміло, адже без вивчення сприймання на соціологічному рівні не можна проникнути в сутність цього явища, оскільки будь-яка людина, сприймаючи музику, діє не лише як біологічна істота, індивідуум у психологічному плані, а й як особистість, тобто як сукупність

інтегрованих у ній соціально значущих рис, набутих у результаті взаємодії з іншими людьми.

Важливий крок в аналізі цілісного процесу функціонування музики в суспільстві зроблений А.Н. Сохором, який дослідив загальну структуру музичного сприймання, позначив шляхи розвитку музичної культури слухачів.

А.Н. Сохор виділив кілька якісних рівнів, на яких відбувається сприймання музики. Один із них – фізіологічний. Сприймаючи музику, ми відчуваємо під її впливом різні органічні реакції; зміни у частоті дихання, серцебитті, моторних реакціях тощо [89, с.102 ].

На психологічному рівні сприймання ми стикаємося не лише з безпосереднім почуттєвим ефектом від твору, а й з його розумінням, впливом музики в цілому.

На соціалогічному рівні на перший план виступають особливості не окремих слухачів, а цілих груп, об'єднаних подібним ставленням до музичного мистецтва, більш-менш однаковим досвідом спілкування з ним.

Окремих напрям становлять дослідження, присвячені педагогічним аспектам музичного сприймання. У педагогічних дослідженнях накопичено значний обсяг наукового матеріалу про діагностування і формування музичного сприймання, вікові особливості музичного сприймання, процес розвитку музичних здібностей в онтогенезі, принципи і методи музично-виховної роботи тощо (О.О. Апраксина, Ю.Б. Алієв, В.К. Белобородова, Н.О. Ветлугіна, Н.Л.Гродненська, Д.Б. Кабалевський, Л.Г. Коваль, В.Д. Остроменський, Т.П.Плесніна, В.П. Рева, О.П. Рудницька, В.М. Шацька та ін.).

Аналіз педагогічних досліджень, присвячених проблемі формування музичного сприймання, показує, як змінювалися підходи вчених залежно від методологічної схеми розуміння природи музичного сприймання. Зокрема, підхід до сприймання як засобу осягнення акустичних якостей і закономірностей музичного твору (Ю.М. Рагс, М.О. Гарбузов, О.О. Володін,

Ю.Є. Юцевич) зумовив відповідне педагогічне спрямування на розвиток у дітей здібностей, безпосередньо пов'язаних з сприйманням акустичних і конструктивних сторін музики. Розуміння сприймання як діяльності, у результаті якої у слухачів формується звуковий образ твору, зумовило орієнтацію педагогів на розвиток музично-слухових уявлень, на засвоєння учнями окремих властивостей музики – звуковисотності, ладу, тембру, динаміки, гармонії тощо (Ю.Б. Алієв, Г.С. Рігіна).

Новий методологічний підхід до проблем музичного сприймання пов'язаний з дослідженнями О.Г. Костюка, Л.А. Мазеля, В.В. Медушевського, Є.В. Назайкінського та інших, які ґрунтуються на інтонаційній теорії Б.В. Асаф'єва. У ньому закладений важливий методологічний орієнтир музичного виховання: навчити дітей розумінню музики як мистецтва інтонованого смислу, що функціонує в загальній системі естетичних відношень.

У педагогічному аспекті цей підхід визначив увагу до виховання здатності до емоційно-образного сприймання музики з опорою на інтонаційно-образний досвід дітей, розкриття життєвих зв'язків музики.

У сфері дитячого музичного виховання визначальною стала думка про те, що єдність співу-сприймання є природною основою формування в особистості здібностей до виконання і слухання музики (С.Анатасова-Букова, Н.О. Ветлугіна, З.Бімберг, В.К.Белобородова, Р.Т.Зінич, Т.А.Ільїна, Ю.Є. Юцевич та ін.).

Важливим є висновок Н.О. Ветлугіної про те, що розвиток музичної сприйнятливості не є наслідком вікового дозрівання людини, а забезпечується цілеспрямованим вихованням, підпорядкованим на різних вікових етапах загальним закономірностям, реалізація яких має відповідати специфіці кожного з цих етапів [20, с. 240].

Водночас стає зрозумілим, що визначені шляхи досягнення музично-виховного результату не завжди ефективні і дійові, що проблеми, які при цьому виникають, лежать не стільки у площині практики, скільки

теоретичного осмислення процесу музичного сприймання. Зокрема, недостатньо розкриті закономірності, принципи і методи формування музичного сприймання, умови, які забезпечують естетичне осягнення музики, не повністю з'ясований механізм впливу музики на дітей, можливості його педагогічного опосередкування тощо.

Слід враховувати, що педагогічні дослідження питань формування і розвитку музичного сприймання школярів спираються здебільшого на описово-емпіричні методи, суб'єктивні в своїй основі. Зрозуміло, констатація суб'єктивних вражень і фактів не сприяє розвитку педагогічної науки, а відсутність теорії формування музичного сприймання, у свою чергу, утруднює пошук педагогічних основ керування цим процесом.

Очевидно, що пошук ефективних шляхів формування музичного сприймання слід пов'язувати насамперед з теоретичними дослідженнями у сфері педагогіки, психології й музикознавства, а також тих наук, які живлять їх своїми ідеями. Дослідження методологічних проблем теорії й практики формування музичного сприймання сприятиме систематизації матеріалу, накопиченого на «часткових» напрямках, слугуватиме основою подальшого наукового пошуку.

## **1.2 Методологічний аналіз проблем формування музичного сприймання**

У широкому філософському значенні методологія визначається як учення про методи наукового пізнання і перетворення дійсності людиною. Суть методології характеризується багатоплановістю, різноманітністю підходів, рівнів і типів аналізу явищ дійсності.

Методологією науки є система теоретичних знань, принципів для наукового пошуку, а також сукупність специфічних засобів дослідження конкретної проблеми. Пов'язана з різними гранями наукових знань, методологія науки включає загальну і часткову методологію.

Загальна методологія характеризується широким філософським підходом до вирішення завдань наукового пізнання. Система знань цього рівня має узагальнюючий, універсальний характер і поширюється на різні сфери громадського життя. Йдеться насамперед про закони і категорії діалектики.

Часткова (спеціальна) методологія є сукупність як загальнофілософських, так і локальних методологічних знань і методів дослідження, на які спирається конкретна наука. При розгляді через призму спеціальної методології загальнофілософські знання набувають конкретної змістовності й використовуються відповідно до специфіки об'єкта дослідження.

Виходячи з цього, методологія педагогіки, будучи частковою, є системою знань про вихідні положення, основи і структуру педагогічної теорії, принципи підходів і способи набуття знань, які правильно відображають мінливу педагогічну дійсність в умовах суспільства, що розвивається. На основі цих знань розробляються методологічні концепції вирішення педагогічних проблем, які включають обґрунтування соціального замовлення, творче використання теорії, аналіз і збагачення понять означеної проблеми, вивчення стану об'єкта перетворення педагогічної дійсності, розробку критеріїв оцінки традиційного і новаторського у педагогічній діяльності тощо [28, с. 62].

Провідним методом системно-методологічного осмислення явищ і процесів педагогічної теорії й практики є методологічний аналіз.

Поняття «методологічний аналіз» зустрічається у багатьох музично-педагогічних дослідженнях, відбиваючи прагнення вчених до діалектичного пізнання процесів музичного виховання. Але найглибше сутність і логіка методологічного аналізу музично-педагогічних явищ розкрита Е.Б. Абдулінім. Під методологічним аналізом він розуміє «таку діяльність педагога-музиканта, яка ґрунтується на методологічних знаннях своєї (тобто музично-педагогічної) й інших суміжних з нею наукових, художніх сфер і здійснюється в концептуальному, особистісно-творчому, аргументованому

підході до розкриття суті професійно-значущих проблем музичної педагогіки і перетворення педагогічної дійсності» [1, с. 10]. Учений підкреслює такі принципово важливі сутнісні характеристики методологічного аналізу музично-педагогічної діяльності, як діалектика аналізу і синтезу, діалектика руху від «загального» до «часткового» і навпаки, системний підхід до дослідження педагогічних явищ, об'єктивно-суб'єктивна природа художнього пізнання музики тощо.

У контексті нашого курсу методологічний аналіз розглядається як діалектичний метод дослідження теорії й практики формування музичного сприймання, закономірностей і принципів, умов і методів керування цим процесом. Він має сприяти діалектичному осмисленню окремих фактів музичного сприймання і всього процесу в цілому, широкій і різнобічній критичній оцінці власного і масового педагогічного досвіду формування музичного сприймання, нових ідей і підходів у сучасній теорії та практиці музичного виховання.

У структурі методологічного аналізу виділяються три взаємопов'язані між собою рівні: філософський, загальнонауковий і частковонауковий.

Філософський рівень пов'язаний з осмисленням філософських законів і категорій в контексті досліджуваної проблеми, що сприяє формуванню методологічних установок, слугує засобом орієнтування в емпіричному матеріалі.

Філософські аспекти музичного сприймання мають глибоку історію. Яскравим прикладом філософського осмислення суті музичного мистецтва служать погляди давньогрецького вченого Аристотеля. Увагу філософа привернули питання про сутність і значення мистецтва, у тому числі музики, механізм її впливу на людину, особливості художнього пізнання дійсності, суть очищення (катарсису) засобами музики тощо. Багато думок Аристотеля щодо мистецтва до цього часу не втратили своєї актуальності й мають методологічне значення, зокрема, думка про необхідність досягнення естетичної насолоди від сприймання.

Методологію музичного сприймання складають також філософські погляди Г. Гегеля на такі специфічні закономірності музики, як часова її природа, «непредметний» характер змісту, діалектичний зв'язок засобів художньої виразності тощо.

Для музичної педагогіки важливі філософські погляди Г.В. Плеханова на мистецтво як специфічну форму суспільної свідомості, на критерії оцінки творів мистецтва, своєрідність впливу мистецтва на суспільну психологію, суть творчого процесу написання і сприймання творів мистецтва. Цінною є думка про те, що мистецтво виражає ідеї і морально-естетичні оцінки ставлення людини до дійсності не прямим, а опосередкованим шляхом [78, с. 76 ].

Проблеми художнього сприймання, у тому числі музичного, дістали широке осмислення в сучасній філософській літературі (О.Л. Андреев, Ю.Б.Борев, К. Горанов, А.В. Гулика, І.А. Зязюн, М.С. Каган, М.І. Колесник, В.О. Кудін, О.П. Лановенко, Л.Т. Левчук та інші). Учені вказують на зростання ролі мистецтва у формуванні особистості, посилення його впливу на масову свідомість. Розвиток засобів масової комунікації й інформації значно розширив межі проникнення мистецтва у життя людей. Важливою є думка про те, що функції художнього твору реалізуються лише за наявності відповідної культури художнього сприймання.

За останні десятиріччя суттєво змінився науковий контекст проблеми художнього сприймання. Уявлення про пасивність сприймання змінюється тезою про його активну природу, про виявлення особистісного смислу твору як необхідної умови його повноцінного сприймання.

У структурі естетичного ставлення вчені виділяють такі складові частини, як естетична культура, естетичний смак і естетична поведінка. Естетична культура групи або окремої особистості включає естетичні знання, естетичні ідеали й естетичні інтереси. Естетичний смак розуміється як поле естетичних норм-уявлень, на основі яких оцінюються художні твори. Під естетичною поведінкою слухача розуміється певна частота його контактів з

музичними творами, а також з іншими слухачами з приводу музики. За активністю поведінки можна судити про цінність музики для слухача [20, с. 42].

З розуміння художнього сприймання як способу реалізації естетичного ставлення до мистецтва впливає важливий методологічний висновок: чим більшу цінність має мистецтво, зокрема музика, для особистості, тим повніше актуалізується естетичне ставлення до неї у процесі сприймання.

Методологічного значення набуває визнання філософами невичерпності художнього твору, багатозначності його змісту, специфічності інформації художнього тексту, яка полягає у здатності розширюватися і збагачуватися завдяки включенню її в новий контекст суспільного й індивідуального життя [91, с. 97]. Враховуючи це, дослідник не може ставити мету знайти якийсь еталонний зразок сприймання музичного твору або здійснити єдино можливий правильний його структурний аналіз. Пошук має спрямовуватися на розкриття тих закономірностей, які, будучи об'єктивними, детермінують процес музичного сприймання.

Повною мірою це стосується практичної роботи вчителя з учнями. Слід пам'ятати, що творчість формує і розвиває сприймання лише в рамках закономірностей самого сприймання. Для прикладу наведемо таку закономірність: творча активність художнього сприймання прямо пропорційна складності художнього твору, різноманітності й повторності естетичних форм, мірі доступності й труднощам сприймання. Ця закономірність художнього сприймання має стати методологічною установкою при аналізі музичного твору й орієнтуванні на реалізацію гедоністичної функції мистецтва.

Суттєвим для формування музичного сприймання є методологічне положення про необхідність міжособистісного контакту вчителя і учнів, причому контакт цей повинен ґрунтуватися на ставленні вчителя до учня як суб'єкта до суб'єкта, а не як до об'єкта виховного процесу [35, с. 299]. Це положення обґрунтоване й О.М. Леонтьєвим: «Процеси засвоєння дитиною

специфічно людських дій чітко виявляють свою головну особливість – те, що вони відбуваються у спілкуванні» [49, с. 390]. Як рівноправних учасників спілкування, хоча й з різним за обсягом і глибиною, життєвим досвідом і культурою, розглядав учителя й учнів М.І. Киященко [63, с. 19].

Важливого методологічного значення набуває думка М.С. Кагана про те, що мета художника – не повідомляти якісь істини слухачеві, глядачеві, читачеві й не намагатися повчати його, а встановлювати з ним умовне спілкування і тим самим прилучати до своїх цінностей [35, с. 306]. Мистецтво, у тому числі музика, виступає способом цілісного виховання духовного світу особистості, а не лише художнього чи естетичного виховання, як це часто стверджується.

Загальну методологію процесу формування музичного сприймання складають філософські знання про мистецтво як форму суспільної свідомості; багатофункціональну природу мистецтва; своєрідність впливу мистецтва на людину, на суспільну психологію; сутність творчого процесу створення, виконання і сприймання творів мистецтва; активну природу художнього сприймання як способу реалізації естетичного ставлення до мистецтва; невичерпність, багатозначність змісту художнього твору, принципову множинність його теоретичних, виконавських і слухачьких інтерпретацій; самоцільність спілкування людини з мистецтвом тощо.

Філософське осмислення суті мистецтва, його ролі у суспільному й особистому житті кожної людини, закономірностей художнього пізнання дійсності сприяє виробленню методологічних установок, які дають змогу орієнтуватися в емпіричному матеріалі, у численних теоріях і концепціях, результатах експериментальних досліджень.

Загальнонауковий рівень методологічного аналізу проблем музичної педагогіки визначається зверненням до досягнень тих наук, які близькі до досліджуваних питань. Йдеться, насамперед, про соціологію, загальну педагогіку, психологію, мистецтвознавство, музикознавство тощо. Він дає змогу усвідомити, що накопичення методологічних знань у різних наукових

сферах вимагає перегляду не лише стратегічних, а й тактичних шляхів музичного виховання, вказує на необхідність глибшого вивчення певних аспектів. Загальнонаукові знання є проміжною ланкою між філософським і конкретно науковими знаннями, опосередковують вплив філософських ідей на вирішення конкретної проблеми.

Загальнонаукову методологічну основу формування музичного сприймання складають насамперед ключові поняття і положення таких провідних концепцій сучасної музичної науки, як концепція інтонаційно-фабульної і комунікативної природи музики (В.В. Медушевський), соціальних функцій музичного мистецтва (А.Н. Сохор), художньо-музичної діяльності як творчого процесу (Є.В. Назайкінський), взаємозв'язку соціального й особистісного в процесі сприймання (О.Г. Костюк) тощо. Розглянемо деякі з них детальніше.

Провідною ідеєю концепції В.В. Медушевського про інтонаційно-фабульну і комунікативну природу музики є положення про єдність музичного мистецтва і знань про нього, гуманістичну спрямованість творчих форм художнього спілкування з музикою. Як зазначає вчений, у процесі художнього сприймання беруть участь два основних учасники: твір і слухач, точніше, досвід життя, зафіксований в художньому світі твору, і власний життєвий досвід слухача. Розвиваючи ідею Б.В. Асаф'єва щодо інтонаційної сутності музики, В.В. Медушевський наголошує на пріоритетності інтонаційного мислення у пізнанні музики: «Інтонаційно мислити – означає чути життя в звуках, через узагальнену інтонацію музичного героя відчувати його душу, дивитися на світ його очима. Саме так у музиці здійснюється дивовижний і специфічний для мистецтва ефект художнього сприймання, який у естетиці й музикознавстві називається «перенесенням» і який однаковою мірою властивий композитору, виконавцю, слухачеві» [20, с. 191].

Особливе значення для формування музичного сприймання має висновок ученого про зростання ролі суб'єктно-особистісного ставлення до

музики і процесу її пізнання, необхідність виявлення кожним слухачем особистісного смислу музичного твору.

Відмінності у сприйманні одного і того ж твору різними людьми не є особливістю музики – вони є наслідком природи сприймання як психічного явища, в якому завжди присутній суб'єктивний момент. Однак у різноманітності слухацьких вражень, які іноді навіть виключають один одного, завжди можна виявити щось спільне, котре має об'єктивну основу в самому творі [90, с. 83]. У контексті сказаного розкриття співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в музичному сприйманні є важливою методологічною проблемою музичної педагогіки.

Характерною рисою музики як об'єкта сприймання є те, що вона є «зникаючим» об'єктом: його безпосереднє сприймання триває стільки, скільки звучить сам твір. Тому при дослідженні процесу музичного сприймання на перше місце виступає така особливість осягнення музичного твору, як активність свідомості слухача. На думку М. Старчеуса, суть вияву активності свідомості при сприйманні музичних творів полягає у виділенні найважливіших в інтонаційному плані елементів музики, що звучить, і зв'язуванні їх у єдину логічну низку [20, с. 171]. Ідея активності сприймання мистецтва, яка не зменшує ролі об'єкта сприймання твору, має важливе методологічне значення.

Сприймання художнього твору не можна ототожнювати з процесом пізнання в гносеологічному розумінні, оскільки в процесі сприймання пізнається не сам твір, а та реальність, яку він відображає. У методологічному плані суттєво те, що в художніх творах людини відкривається не лише зовнішній, предметний світ, а й світ душевних переживань. Через художній твір людина пізнає дійсність, а також себе у цій дійсності.

Розглядаючи музичне сприймання як динамічну систему, В.В. Медушевський виділяє два суттєвих процеси музичного мислення: розгортання і згортання звуко-сміслового образу твору. Останній гранично

згорнутий у вихідному композиторському задумі та у спогадах слухача про прослуханий твір, і розгорнутий в момент безпосереднього контакту з твором, що звучить уявно інтонується. Вчений підкреслює, що згорнутий одномоментний образ твору існує не лише при написанні музики і в посткомунікативній фазі сприймання – він керує усіма видами музичної діяльності. При слуханні одномоментний образ твору миттєво виникає в свідомості слухача, викликає із запасів пам'яті музично-стильові та стилістичні знання. Симетрично згортанню відбувається процес розгортання музичного образу в свідомості слухача, коли він відчуває внутрішню духовно-інтонаційну єдність у конкретному музичному матеріалі. Внутрішній зв'язок форми і змісту, який забезпечується динамікою симетричних процесів згортання-розгортання, на думку В.В. Медушевського, - стрижнева закономірність сприймання [20, с. 194].

Для музичної педагогіки важливого методологічного значення набуває проблема адекватності музичного сприймання. Якщо адекватним вважати сприймання, яке характеризується повнотою розуміння задуму композитора і виконавця, соціокультурного контексту твору та його інтерпретації, то стане зрозумілим, що далеко не кожен учень може піднятися до цього рівня.

В.В. Медушевський відзначає теоретичну умовність поняття «адекватне сприймання». На відміну від розуміння адекватності сприймання як відповідності авторському задуму твору, вчений вважає, що адекватне сприймання – це прочитання тексту в світлі музично-мовних, жанрових, стилістичних і духовно-ціннісних принципів культури. Чим повніше особистість засвоює досвід музичної і загальної культури, тим адекватнішим виявляється властиве їй сприймання [20, с. 143].

Щоб реальне сприймання могло стати адекватним, слухач повинен на основі оволодіння музичною мовою, жанрово-стильовими уявленнями, системою художніх цінностей та за допомогою свого художнього мислення зрозуміти твір і виявити в ньому особистісний смисл.

Методологічне значення для формування музичного сприймання має питання щодо характеру розрізнення слухачем звукового потоку. Відомо кілька точок зору на це питання, які знайшли своє відображення в теорії й, відповідно, у практиці виховної роботи. Згідно з однією з цих, музика сприймається як цілісний звуковий потік. Зокрема, Б.В. Асаф'єв писав: «Сприймається музика в цілому. Елементи не диференціюються, якщо тільки до задуму композитора не входить свідоме виділення й підкреслення значення одного з елементів» [8, с. 198].

Прихильники цієї точки зору вважають хибною досить поширену серед учителів установку на виділення в сприйманні засобів музичної виразності, що приводить до необхідності розвитку відповідних сторін музичного слуху: мелодичного, гармонічного, ладового, ритмічного тощо. При цьому вони апелюють до відомої думки Б.М. Теплова: «Марно думати, що можна спочатку розвинути музичний слух, а потім розпочати його використання для емоційно насиченого сприймання музики». І далі: «Музичне чуття створюється самою музикою» [97, с.122].

Інша точка зору пов'язана з висновком про те, що музика не може впливати як художній феномен, коли при її сприйманні не виникає моменту аналізу, тобто розчленування звукового потоку на осмислені елементи, і його синтезу, нехай навіть малоусвідомленого. Якщо цього не буде, то музика сприйматиметься як чисто фізіологічний подразник, який викликає приємні чи неприємні відчуття, але без усвідомлення її художньої сутності (В.К.Белобородова, Н.О. Ветлугіна, Є.В. Назайкінський).

Для визначення суті розбіжностей у названих підходах звернемося до загальнофілософського трактування поняття «аналіз», під яким розуміється процес мисленого або практичного розчленування цілого на складові частини. «Пізнання предмета в його конкретній цілісності включає попереднє розчленування його на складові елементи і розгляд кожного з них», - вказують філософи [98, с. 20].

Аналіз, як форма логічного мислення, завжди знаходиться в єдності з синтезом, як своєю зворотною стороною. Ці форми пізнання характеризують єдиний процес пізнання, бо аналіз і синтез (які індукція з дедукцією) – не два різних акти, що розгортаються у часі, а один і той самий акт мислення у своїх внутрішньонерозривних аспектах. Тому ідея багатофазного, стадіального становлення суб'єктивного образу, згідно з якою цей процес розгортається у напрямі від загального і нерозчленованого відображення дійсності до все повнішого і точнішого, від малодеталізованого до структурованого цілісного її відображення, є суттєвою для дослідження процесу музичного сприймання.

У контексті сказаного особливої ваги набуває думка О.Г. Костюка про те, що емоційний відгук і тонке, диференційоване відчуття звукового полотна не мають смислу, взяті окремо. Він виділяє три константи формування музичного образу в процесі сприймання музичного твору: емоційно-естетичний відгук, слухова диференціація звукового потоку, асоціативно-зорова активність. Ця ідея трьох констант «слухацького змісту» плідно розвивається у працях В.В.Медушевського, Є.В. Назайкінського, С.Х. Рапопорта.

Для розуміння специфіки музичного сприймання важливою є думка В.В.Медушевського про необхідність розрізнення двох видів засобів виразності – специфічно-музичних і неспецифічно-музичних, асимільованих музичним мистецтвом. Перші використовуються лише в музиці, тому їх сприймання повністю ґрунтується на музичному досвіді слухача. До них належать засоби ладу і гармонії, здатні функціонувати лише в межах музичних систем. Другі використовуються не тільки в музиці, тому при їх сприйманні слухач може спиратися на власний життєвий досвід – біологічний (сенсорний, кінетичний, просторовий) і соціальний (мовний, ширше – комунікативний, культурний). До них належать темп, ритм, регістр, тембр, звуковисотний рисунок, штрихи, динаміка, фактура. Звідси логічно випливає шлях до засвоєння музичної мови: від неспецифічно музичних до специфічно-музичних елементів. Неспецифічно-музичні засоби виконують

при цьому функцію «введення» слухача в семантичну систему музики [58, с. 41].

Дослідження у сфері загальної психології значно розширили уявлення про педагогічні аспекти процесу музичного сприймання. Вузловою проблемою методології музичної педагогіки є проблема причинної детермінації явищ. Як зазначав С.Л. Рубінштейн, від внутрішніх, суб'єктивних умов сприймання «образ речі так само об'єктивно, закономірно залежить... як сама річ, від умов її функціонування» [84, с. 354].

«Усе в психології особистості, що формується, так чи інакше зумовлене зовнішньо, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх умов», - зазначав учений. І далі: «зовнішні впливи дають той чи інший психічний ефект, лише переломлюючись через психічний стан суб'єкта, через стрій думок і почуттів, які у нього склалися» [84, с. 315].

Ці положення особливо цінні для розуміння суті керування процесом музичного сприймання. Зокрема, вони вказують на те, що не можна виводити музичний розвиток особистості безпосередньо із впливів учителя, бо це означало б заперечення зовнішньо зумовленого саморозвитку особистості. Вчителю слід постійно співвідносити зовнішні впливи і внутрішні умови, які склалися. Смысловий аналіз поведінки слухачів виступає як шлях розкриття їх духовного життя, визначення особистісних пріоритетів.

Для педагогіки музичного сприймання методологічного значення набуває висновок психологів про три основні підсистеми психічного відображення дійсності: когнітивну, комунікативну, регулятивну [29, с. 95]. У когнітивній підсистемі реалізується функція пізнання. Комунікативна підсистема формується у процесі взаємодії та спілкуванні людини з іншими людьми. Регулятивна підсистема забезпечує регуляцію поведінки і діяльності людини. Зрозуміло, що названі підсистеми нерозривно пов'язані між собою і їх виділення є умовним для зручності абстрактного аналізу досліджуваного явища. Уявляється, що у взаємодії виділених підсистем формується також суб'єктивний музичний образ.

Б.Ф. Ломов наголошує на багаторівневому характері психічного відображення, виділяючи три основних рівні: сенсорно-перцептивний, уявлення, вербально-логічного мислення (понятійний) [29, с. 97]. Очевидно, що структура суб'єктивного музичного образу теж визначається тісним взаємозв'язком усіх трьох рівнів відображення. Адже для того щоб у слухача сформувався музичний образ, необхідні не лише почуттєві дані, а й здатність розкрити їх значення, з'ясувати сутність.

У психології помітно вирізняються два основних підходи до проблем сприймання – структурний і функціональний, кожен з яких об'єднує групу проблем. Структурний підхід включає аналіз об'єктів сприймання, структури і властивостей образу; функціональний полягає в аналізі характеру сприймання, процесу формування суб'єктивного образу тощо [23, с. 23].

Особливе методологічне значення для музичної педагогіки мають дослідження Л.С. Виготського. Це стосується передусім висновків ученого про соціальну функцію мистецтва як образного пізнання, роль емоційних переживань у процесах створення і сприймання творів мистецтва, катарсичну дію естетичної реакції, діалектику форми і змісту в творі мистецтва, творчий характер сприймання, діалектику поєднання «соціального» й «особистісного» у мистецтві та процесі його пізнання тощо [23, с. 237].

Таким чином, загальнонаукову методологію процесу формування музичного сприймання складають такі провідні теорії, концепції й ідеї сучасного музикознавства, як теорія інтонаційно-фабульної і комунікативної природи музики (В.В. Медушевський), концепції про соціальну функцію музичного мистецтва (А.Н. Сохор), художньо-творчу діяльність як творчий процес (С.В. Назайкінський), взаємозв'язок соціального й особистісного в процесі сприймання, мелодичну спрямованість музичного слуху (О.Г. Костюк); інтонаційну сутність музики (Б.В. Асаф'єв); ідеї про єдність музичного мистецтва і знань про нього, гуманістичну спрямованість творчих форм спілкування з музикою, пріоритетність інтонаційного мислення, зростання ролі суб'єктно-особистісного ставлення до музики і процесу її

пізнання, необхідність виявлення слухачем особистісного смислу музичного твору, внутрішній зв'язок форми і змісту на основі процесів розгортання-згортання звукосмислового образу музичного твору (В.В. Медушевський), глибинну спільність усіх видів музичної діяльності (Б.В. Асаф'єв), роль життєвого досвіду в сприйманні музичних творів (Є.В. Назайкінський) суть адекватного осягнення змісту музичних творів (В.В. Медушевський), основні стадії процесу сприймання (А.Н. Сохор), механізм музичного сприймання (О.Г.Костюк) тощо; такі наукові здобутки загальної і художньої психології, як теорії перцептивної діяльності (О.В. Запорожець, В.П. Зінченко, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов), поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін); концепція причинної детермінації психічних явищ (С.Л. Рубінштейн); ідеї про активну роль суб'єкта у перетворюючій діяльності (О.М. Леонт'єв), психологічну природу сприймання як процесу взаємодії суб'єкта з об'єктом, роль емоційних переживань у сприйманні творів мистецтва, механізм впливу мистецтва на людину (Л.С. Виготський) тощо.

Частково-науковий рівень методологічного аналізу характеризується використанням сукупності знань, принципів і методів дослідження конкретної сфери, у нашому випадку – музичної педагогіки. Цей рівень аналізу є складовою частиною попередніх знань і ґрунтується на принципах і методах філософської та загальнонаукової методології. На думку Е.Б. Абдуліна, «будь-яка конкретна наукова або художня сфера повинна виробляти свій методологічний апарат, який не зміцнював би значення діалектики, а був би закономірним її відбиттям відповідно до специфіки предмета чи явища, яке досліджується» [1, с. 42]. Учений виділяє три принципи методологічного аналізу, які безпосередньо зумовлюють специфічний характер діяльності музиканта-педагога в її логічному, психологічному і професійно-змістовному аспектах: принцип єдності філософського, загальнонаукового і частково-наукового рівнів аналізу;

принцип взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного; принцип професійної спрямованості методологічного аналізу.

Одна з методологічних проблем формування музичного сприймання полягає в тому, що в сучасній музичній педагогіці недостатньо концептуальних праць, багатих не лише новими фактами, аналітичними спостереженнями, переконливими судженнями, а й новими узагальнюючими ідеями. Найяскравішою за останні десятиліття стала музично-педагогічна концепція Д.Б. Кабалецького. Він вбачав мету музичного виховання у формуванні музичної культури школярів як невід'ємної частини їхньої духовної культури [32, с. 9].

Висновок Д.Б. Кабалецького про те, що в основі музичного виховання в цілому, усіх його ланок лежить активне сприймання музики, має важливе методологічне значення для розвитку музично-педагогічних досліджень.

Наступна методологічна проблема полягає у відсутності досліджень результативності впровадження наукових ідей у практику, їх реалізації, ефективності та дієвості, зворотного впливу педагогічної практики на науку.

Філософія і соціологія, соціальна психологія і культурологія досягли значних результатів у розкритті закономірностей духовної діяльності людини, її ролі у розвитку культури. Проблема полягає в тому, щоб сміливіше збагачувати методологію музичної педагогіки використанням плідотворних методів суміжних наук, зокрема, активніше вивчати музичне сприймання як художню діяльність, що охоплює творчість, виконавство і власне сприймання, як основу музичної й духовної культури в цілому.

За останні десятиріччя музична педагогіка пережила захоплення структурними, семантичними і кібернетичними методами з їх претензіями на об'єктивність пізнання процесів навчання і виховання. Поки що рано робити остаточні висновки, але стає очевидним, що абсолютизація будь-якого підходу не буде корисною. Структурний метод виправдовує себе і дає справді нові та цінні результати лише тоді, коли поєднується з традиційними

функціональними і психологічними методами у рамках системного підходу, який найповніше відповідає діалектичним принципам наукового пізнання.

У формуванні музичного сприймання слід виходити з того, що не існує обов'язкових і правильних для всіх істин. Їх декларація здебільшого породжує мимовільну опозицію до творів, які самі по собі цього не заслуговують. Тому одним із чинників впливу мистецтва на особистість є створення умов для самостійного відкриття особистістю естетичних цінностей твору, а не лише адаптації до установлених цінностей.

Музичне виховання як система є єдністю мети, завдань, принципів, організаційних форм і засобів. Тому не можна вважати виправданою недостатню увагу до теоретичної розробки категоріального апарату музичної педагогіки, розкриття змісту таких понять, як мета, завдання, принципи, методи, система, структура і процес музичного виховання, процес сприймання, керування музичним сприйманням тощо. Глибша розробка цих категорій сприяла б розкриттю закономірностей музичного виховання і водночас виділенню й виявленню багатства індивідуальних проявів музичної сприйнятливості.

Таким чином, методологічні основи формування музичного сприймання складають закони філософії як всезагальні зв'язки між явищами і процесами, теоретичні знання про музику як форму відображення дійсності, процеси художнього впливу музики і психологічні особливості музичного сприймання, педагогічні закономірності, принципи і методи перетворення педагогічної дійсності.

Ми розглянули лише основні методологічні проблеми формування музичного сприймання. Головним було показати теоретичні ідеї, які лежать в основі цього процесу, розкрити їх суть та реалізацію на практиці.

### 1.3 Сутність процесу музичного сприймання

Музичне сприймання є складним процесом, у якому взаємодіють чимало елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи. Це система, що складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом. Вивчаючи зв'язки між елементами музичного сприймання, можна висвітлити специфіку сприймання, відкрити нові аспекти керування цим процесом.

Розглянемо насамперед функції, які виконує музичне сприймання. Філософи розуміють функцію як спосіб дії речі або елемента системи, спрямований на досягнення певного ефекту [98, с. 748]. Оскільки функція є однією з істотних характеристик певних об'єктів, метод функціонального дослідження, поряд зі структурним, відіграє важливу роль у науковому пізнанні.

Система функцій музичного сприймання відображає той складний контекст, у якому реалізується діяльність слухача. Ця система охоплює соціальні й особистісні функції сприймання і зумовлюється системою внутрішніх детермінант.

Серед функцій музичного сприймання виділимо насамперед комунікативну функцію, під якою В.В. Медушевський розуміє здатність музичних творів слугувати засобом художнього спілкування завдяки спрямованому впливу музичної структури на процес і результат сприймання [58, с. 150].

В особистісному плані виділяються такі функції музичного сприймання, як задоволення потреби у художньому пізнанні, творчості, переживанні, самовихованні, естетичній насолоді, розрядці; стимулювання інших видів діяльності, формування певного настрою, тону тощо.

Конкретна функція музичного сприймання реалізується в системі операцій, в якій виявляється багаторівневість діяльності слухача. С.В.Назайкінський, крім власне музичної перцепції звукового матеріалу,

виділяє такі діяльності, як пізнавальна, орієнтувальна, мнемічна, комунікативна, оцінна, прогностична, апперцептивна, коригувальна [20, с. 103].

У музично-педагогічному процесі, наприклад, формуються такі дії музичного сприймання, як передбачення наступного розвитку, визначення побудови твору, інтонаційного розвитку, визначення тематичної подібності у варіаціях тощо.

Структура музичного сприймання детально висвітлена у працях сучасних дослідників з позицій естетики і соціології, мистецтвознавства і музикознавства, педагогіки і психології (В.К. Белобородова, М.С. Каган, Л.М.Кадцин, О.Г.Костюк, В.В.Медушевський, Є.В.Назайкінський, Г.І.Панкевич, Є.О. Ручьєвська, С.Х. Рапопорт та ін.

Як відомо, під структурою розуміється спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішня організація і сукупність істотних відношень між компонентами всередині цілого [98, с. 667]. Вона має, як правило, кілька сторін і рівнів, складається з під структур, кожна з яких, у свою чергу, можна розглядати як частину цілого. Закономірності процесу становлення структури складають його логіку.

Музичний твір розгортається у часі й сприймається послідовно. Результатом цього безперервного процесу стає його цілісне сприймання, тобто усвідомлення цілого відбувається в результаті осягнення ролі кожної частини твору.

Структура музичного твору поєднує в собі цільність і цілісність. Цільністю вона характеризується як неповторне за оригінальністю, матеріалом вираження художнє явище; цілісністю – як явище, основане на єдиних, вироблених історично правилах і законах музичного мистецтва, яких дотримуються композитор при створенні музичного твору, а слухач – при його сприйманні.

У сучасній науці відсутня єдина точка зору на структуру процесу сприймання. При певній єдності поглядів на послідовність стадій цього

процесу (передкомунікативна, комунікативна, посткомунікативна) спостерігаються суттєві відмінності у визначенні логіки і рівнів художньо-пізнавальної діяльності. Наприклад, виділяються такі рівні й етапи, як переживання, роздум, інтерпретація, співтворчість, естетична насолода, розкриття смислу форми (М.С. Каган).

П'ять головних структурних компонентів музичного сприймання, які складають його психологічний механізм, виділяла В.К.Белобородова: емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості [11, с. 20].

Як особливу діяльність, процес і результат якої детермінований системою перцептивних і інтелектуальних вмінь, розглядає структуру музичного сприймання О.П. Рудницькі. Вона вважає, що на першому ступені сприймання необхідний розвиток тих умінь, які слухачеві дають змогу виділяти окремі образи, стежити за їхнім розвитком, об'єднувати в ціле окремі враження. Перспективним напрямом у вирішенні цього завдання є дослідження фігурно-фонових зв'язків. Виділення «фігури» мелодії як ключової категорії змістовної суті музики дає можливість стежити за процесом становлення вмінь диференційованого сприйняття музичного звучання, визначення основних інтонаційно-виразних комплексів. Ці уміння мають формуватися на основі досвіду спілкування учнів з жанрово-стильовим багатством музичної творчості.

На другому ступені сприймання необхідний розвиток уміння аналізувати твір, порівнювати його з різними явищами художньої культури тощо. Знання історико-культурного контексту створення музичного твору забезпечує свідому об'єктивізацію суб'єктивного музичного образу. На думку О.П. Рудницької, формування цієї групи вмінь значною мірою зумовлене рівнем музичної освіченості слухачів, який детермінує характер сприймання і ступінь його адекватності. На третьому ступені сприймання на перший план виходять уміння особистісної інтерпретації музичної образності, пошукової активності суб'єкта. Зміст музичного твору співвідноситься з ціннісними

орієнтаціями слухача, його індивідуальним досвідом, що сприяє пізнанню глибинного смислу змістовної структури [99, с. 287].

Проаналізовані підходи виявляють, з одного боку, складність і динаміку музичного сприймання, а з другого – певну обмеженість у розкритті його структури залежно від конкретного аспекту дослідження означеного явища: соціологічного, психологічного, музикознавчого, педагогічного тощо.

Під структурою музичного сприймання даного курсу розуміється спосіб поєднання динамічного взаємозв'язку між об'єктивно даним музичним твором і слухачем як суб'єктом сприймання. Виділяємо три складових елементи означеної структури: об'єкт, суб'єкт і процес взаємодії цих елементів, тобто процес сприймання, які також є структурами і взаємодіють між собою усіма елементами своїх структур (див. рис.1).

Методологічною основою цього визначення став висновок В.О. Ганзера про те, що в акті сприймання цілісного об'єкта (яким є музичний твір) можна виділити три основних компоненти – об'єкт сприймання, суб'єкт сприймання, процес сприймання [24, с. 27]. Розглянемо названі компоненти структури музичного сприймання детальніше.

Музичний твір – це актуалізований і перетворений автором минулий досвід людини, суспільства, людства. Його зміст складають художньо-інтонаційні образи, втілені в осмислених звучаннях (інтонаціях) результати відображення й естетичної оцінки дійсності у свідомості композитора і виконавця. Це світ уявлень, який формується у свідомості слухача, уявлень про сам твір, навколишню дійсність і людей, автора і виконавців.

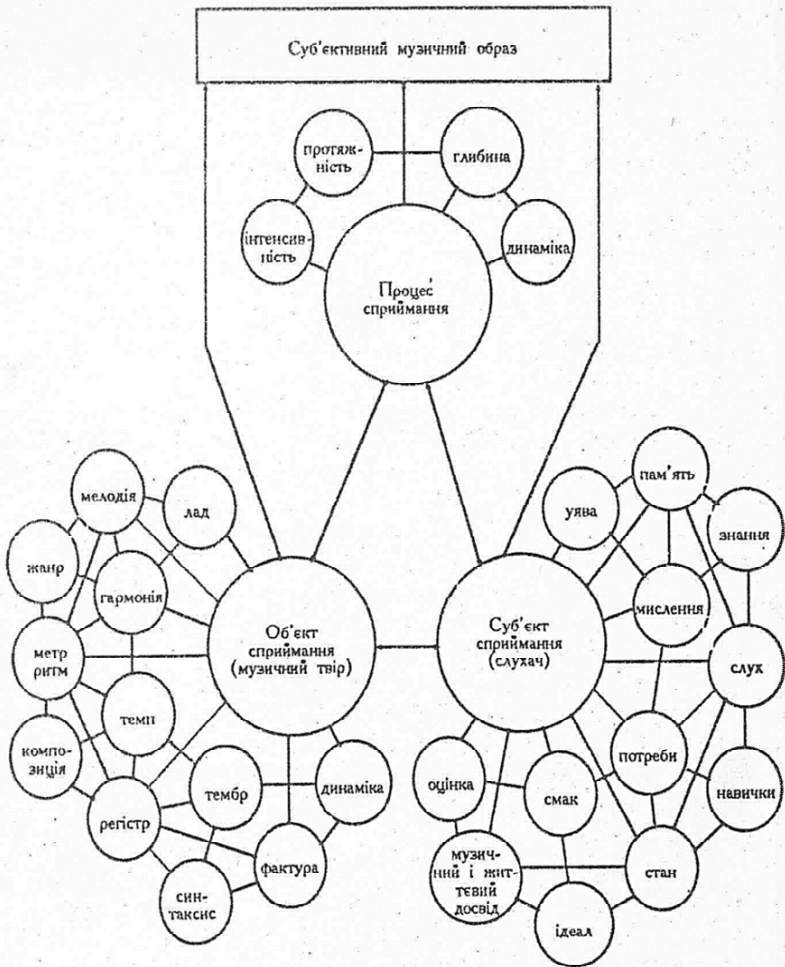


Рис. 1. Структура музичного сприймання

У художньому відображенні дійсності засобами музичного мистецтва виділяються три роди організації музичного змісту – лірика, драма, епос. Лірика, як рід організації художнього змісту, характеризується показом події «художнього світу» через переживання ліричного героя. Для неї властива опора на одну «музичну подію», одну тему, один афект, всередині яких можливі переходи, нюанси, навіть контрасти, які однак не виростають до значення тематичних контрастів. Ліричний рід організації виявляється найяскравіше у невеликих творах, малих формах: простій пісенній, куплетно-варіаційній, прелюдій й фузі, рондо, імпровізаційній формі тощо [106, с. 89].

Суть драми полягає в тому, що на перший план змісту виступає художній світ у своїй самостійності й належності від ліричного героя. У драматичному роді організації переважає тематичний розвиток музичного матеріалу. Зміна тем, композиційних одиниць сприймається як зміна подій, музичних явищ, як музична дія, сюжет, який розвивається.

Епос є проміжним між лірикою і драмою родом і подає зміст як «паралельне» розгортання цих сторін, як розповідь автора про об'єктивні події. Логіка подій тут переривається різними відступами, ліричними епізодами, авторськими музичними коментарями [70, с. 59].

Кожному роду властивий певний спосіб поведінки слухача у ставленні до подій художнього світу. Наприклад, у драмі слухач споглядає сюжетні події, які розгортаються незалежно від нього, поза його свідомістю, як театр ідеально діючих сил. Музичний твір драматичного роду викликає здебільшого поза музичні асоціативні уявлення, які часто тяжіють до засобів інших видів мистецтва, до художнього синтезу [105, с. 39]. У ліриці слухач є ліричним героєм, який активно виражає своє ставлення до художнього світу.

Щоб досягти максимального впливу на слухача, композитори поєднують різні роди організації музичного змісту. Тому в багатьох творах слухач виступає почергово у ролі ліричного героя, оповідача, споглядача. Хоча такі твори поєднують ознаки усіх родів, однак все ж ознаки одного з них переважають, є провідними, що дає підстави вважати твір у цілому

драматичним, епічним або ліричним. Урахування специфіки названих родів організації музичного змісту дає ключ до розуміння особливостей музичного сприймання.

Музичний твір як об'єкт сприймання є особливим чином настроєною й організованою в єдиному ключі художньою структурою, яка несе в собі мобілізуючий заряд естетичного впливу на почуття, свідомість і волю слухача. Поза цією структурою музичний образ, у повному розумінні цього слова, існувати не може.

У музичному творі процес становлення музичного образу відбувається на двох рівнях: по-перше, через виявлення суперечностей різнохарактерного матеріалу (зовнішній конфлікт, який виявляється у формоутворенні); по-друге, через розкриття суперечностей, дисонансів усередині самого образу (внутрішній конфлікт емоційно-образного плану). Чим органічніше і логічніше поєднання у творі цих рівнів, тим яскравіший вияв його естетичної сутності, проникливіший емоційний вплив на слухача.

За своєю звуковою природою музичний образ існує лише в часі. Він може бути настільки багатозначним, наскільки багатозначними й складними бувають почуття людини, в яких поєднується добро і зло, мужність і сум'яття, сумніви і торжество, ніжність і трепетність, радість і скорбота.

Музичні образи безпосередньо відтворюють лише звукову картину світу, інші його виявлення можуть відбиватися лише опосередковано шляхом асоціацій звукових вражень з враженнями зоровими, образними, тобто зверненням до пам'яті почуттів. Музика не здатна зображати дійсність настільки конкретно, як живопис, ні абстрактно, як архітектура, ні опосередковано, як література. Музичні образи втілюють не сам світ, а переживання світу. Оскільки музика завжди виражає емоції й вольові процеси, її предметом є передусім внутрішнє, суб'єктивне життя людини, точніше, емоційне ставлення людини до дійсності. Характер, пристрасть і думка завжди виступають у творі разом, але часто одна з граней виявляється домінуючою, що дає змогу говорити, що твір написаний в

характеристичному, емоційному або логічному ключі. Кожен з них вимагає від слухача відповідного настроювання [70, с. 241].

Основою музики є інтонації людської мови, як досягають вищої пластичності в мелодії. Інтонація – єдність звука і змісту. Але на відміну від обмеженого набору фонем у звуковому матеріалі слова, - в музиці інтонація спирається на звук у всій повноті його властивостей: незчисленних тембрових відтінків, способів артикуляції, відмінностей темпу, ритму, рівнів динаміки, гармонії тощо. Тому музика значно яскравіше, ніж мова, виражає емоції людини, але смислова, понятійна сутність мови в музиці зникає. Слово називає явище, інтонація ж змушує відчувати і пережити його. Саме тому Б.В. Асаф'єв назвав музику мистецтвом інтонованого смислу.

Музична інтонація – втілення художнього образу в музичних звуках.

Систему музичних інтонацій складають емоційно-експресивні інтонації (інтонації зітхання, знемоги, радості, героїчного піднесення тощо); предметно-зображальні (що імітують, наприклад, припливи хвиль, біг кінноти, дзвони тощо); музично-жанрові (відтворення рис маршу, танцю, пісні, баркароли тощо); музично-стильові (втілення типових рис музики Й.С. Баха, Л. Бетховена, С. Прокоф'єва тощо); інтонації типізованих у музиці засобів (мажорність, пунктирний ритм, методичний рисунок, «пусті» квінти тощо).

В основі конкретного твору можуть лежати різні види інтонацій. Наприклад, переважати експресивно-емоційні або типізовані ладоінтонації і бути відсутніми зображальні інтонації. При цьому основою цілісності твору є який-небудь один вид інтонації.

Структура музичного твору – складне утворення, що об'єднує кілька відносно самостійних структур. Так, власні структури мають як зміст (ідеальне значення того, що звучить), так і форму (матеріальне вираження змісту). Елементами образної структури змісту є ті якісно визначені й відносно цілісні емоційні стани, уявлення і поняття, які складають зміст. Елементами музичної форми є мелодична, ладова, гармонічна, метрична,

ритмічна, динамічна, темпова, жанрова, синтаксична, композиційна структури, які безпосередньо або опосередковано взаємопов'язані між собою і усі разом підпорядковуються головній структурі – образно-тематичній, що зумовлена змістом твору [89, с.219-220].

Логіка образно-тематичної структури – це логіка розгортання і становлення змістовних елементів – музичних образів, які втілюються у темах. У одних випадках розгортання змісту відбувається за сюжетною логікою, коли музика відтворює послідовність відбитих у ній життєвих подій. Щоб сприйняти і зрозуміти таку музику, слухач має простежити за розгортанням музичних образів у їх послідовності. В інших випадках музичні образи розгортаються у тому порядку, який здається композитору психологічно виправданим. Тому музика викликає образні уявлення, почуття і поняття, які пов'язані між собою асоціативно [89, с. 225].

Сучасне музикознавство розглядає зміст музичного твору як діалектичну єдність «коду» і «повідомлення», «актуалізований і перетворений твором минулий досвід людини, суспільства, людства» [60, с. 29]. При сприйманні музики код об'єктивної структури може перейти в психологічний код і у стані цього коду організувати почуття і увесь духовний світ слухача. Поняття «коду» трактується тут як цілісна система уявлень про світ, що забезпечує розуміння складних повідомлень. У даному разі йдеться насамперед про систему інтуїтивних уявлень людини про світ власних емоцій.

Характер структури музичного твору, її внутрішня логіка, упорядкованість складових частин, відбір з широкого арсеналу музичної мови засобів визначаються змістом музичного твору, прагненням композитора виразити зміст такими прийомами і засобами, які відповідають можливостям сприймання слухача.

Між структурою музичного твору і структурою його сприймання існує певний взаємозв'язок. Аналізуючи структуру твору, можна передбачити й структуру естетичної реакції слухача на цей твір.

Поняття структури музичного сприймання і структури музичного твору не тотожні, хоча й розкривають різні аспекти одного й того самого явища – функціонування музичного твору. Одначе структура музичного твору значно впливає на структуру сприймання.

Другим елементом процесу музичного сприймання є людина як суб'єкт сприймання. Музичний твір як об'єктивна основа сприймання інтерпретується слухачем залежно від своїх індивідуальних якостей, психічного стану на час сприймання, установок, життєвого і художнього досвіду, інтересів, потреб, смаків тощо. У результаті взаємодії об'єктивного і суб'єктивного у свідомості слухача складається уявлення про зміст твору.

Таким чином, об'єктивний і суб'єктивний елементи структурно-музичного сприймання діалектично взаємопов'язані й зумовлені. Структура музичного твору містить основні шляхи і логіку емоційно-образного засвоєння художньої інформації, а психофізіологічні можливості слухача визначають шляхи і логіку передачі цієї інформації. Актуалізація взаємодії об'єкта і суб'єкта – музичного твору і слухача - відбувається у процесі сприймання, результатом якого є суб'єктивний музичний образ.

У філософському розумінні процес – це сукупність подій, станів, змін, яка має певну цілісність і спрямованість та характеризується діалектичною єдністю безперервності. Одні складові частини процесу виконують роль утворюючих, вони є вихідним пунктом процесу або наслідками його; інші – умов, що забезпечують результативність процесу.

Як уже говорилося, процес музичного сприймання визначається взаємодією музичного твору і слухача. У цій взаємодії слід розрізняти активні й пасивні, довільні й мимовільні, усвідомлені й неусвідомлені компоненти [69, с. 24]. Для визначенні характеру цієї взаємодії слід враховувати, що слухач виступає водночас як особистість-суб'єкт, яка пізнає й оцінює музичний твір, і як особистість-об'єкт, на яку впливає музика.

Виділимо ті підходи до процесу музичного сприймання, які, на наш погляд, найповніше розкривають його сутність. Зокрема, А.Н. Сохор

розглядав музичне сприймання як складний багаторівневий процес, в якому можна виділити кілька стадій, а саме: а) слухання як фізичний і фізіологічний процес; б) розуміння і переживання музики; в) її інтерпретація й оцінка. Додатковими стадіями музичного сприймання, які виходять за межі реального звучання музики, є формування у слухача установки на сприймання та наступна післядія твору, тобто його осмислення і переосмислення після виконання, вплив на подальшу поведінку слухачів [89, с. 100].

### Процес музичного сприймання

створення установки на сприймання	слухання як фізичний та фізіологічний процес	розуміння і переживання музики	інтерпретація і оцінка музики	післядія музики
---	---	--------------------------------------	-------------------------------------	--------------------

Визначена послідовність стадій є умовною, оскільки в процесі сприймання ці стадії не обов'язково йдуть одна за одною, нерідко суміщаються. Це швидше логічні етапи, бо ми одночасно слухаємо і осмислюємо музику, інтерпретуємо й оцінюємо її.

Загальним для всіх стадій є вплив, поряд з індивідуальними, соціальних чинників. Вони по-різному відбиваються на процесі сприймання: відносно менше впливають на стадії фізичного слухання (хоча й тут мають значення приміщення, обстановка в класі, поведінка учнів тощо), і значно більше – на стадії переживання і розуміння музики, оскільки здатність слухачів до сприймання змісту музичного твору залежить від наявності певного кола знань, слухових вражень і навичок.

Оцінка твору залежить не лише від особистісних якостей і здатності слухача досягнути твір. Вона складається також під впливом середовища, в якому перебуває слухач при сприйманні музики, від підготовчого етапу і післядії.

«Сприймання музичного твору – складна історично і соціально зумовлена діяльність, яка утворюється з різних процесів – пізнавальних емоційних, емоційно-оцінних», – зазначав В.В. Медушевський [58, с. 19]. Процес сприймання починається з розпізнавання використаних у творі мовних елементів і відповідних їм змістовних і комунікативних значень. Далі слухач, спираючись на життєвий досвід, інтуїтивно вирішує пізнавально-творчі завдання, пов'язані з осягненням смислу музики. При цьому суттєве значення мають емоційні й емоційно-оцінні процеси. Розпізнаючи емоції як складову частину структури художнього змісту твору, слухач водночас проникається ними, тобто сприймає їх не лише як заданий образ, а й як власні переживання. Емоційно-оцінні реакції слухача можуть бути позитивними або негативними, залежно від того, наскільки музика відповідає його художнім потребам. Оцінні реакції відбивають глибинні процеси сприймання твору, у ході якого він співвідноситься з усіма сторонами особистості, її психічною організацією, темпераментом, системою ідеалів тощо[58, с. 20].

Педагогічний аспект проблеми сприймання музики глибоко розкриває В.К. Белобородова. Вона розрізняє три умовні стадії музичного сприймання, які якісно відрізняються одна від одної. Перша стадія характеризується дифузністю, розмитістю, цільністю сприймання незнайомого твору. У школярів складається лише загальне враження про музичний образ, з'являється емоційна реакція. Друга стадія – повторні слухання – є процесом заглиблення у зміст твору, виділення найяскравіших і найцікавіших особливостей, усвідомлення виразності окремих елементів музичної мови. На третій стадії музичний образ постає збагаченим асоціаціями, які виникають. Сприймання стає свідомим, чіткішим, естетично повноцінним. Запропонована структура осягнення змісту музичного твору впливає із загального закону пізнання, яке йде від цілісного сприймання явища до вивчення окремих його сторін і потім знову до цілісного сприймання цього явища на вищому рівні [11, с. 28-32].

При всій варіативності розглянутих підходів виділимо спільне: процес музичного сприймання включає перцептивне сприймання звукового потоку, осягнення семантики музичної мови, інтерпретацію художнього змісту твору. Зрозуміла умовність виділених етапів, оскільки процес сприймання характеризується насамперед цілісністю. Він не складається окремо з емоційної й раціональної сторін, не розпадається на окремі рівні чи етапи, а протікає водночас у формі відчуттів, сприймань, уявлень, асоціативної уяви, абстрактного мислення, що відповідає природі людського пізнання. Однак у педагогічному плані умовне виділення зі структури процесу музичного сприймання певних рівнів чи етапів дає змогу логічно спрямувати виховний процес, формувати такі вміння музичної діяльності, які відповідають визначеному рівню сприймання.

Підводячи підсумок, підкреслимо, що художнє сприймання, зокрема музичне, має свою специфіку, яка відрізняє його від сприймання будь-яких інших явищ навколишнього світу. Воно є складним, багатогранним і суперечливим процесом, що слід неодмінно враховувати у педагогічній діяльності. Суть цих суперечностей полягає в тому, що, з одного боку, структура і спрямованість сприймання запрограмовані музичним твором, а з другого, воно включає творчу діяльність слухача, яка певним чином змінює втілені у творі образи під впливом індивідуального життєвого досвіду, естетичних ідеалів, світоглядних позицій, цілеспрямованості тощо. Отже, кожен акт сприймання – процес і водночас елемент більш тривалого процесу формування музичного сприймання.

#### **1.4 Особливості музичного сприймання школярів і педагогічні проблеми його формування**

Щоб успішно виховувати дітей, учителю слід враховувати специфіку впливу музики та особливості її сприймання школярами. Вирішення проблеми впливу музики на школярів ускладнюється тим, що для

повноцінного естетичного сприймання недостатньо лише самого факту сприймання. Діти, не підготовлені до розуміння мови музики, ніколи не зможуть досягнути її образного змісту. їм властива своєрідна вибірковість, коли відкидаються незвичні й складні для осмислення образи, ігнорується глибоке проникнення у зміст твору, породжується поверхове ставлення до музики. Іноді музика викликає зовсім не ті емоції, думки і прагнення, на які розраховує вчитель. Нерідко частина учнів байдуже ставиться до тих творів, які можуть дати їм естетичну насолоду, розкрити багатство людських почуттів, і навпаки, захоплюються творами, на виховний ефект яких важко розраховувати. До небажаних наслідків нерідко призводить і надмірна кількість художніх впливів: замість естетичного враження виникає звичний і незначний відгук, натомість збагачення особистості бачимо протилежне поверховість сприймання, бездушне наслідування мод. При цьому, зазначав А.С. Макаренко, діти звикають до пасивного задоволення, художні враження пробігають поверхово, не зачіпаючи особистості, не викликаючи думок, не ставлячи перед ними ніяких питань.

Вплив музики на особистість передбачає численні художні враження, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Перші казки й пісні, почуті в дитинстві, переглянуті фільми і прочитані книжки - увесь цей потік естетичних вражень, спрямований на сучасного школяра з дитинства, готує його до сприймання художніх цінностей, насолоди ними. Тому, аналізуючи вплив музичного твору на учнів, не можна розглядати їх як чистий аркуш паперу, навіть у дитячі роки їх сприймання насичене враженнями, думками, знаннями тощо.

Прийнято вважати, що чим більше людина «спілкується» з музикою, тим плодотворніший її вплив на особистість. Ця думка надто прямолінійна і не враховує особливостей сьогодення. Розвиток засобів масової комунікації різко збільшив кількість вражень, які отримує сучасна людина. Але було б помилкою вважати, що доступність музичних цінностей автоматично забезпечує високий рівень духовного світу й культури людини. На наш

погляд, нині виникає проблема музичних вражень не стільки в плані їх дефіциту, скільки надміру. Тому повноцінне засвоєння культурної спадщини вимагає цілеспрямованого музичного виховання з дитячих років. Культурі почуттів дитину слід вчити так само наполегливо, як і навчати основ наук.

Мистецтво справляє на людину цілісний і особистісний вплив. Цілісність впливу мистецтва визначається передусім включенням до процесу художнього сприймання всієї особистості, взаємодією в художньому переживанні усіх рівнів психіки людини – її відчуттів, почуттів, уявлень, інтелекту, пам'яті, інтуїції тощо. Особистісний вплив художнього твору на людину зумовлений психологічним механізмом «перенесення» її в ситуацію, зображену художником, коли виникає ефект ототожнення себе з героями твору. Цей ефект виникає у результаті вияву своєрідного феномена: асоціативний механізм повідомляє про деяке переживання і водночас викликає його [81, с. 165]. Читач, слухач, глядач ніби впізнає в героях твору власний світ, заглиблюється в близькі образи, почуття і переживання, порівнює героїв один з одним і себе з ними. Тут найважливіше те, що в процесі такого співпереживання з'являються ставлення, естетичні й моральні оцінки, які мають незрівнянно більшу спонукальну силу, ніж оцінки, які просто передаються й засвоюються.

Зрозуміло, що вирішальна роль у вихованні особистості належить самому життю. Жодне мистецтво не може замінити його. Але й життя не замінює мистецтво у формуванні особистості передусім тому, що мистецтво дає школярам можливість естетично пережити події, які вони через обмеженість свого життєвого досвіду і можливостей реально пережити не змогли б. А головне те, що індивідуальний досвід людини багато в чому визначається випадковими явищами, частковостями її особистого життя, мистецтво ж дає змогу подолати вплив цих випадковостей.

П. М. Якобсон підкреслював, що вплив мистецтва (у тому разі, коли воно викликало глибоке художнє враження) значно поживляє психічні процеси особистості. При цьому актуалізуються властиві людині моральні й

естетичні оцінки життєвих явищ, переживаються її пристрасті, погляди, переконання. У результаті виникає складна реакція на почуте, побачене і прочитане, яка є вираженням усього комплексу морально-естетичного досвіду особистості [112, с. 96].

Ці істотні, об'єктивні зрушення у психічних функціях людини, пов'язані з естетичними переживаннями, сприяють перетворенню рис особистості героя на переконання і властивості слухача, читача й глядача. У такому перетворенні естетичні почуття відіграють роль «безумовного підкріплення». Вчені стверджують, що в естетичних переживаннях немає гносеологічної протилежності внутрішніх переживань людини і зовнішніх подій, які викликали ці переживання. Ще Арістотель зазначав, що якщо будь-яка життєва ситуація, відображена в художньому творі, викликає глибокі естетичні почуття, то й за інших обставин, будучи не елементом твору мистецтва, а фактом життя, вона викликатиме в людині подібні емоційні зміни [109, с. 176]. У виховному плані важливо те, що під впливом творів мистецтва змінюються смаки й симпатії, естетичні й моральні оцінки, погляди, ставлення до явищ культурного і соціального життя. Чим глибший створений мистецтвом ефект власних пошуків людини, набутий у результаті переживання й осмислення художнього твору досвід, там .сильніший його вплив на неї.

Зазначимо, що сила виховного впливу мистецтва на дітей визначається передусім його естетичним характером. Будь-яке переживання, викликане мистецтвом, – це естетичне переживання, яке супроводжується естетичною насолодою. Своєрідність естетичних переживань полягає у специфічному і неповторному поєднанні різних за своєю спрямованістю й інтенсивністю емоцій [109, с. 172]. Виховний вплив на дітей виявляє не лише музика, а й особистість композитора. Знаючи його життєвий шлях, слухачі краще розумітимуть його твори. Кожен художник висвітлює одвічні житейські проблеми по-своєму, і в цьому своєрідність його внеску в духовну скарбницю людства.

Здатність мистецтва збуджувати в людині художню насолоду є його найважливішою функцією. Прагнучи почитати хорошу книжку, потрапити на цікавий спектакль, послухати музику чи побачити картину, ми передусім розраховуємо отримати художню насолоду. Потреба особистості у мистецтві виражається насамперед саме у прагненні до художньої насолоди. Якщо твір не приносить людині цієї насолоди, він не стане для неї художнім відкриттям світу, його естетичним осягненням, естетична не впливатиме на її духовний світ [91, с. 266]. Отже, художня насолода від сприймання твору мистецтва – своєрідний індикатор спілкування дітей з ним.

Як зазначав С. Х. Рапопорт, вплив мистецтва на дітей відбувається на трьох взаємопов'язаних рівнях. Перший рівень пов'язаний з авторськими уявленнями про дійсність. Осягаючи їх, ми виявляємося спостерігачами й співучасниками авторських ставлень до відображених у творі подій. Пригадаймо, наприклад, увертюру «Егмонт» Л. Бетховена. Перед слухачами розгортаються величні й героїчні картини боротьби, виявляється воля до перемоги, відбуваються жорстокі битви, народний тріумф. Читач однойменної трагедії І. Гете буде захоплений драматичними подіями боротьби нідерландського народу проти іспанських завойовників, яку очолив полководець Егмонт. Композитор і поет «заражають» нас своїм ставленням до цих подій, і це ставлення ніби присвоюється нами, стає нашим власним ставленням. Таким є другий рівень впливу. Третій рівень характеризується переживаннями й роздумами над почутим, прочитаним, побаченим. Тут результат художнього впливу ніби конкретизується, набуває особливих індивідуальних рис, що відповідають своєрідності особистості кожного [80, с. 223]. Названі рівні впливу мистецтва співвідносяться по-різному: подекуди їх не можна розрізнити, бо переживання й роздуми, які передаються твором і організуються у свідомості дітей, немовби зливаються.

Таким чином, специфіка естетичного впливу музики на школярів полягає в тому, що вона викликає у них відповідні естетичні переживання, динамічні, насичені образи й асоціації, спонукає до активної мислительної

діяльності, організує відповідну настроєність їхнього духовного світу. Особлива ефективність впливу музики полягає в тому, що у різних слухачів актуалізуються різні суттєві для кожного з них переживання. Особистість людини не просто виховується, а розвивається у найзначущому для неї напрямі. Вихователь музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожної особистості. Воно не є ізольованим процесом, а пов'язане з соціальним і загальним психічним розвитком учня, здійснюється у контексті становлення цілісної особистості людини.

Сила впливу музики зумовлюється загальною культурою слухача, його музичним досвідом, вміннями і навичками музичної діяльності, без яких неможливе повноцінне естетичне осягнення твору. Цих умінь і навичок не можна набути без частого спілкування з музикою, тобто поза музичним сприйманням. Виникає суперечність, яка може бути вирішена лише музичним вихованням.

У питанні про значення музики у духовному розвитку дитини слід виходити з того, що на людину глибоко впливає лише те, що так чи інакше пов'язане з її погребамі. Тільки відповідність змісту твору потребам особистості, тому, що її хвилює, може перетворити поверхові переживання на глибоко особисті, стати надбанням людини. Питання про те, які потреби задовольняє музика певного змісту на конкретній стадії розвитку дитини, надзвичайно важливе. При цьому слід враховувати, що завдання виховання полягають не в тому, щоб лише спиратися на художні потреби школярів. Необхідно далі розвивати їх, як суттєві й важливі для кожної людини. Використання багатющого виховного потенціалу музичного мистецтва у розвитку особистості неможливе без дослідження питань, пов'язаних з формуванням музичного сприймання.

Проблема сприймання музики є однією з найскладніших у музикознавстві, музичній педагогіці й психології, незважаючи на успіхи в її вирішенні, досягнуті за останні роки. Учені підкреслюють зв'язок повноцінного сприймання музики із знанням соціальних норм, естетичних

критеріїв мистецтва, здатністю до естетичної оцінки творів, набуттям досвіду художньої діяльності, розвитком музичного слуху, усвідомленням ролі виразних засобів у створенні музичного образу; визначають деякі умови і шляхи розвитку музичного сприймання учнів, особливості педагогічного керування ним тощо.

Зокрема, у працях Д. Б. Кабалевського підкреслюється основоположне значення сприймання музики для формування музичної культури школярів: «Марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття і думки людини, життєві ідеї на образи» [32, с. 28]. Будь-яка форма спілкування з музикою має вчити сприймати музику, розвиваючи вміння вслухатися в музику, роздумувати про неї.

У процес сприймання музики включається досвід безпосереднього переживання і роздумів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дає змогу розглядати музичне сприймання як основу засвоєння школярами втіленого в музичному мистецтві досвіду емоційно-естетичного ставлення до дійсності.

Особливість сприймання музики Н. О. Ветлугіна вбачала в тому, щоб у поєднанні звуків різної висоти, тривалості, сили, тембру відчувати красу звучання, його виразність, почути цілісні художні образи, що викликають у слухача настрої, почуття і думки, пов'язані з цими образами. Вона підкреслювала, що цілісність сприймання знаходиться у нерозривному зв'язку з його диференціацією. Оскільки будь-який зміст виражається специфічними музичними засобами, то для його розуміння необхідно мати уявлення про виразне значення цих засобів, смисл музичних категорій. Без розвитку музичного мислення неможливе глибоке розуміння музичного твору, тобто усвідомлення його ідеї, характеру, настрою, переданого специфічними засобами музичної виразності [20, с. 232]. На думку Б.В. Асаф'єва, непідготовлений слухач сприймає лише окремі моменти

музики, яка звучить, точніше, переживає свої враження від цих моментів. Ціле, тобто твір, від нього вислизає [8, с. 195].

Розгортання музичних творів у часі вимагає від слухача активного спостереження за розвитком музичного образу. Важливо не лише переживати зміст музики, а й розрізняти провідні музичні засоби. Цим характеризується певний якісний рівень сприймання, який може змінюватися під впливом педагогічного керування [20, с. 240].

Методологічною основою такого підходу є висновок Б. В. Асаф'єва про те, що сприймання музики неможливе без усвідомлення й розуміння того, що сприймається. «Ніколи не слід відмовлятися від ствердження інтелектуального начала в музичній творчості й сприйманні, – писав учений. Слухаючи, ми не тільки відчуваємо або переживаємо певні стани, а й диференціюємо матеріал, який сприймається, проводимо відбір, оцінюємо, отже, мислимо» [5, с. 58]. Музичне сприймання оперує також образами пам'яті й уявлень, які разом із слуховими і зоровими образами, що виникають безпосередньо у процесі сприймання, створюють повноцінний образ у свідомості слухача.

Психологічна наука робила неодноразові спроби класифікувати індивідуальні типи сприймання на основі індивідуально-психологічних характеристик особистості. Цінність такого аспекту розгляду типології художнього сприймання безсумнівна, хоча його практичне використання поки що утруднене багатьма чинниками. У практиці загальноосвітніх шкіл по суті не враховуються індивідуально-групові особливості сприймання. Тому завдання полягає передусім у тому, щоб дати цілісну характеристику вікових особливостей музичного сприймання, що сприятиме педагогічному забезпеченню виховного процесу. Контроль над чинниками сприймання – шлях створення найкращих умов для музичного розвитку школярів. Головна роль тут належить учителю музики, однак його керівна діяльність ще повинна дістати достатнє теоретичне осмислення.

У психологічних дослідженнях досить ґрунтовно описаний початковий етап розвитку музичного сприймання, проте наступні етапи висвітлюються дедалі гіпотетичніше. Це пов'язано насамперед з недосконалістю експериментальних методик, з тим, що формування музичного сприймання є становленням його унікальності й особистої неповторності.

Як зазначалось, сприймання музики не обмежується і не визначається одним лише безпосереднім емоційним враженням – у всій глибині й змістовності воно можливе тільки в контексті інших засобів пізнання, що виходять за межі музики. Одне почуття викликає інше, одна думка породжує другу, спрямовує іноді свідомість у сферу, лише віддалено пов'язану з почутим, побаченим або прочитаним. Один образ породжує нові образи, які спливають у пам'яті або створюються нашою уявою. «Будь-яке почуття, будь-яка емоція прагне втілитися у відомі образи, що відповідають цьому почуттю, зауважував Л. С. Виготський. Емоція має, таким чином, здатність ніби підбирати враження, думки й образи, які співзвучні тому настрою, що володіє нами у дану хвилину» [21, с. 15]. Такий вплив емоційного чинника на фантазію людини у психології називається «законом загального емоційного знака». Суть його полягає в тому, що враження або образи, які мають загальний емоційний знак, тобто справляють на нас подібний емоційний вплив, мають тенденцію об'єднуватися між собою, незважаючи на те, що ніякого зв'язку ні за подібністю, ні за суміжністю між цими образами не існує. Виникає комбінований витвір уяви, в основі якого лежить спільне почуття або загальний емоційний знак, що об'єднує різноманітні взаємопов'язані елементи. Л. С. Виготський підкреслює зворотний зв'язок уяви з емоціями, названий законом емоційної реальності уяви. Суть цього закону полягає в тому, що «будь-яка побудова фантазій зворотно впливає на наші почуття, і якщо ця побудова й не відповідає сама по собі дійсності, то все ж почуття, що нею викликається, є справжнім почуттям, яке реально переживається і захоплює людину» [21, с. 15].

Отже, природа асоціацій полягає в тому, що психіка людини може з'єднувати різні образи стійкими зв'язками і, збуджуючи одну їх ланку, викликати інші. Тому художнє сприймання може викликати різні відчуття, слухові й зорові уявлення, почуття, думки, якщо вони свого часу були пов'язані психікою в асоціативну низку.

Мистецтво, зокрема музика, залучає найрізноманітніші види асоціацій. Якщо сприймання художнього твору викликає в людині її власні переживання, ми маємо справу з емоційними асоціаціями, коли воно викликає уявлення про якийсь зовнішній предмет, у тому числі й про переживання іншої людини, це предметні асоціації. Якщо ж об'єднуються почуття слухача з його уявленнями про предмет, то це предметно-емоційні асоціації [81, с. 162].

У психології під асоціаціями розуміються суб'єктивні образи зв'язків між явищами і предметами реального світу, що існують поза свідомість людини. Фізіологічним механізмом асоціації є тимчасові нервові зв'язки, які утворюються в центральній нервовій системі під впливом об'єктивно діючих подразників [79, с. 28].

Так, при сприйманні Прелюдії ля мажор Ф. Шопена у свідомості виникає лаконічний, яскраво написаний тендітний життєвий образ. А «Чакона» І.С. Баха викликає відчуття глибокого драматичного монологу: перед слухачем ніби проносяться картини життя з його осяянням і відчаєм, роздумами про сутність людини, її смерть і безсмертя. У «Болеро» М. Равеля перед нами розгортається картина святкової процесії, що поступово наближається. Ці образи при всій їх предметності виходять за межі одиничного, містять у собі узагальнення, збуджують у слухачів багате поле асоціацій.

Розглянемо відмінності між емоційними і предметними асоціаціями. Емоційні асоціації пов'язують у психіці людини образи певних явищ дійсності із власним ставленням до них суб'єкта. Мистецтво збуджує емоційні асоціації за допомогою певних сюжетних і фабульних «ходів»,

особливих поєднань виразних деталей, безпосереднього психофізіологічного впливу фонових подразників тощо. Зрозуміло, що твір мистецтва ніяких емоцій в собі містити не може. Але він здатний викликати емоційні асоціації, якщо вони склалися у психіці людини.

Предметні асоціації у психіці людини пов'язують образи певних явищ дійсності між собою незалежно від ставлення до них суб'єкта. Предметні асоціації суттєво збагачують художні образи. Так, завдяки предметним асоціаціям образи музичних творів набувають оптичної просторовості. Коли слухаємо п'єсу Е. Гріга «Ранок», ми ніби відчуваємо прозорість, свіжість, прохолоду, ніжність ранку, хоча про це у творі «не сказано». Об'єднання в асоціативних низках результатів роботи різних почуттєвих сфер (зорової, слухової, тактильної, смакової тощо) дає змогу мистецтву за допомогою специфічних засобів формувати у слухачів різноманітні почуттєво-образні уявлення.

До четвертого типу належать художні асоціації, які за своїм кінцевим результатом схожі на емоційні чи предметні, хоча викликаються не явищами дійсності, а художніми творами. Вони пов'язують сприймання художніх структур із життєвими асоціаціями. Тому сприймання музичних композицій здатне викликати життєві уявлення й емоції у слухачів, якщо в їхньому художньому досвіді вже склалися відповідні асоціації.

У психіці людей, які належать до однієї нації, вікової групи, професії, складаються подібні за змістом асоціативні зв'язки, які поступово утворюють у свідомості стійкі асоціативні фонди, не лише життєві, а й художні. Кожна система мови будь-якого мистецтва спирається на свої фонди художніх асоціацій. Саме закладені в суспільній свідомості величезні фонди музичних асоціацій дають змогу музиці з її незображальною мовою викликати у слухачів життєві уявлення й асоціації.

З дитячих років людина має справу з мистецтвом і в спілкуванні з ним засвоює фонди художніх асоціацій, які історично склалися в суспільстві. У

процесі художнього виховання ці асоціативні фонди збагачуються в рамках певного виду мистецтва і в зв'язку з іншими мистецтвами [81, с. 168].

Оскільки життєві й художні асоціації складають єдність, у психіці людей утворюється водночас загальне для всіх і специфічне для кожної людини асоціативне середовище. Саме це й дає можливість творам мистецтва передавати через асоціації спільний для всіх зміст і водночас викликати його індивідуально-своєрідне переплавлення.

Різновидом асоціацій у музиці є інтонації. Б. В. Асаф'єв зазначав у цьому зв'язку, що слухач пізнає життєвий зміст музики за допомогою набутого ним спеціального асоціативного фонду і на його основі засвоєної логіки певної музичної системи. Ця логіка перетворює знайомі асоціації на опорні пункти мислительної діяльності слухача. Вона дає можливість пов'язувати їх з незнайомими асоціаціями в єдине ціле. Так слухач засвоює той зміст, якого немає в асоціаціях, що вже склалися. Ця думка Б.В. Асаф'єва, безумовно, стосується усіх видів мистецтва [53, с. 170-171].

Образи й асоціації безперервно збуджуються у процесі сприйманні музики. Як похідні від емоцій, що виникають у слухача, вони, в свою чергу, впливають на їх інтенсивність, забарвлення, глибину, стають первинним почуттєвим матеріалом для створення суб'єктивного музичного образу. При цьому, як справедливо вважав Є. В. Назайкінський, музика асоціюється, як правило, «не з яскраво усвідомлюваними, чітко видимими, відчутними образами-уявленнями, а з невиразними комплексними відчуттями, часто емоційного характеру, які не встигають піднятися до рівня усвідомлення. І лише при подальшому самоаналізі ці приховані компоненти сприймання можуть набувати форми наочного уявлення, образного метафоричного визначення...» [71, с. 180]. Учений підкреслював, що не тільки приховані, а й усвідомлювані предметні або звукообразальні компоненти асоціації важливі не самі по собі, а лише як носії музичної ідеї, естетичного, емоційного ставлення [71, с. 132]. Саме з цих позицій слід розцінювати

значення підсвідомих зв'язків і наочних конкретно-образних уявлень, які виникають при сприйманні музики.

Висловлюються думки про те, що зорові образи, які викликає музика, знижують її власну естетичну цінність, їх хибність полягає в тому, що вони не враховують інтегруючої здатності мозку, коли будь-яке враження актуалізує увесь досвід людини. Повноцінне сприймання музичного твору вимагає від слухача активної роботи уяви, яка виражається, зокрема, і в спробах образного усвідомлення музичних вражень.

У різних учнів один і той самий твір може викликати полярні асоціації, тому що вони утворюються у неповторному поєднанні індивідуальності слухача, його духовної культури. Здавалося б, що сприймання програмної музики має бути простішим для школярів. Той, хто читав поему О. С. Пушкіна «Руслан і Людмила», без труднощів може розрізнити в увертюрі до однойменної опери М. Глинки героїчний образ Руслана, почути тему Людмили, зрозуміти сенс боротьби, яку відображає музика. Хіба у цьому разі в слухачів не повинно скластися єдине враження від музики? Та насправді усе значно складніше - межі переживань слухачів виходять далеко за межі сюжету. Відштовхуючись від сюжетної ситуації, слухач «малює» власні картини, сприймає музику залежно від переконань, загальних і особистих інтересів, смаку, освіти, культурного рівня, темпераменту тощо. Факти, події, ставлення до людей, життєві й художні враження—ніщо не зникає з пам'яті, усе взаємодіє і в потрібний час виникає як спогади й асоціації. Дослідники помітили, що чим молодший слухач, тим більше він спирається на позамузичні асоціації. З часом життєві асоціації стають опосередкованішими [20, с. 241].

Підкреслимо, що багатозначність і суб'єктивність зорових асоціацій, які викликаються музикою, допустимі лише в межах об'єктивного змісту музичного твору, його образної структури й ідейного задуму, котрі визначають асоціативну гру фантазії, суб'єктивні трактування й уявлення.

У педагогічній практиці до асоціацій як суб'єктивних супутників процесу сприймання музики ставляться по-різному. Деякі вчителі, враховуючи особливості музичної асоціативності, використовують асоціації для поглиблення вражень учнів. Інші намагаються не помічати їх, що знижує силу виховного впливу, хоча й не усуває самого явища. Треті, навпаки, приділяють їм надмірну увагу, переоцінюючи їх значення, що перетворює аналіз музики на розмови, лише віддалено пов'язані з музикою.

Учителю слід враховувати важливість естетичної проблеми співвідношення у музиці виразності й зображальності для розуміння специфіки впливу музики і розвитку музичного сприймання школярів. Оскільки в основі змісту музики лежить вираження внутрішнього світу людини, слід цілеспрямовано формувати у школярів здатність сприймати музику як мистецтво, виразне за своєю природою. Зрозуміло, що в педагогічному процесі не треба нехтувати асоціаціями учнів як необхідним елементом повноцінного естетичного сприймання творів мистецтва. Адже вони виникають незалежно від того, як до них ставиться учитель. Тому знання ним природи музичної асоціативності дає можливість ефективніше формувати музичне сприймання школярів, уникати такої досить поширеної помилки, як акцентування (особливо на початковому етапі музичних знань) уваги на зображальній здатності музики, нібито доступнішій дітям, і вже від зображальності вести їх до усвідомлення виразності музики. Ця точка зору здебільшого аргументується тим, що в молодших школярів переважає конкретно-образне мислення, тому їм легше уявити і зрозуміти, що може зображати музика. Зазначимо, що такий шлях залучення дітей до музики суперечить незображальній природі музичного мистецтва.

Спостереження показують, що орієнтація вчителя на сюжетне слухання музики призводить до виховання не слухача, а «глядача». У дітей не розвивається здатність до сприймання музики як інтонаційно-образної мови, зверненої до почуттів і розуму людини, вони нерідко пов'язують розуміння музики з виникненням певних зорових уявлень. Якщо музика не наводить їх

на зорові образи, вони вважають її незрозумілою. Кіно і телебачення, де музика часто служить тлом для зображуваного, мимоволі сприяють закріпленню цього переконання.

Не слід ототожнювати зорові асоціації, які виникають у дітей під впливом музики, з їх довільними фантазіями на фоні музики. Намагання школярів обов'язково щось уявити під музику здебільшого послаблює її вплив, збіднює зміст сприймання, відволікає від головного, притуплює слухову увагу. Необхідно привчати дітей чути в музиці передусім почуття, думки, настрої, характер людини, переконливо показувати їм, що при всій різноманітності музики композитор прагне насамперед виразити переживання людини, її душевний стан. Коли учні починають фантазувати під музику, малювати в своїй уяві якісь картини (наприклад, дощ або осінній листопад в «Осінній пісні» П. Чайковського), учитель повинен звернути увагу на те, що навіть зображаючи образи природи, композитор прагне передати почуття людини, її особистіше ставлення до осінньої пори року. Таке акцентування на психологічному й естетичному змісті музики позитивно відбивається на розвитку музичного сприймання школярів.

У виховній роботі доцільно зважати лише на ті асоціації, які впливають з музичних образів і є природним доповненням музичного змісту. Такими, наприклад, можуть бути асоціації, наближені до емоційного змісту музики, безпосередньо пов'язані з «художньою біографією» твору, емоційно виправдані зв'язками зі значними для слухача подіями його особистого життя тощо. Не лише приховані, а й усвідомлені предметні або звуко-зображальні асоціації важливі не самі по собі, а як носії музичної змістовності. Саме з цих позицій слід розцінювати значення і підсвідомих зв'язків, і конкретно-образних уявлень, що виникають при сприйманні музики [81, с. 182].

Замислимося над таким питанням: «Чи не накладає вік дітей певні обмеження, завдяки яким тільки доросла, зріла людина може по-справжньому прилучитися до мистецтва?». З огляду на це Н. О. Ветлугіна

значала, що розвиток музичної сприйнятливості не є наслідком вікового дозрівання людини, а є результатом цілеспрямованого виховання, підпорядкованого на різних вікових етапах загальним закономірностям [20, с. 240].

Музичне сприймання дітей порівняно зі сприйманням дорослих не є нижчим рівнем розвитку. Це якісно відмінні явища, що знаходяться не лише на різних рівнях, а й у різних площинах. Згадаймо думку А. С. Макаренка: «За силою емоцій, за тривожністю й глибиною вражень, за чистотою й красою вольових напружень дитяче життя незрівнянно багатше від життя дорослих» (Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1988. – С.149). Отже, дитяче сприймання належить розглядати не як елементарний рівень, а як особливу сферу дитячої життєдіяльності.

Спинимось детальніше на вікових особливостях музичного сприймання школярів. Підкреслимо, що ці особливості визначаються передусім обмеженим обсягом життєвого і музичного досвіду дітей, специфікою мислення, утрудненнями в узагальненнях, переважанням цілісності сприймання.

У молодшому шкільному віці (6-7 років) переважає сенсомоторний характер музичного сприймання. Помітну перевагу учні віддають музиці веселій, моторній. На другому місці маршова музика, на третьому – повільна, наспівна. Діти особливо реагують на масивність і динаміку звучання, на темп і регістр, темброву палітру музики і загальний тонус звучання, розповідний, запитальний характер музичного висловлювання, ніжність і різкість, м'якість і жорсткість, польотність і дзвінкість, ліричну наповненість або металічну сухість звучання тощо. Виходячи з цих особливостей, учні уявляють зміст музики. Вважається, що специфічна музична виразність - мелодика, її ритмічна організація, інтонаційний розвиток – спочатку не виділяється більшістю учнів як найважливіший компонент музичного звучання [4, с. 177].

У цьому твердженні, на наш погляд, спостерігається суттєва розбіжність з даними музикознавчої науки. Зокрема, Є. В. Назайкінський підкреслював, що мелодія, перебуваючи у складній фактурі компонентом-рельєфом, притягує до себе слухову увагу більше, ніж фонові компоненти. Усі образні компоненти, які виходять з фонових, сприймаються через призму мелодії як образні відтінки, що належать власне мелодії. При цьому мелодичні засоби, потрапляючи у зону посиленої слухової уваги, наділяються й більшою питомою вагою з точки зору образності [70, с. 180]. Мелодична лінія завдяки вокальним механізмам співінтонування музики сприймається як щось близьке слухачеві, його власним інтонаційним навичкам і можливостям. Мелодія сприймається як носій «суб'єктивного» людського начала, тоді як фонові пласти більшою мірою пов'язані з образами зовнішнього оточення, фоном, атмосферою, середовищем. Отже, можна констатувати, що спочатку увагу дітей привертають фонові пласти фактури і розкриття естетичної виразності мелодії є важливим завданням учителя музики.

Для дітей сприймання музики тісно пов'язане з руховими переживаннями (ритмічний рух, спів). їм ближча ритмізована й мальовнича музика, яка відповідає їхньому досвіду і потребі в активних виявах. Уже шестилітні діти здатні визначати не лише загальний характер музики та її настрій, а й відносити твори до певного жанру. Вони можуть схоплювати характерні ознаки певного жанру, наприклад, коліскової пісні, танцю, маршу [19, с. 92].

У молодших школярів яскраво виявляється емоційність сприймання музики. Однак емоційний відгук дітей цього віку має свої особливості: реагуючи на музику безпосередньо й активно, діти не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються. Тому вони ніколи не говорять, наприклад, про свої власні переживання, а оцінюють загальний характер музики («була сумна музика»).

Діти довірливо ставляться до музичного твору, приймаючи його зміст за реальність. Проведемо аналогію з поведінкою дітей під час, що розуміється під емоційністю музичного сприймання? Л. А. Баренбойм підкреслював, що відмежувати емоційне від інтелектуального можна лише умовно: у музиці, як і в будь-якому іншому мистецтві, емоційне начало переливається в думку, а думка, потребуючи понятійної визначеності, так само невловимо переходить у почуття. Тому підхід до емоційного сприймання як сприймання поверхового, зовнішньо-чуттєвого, неправильний. У залі для глядачів дитячого театру можна почути, як вони сприймають дію п'єси: «Озирнись!» – кричать діти Червоній Шапочці, яка не «помічає» Вовка; «Йди геть!» – проганяють вони сірого розбійника. Діти поводяться так, ніби художній текст не замкнутий у собі і в дію можна втрутитися. Ця безпосередність сприймання, коли художній твір зливається з навколишнім середовищем і стає його реальним чинником, дає підставу виділити сприймання мистецтва дітьми в окремий вид.

Музичний твір діти сприймають цілісно, як єдиний художній образ: не відділяють власне музичні враження від вражень супутніх, не виокремлюють певні засоби виразності. Складнішу музику вони сприймають вибірково, вловлюючи в ній лише те, що їм ближче і доступніше, хоча й не завжди головніше у творі.

Досвід показує, що зорова активність виявляється не тільки в музично-побутових враженнях дітей, а й у спеціально організованих навчальних ситуаціях музичного сприймання. Діти шукають у звучанні, а іноді й поряд з ним «зоровий образ», реальний рух, подію, інтерпретуючи музику як частину більш звичної для них наочно-образної картини життя.

Частина учнів не може відділити думки, які виникають при слуханні музики, від власне змісту музики. Саме тому їхні відповіді можуть бути такими несподіваними. Наведемо приклад. Прослуховується пісня «Бабак» Л.Бетховена. Вчителька запитує, який настрій викликає пісня. Одна з першокласниць говорить: «Веселий!» – Чому? – «А мама мені купила

собачку!»). Отже, відштовхуючись від змісту пісні, думки дівчинки перенеслися до радісних спогадів про свого четвероногого друга і тим внесли нове забарвлення у сприймання музики. У 3-4-х класах емоційність сприймання поступово доповнюється прагненням учнів зрозуміти, що виражає музика, у чому її смисл. Школярі можуть досить повно визначити емоційний склад музики, дати їй образне пояснення, а завдяки властивій спостережливості почути окремі деталі музичної мови, відтінки виконання.

У підлітковому віці (11-15 років) усе більше виявляється попередній музичний досвід. Помітно зростає роль знань у музичному сприйманні, посилюється тенденція до предметно-образного тлумачення творів, осмислення різноманітних засобів музичної виразності й усвідомлення їх зв'язків зі змістом музики. Уміння утримувати увагу на абстрагованому, логічно організованому матеріалі, яке розвивається у цьому віці, є передумовою стійкості музичного сприймання, завдяки чому стають доступними складніші твори.

Соціологічні дослідження показують, що у структурі художніх інтересів підлітків музика займає чільне місце. Вона ніби «обганяє» інші види мистецтва за обсягом свого «споживання». Але за цією ситуацією виявляються досить складні суперечності побутування музики. Це насамперед однобока орієнтація більшості школярів на естрадно-розважальну музику. Стрімкий розвиток звукотехніки забезпечує глибоке проникнення цієї музики у сферу учнівського побуту та дозвілля, що сприяє формуванню поверхового споживацького типу музичної культури особистості. Місце відсутньої культури ставлень до справжніх музичних цінностей посідають престижно-споживацькі запити.

У школярів з незначним музичним досвідом переважає асоціативність сприймання, яка спирається на їхній життєвий досвід. Об'єктивна естетична цінність творів серйозної музики, їх зміст, природа виразних засобів, задум автора залишаються для них нерідко невиявленими, хоча вони інтуїтивно можуть правильно відчутти емоційний стрій музики. Характерною

залишається фрагментарність музичного сприймання малопідготовлених слухачів [108, с.47].

Учні підліткового віку здатні сприймати значно складнішу музику, ніж молодші школярі. Під впливом соціокультурного середовища у них нагромаджується певний запас слухацьких вражень, асоціацій та образів, які становлять семантичну основу музики і служать умовою її розуміння. Водночас багатьом учням властива поверховість естетичного осягнення складної музики, фрагментарність вражень, коли окремі музичні побудови сприймаються поза контекстом твору. При цьому музичний образ розпадається на низку малопов'язаних між собою, нерідко неадекватних вражень. Фрагментарний характер сприймання, порушення функціональних взаємозв'язків між музичними враженнями веде до викривлення сприйнятого, руйнування цілісності суб'єктивного образу.

Було проведено дослідження особливостей сприймання учнями підліткового віку музики героїко-драматичного змісту. Виявлено, що при сприйманні такої музики спостерігається своєрідна межа сприйнятливості (розпізнання) її емоційно-естетичного змісту, під якою розуміється ступінь відображення школярами устремління, інтенсивності й напруженості такої музики. Для частини учнів властиве незбігання їх емоційно-образного відгуку з кульмінаціями творів, які мають основне змістовне навантаження. Водночас вони легко розпізнають (із розрізненням ступеня інтенсивності) напружені й динамічні фрагменти музичного твору. Однак ці фрагменти не дістають належної естетичної оцінки, не викликають тотожних їх інтенсивності почуттів і думок, образів і асоціацій, що пояснюється недостатнім життєвим і музичним досвідом. Значний інтерес у цьому зв'язку становлять дослідження особливостей зорового сприймання, які показують, що у процесі розглядання художньої картини на одних елементах зір людини затримується особливо довго, на інших мало, а на деяких дуже мало або вона зовсім не звергає на них уваги. Рух очей відображає у даному разі структуру сприймання, процеси мислення людини. Психолог О. Ярбус дійшов

висновку, що елементи, які привертають увагу, містять або можуть, на думку спостерігача, містити відомості корисні й потрібні на час сприймання. Елементи, на яких зір не спиняється, таких відомостей не містять, або, на думку глядача, містити не можуть [115, с. 125]. Очевидно, що подібне явище спостерігається і при сприйманні музики.

Підлітки легко заражаються почуттями, вираженими героїко-драматичною музикою, однак далі вони нерідко прагнуть переключитися в площину інших, «зручніших» для них образів і асоціацій. Така трансформація переживань і почуттів у процесі сприймання драматичного в музиці у мало підготовлених слухачів спостерігається майже завжди. Можна припустити, що інтенсивність і напруженість музики, особливо її кульмінацій, викликає в учнів відчуття емоційної дискомфорності, що й породжує явище трансформації суб'єктивного образу. Це означає, що в процесі музичного виховання не можна задовольнятися лише тим, що учні відгукнулися на музику і визначили її емоційно-образний зміст. Необхідно забезпечити тотожне відображення слухачами усього твору, привести їхні враження у відповідність з динамікою об'єктивного музичного образу.

Б. В. Асаф'єв підкреслював, що у музиці враховуються віхи, вузли, центри, які привертають увагу і допомагають не втратити інтерес, є зв'язуючі нитки, які поєднують моменти найважливіших висловлювань і розподіляють ці висловлювання. Сприймаючи музику, слухач мимоволі знаходить у ній головні, на його думку, віхи її розвитку. Як зазначав О. Г. Костюк, ці вузлові моменти сприймаються слухачами як домінуючі «вогнища» емоційно-естетичного відгуку, як хвилюючі, найкрасивіші фрагменти музики. Аналізуючи враження учнів, можна помітити, що їхня увага концентрується на певних фрагментах, які в одних випадках збігаються з кульмінаціями твору, в інших – не збігаються. Отже, можна припустити, що виділення у творах вузлових пунктів (кульмінацій) як найкрасивіших, хвилюючих, свідчитиме про сприймання слухачами героїчного чи драматичного тощо. Якщо такі епізоди для школярів виявляються домінуючими, то це означає,

що вони сприймають основний зміст твору, естетично переживають і осмислюють його. Виявлені особливості відкривають можливості діагностики музичного сприймання, цілеспрямованого керування цим процесом.

Повернемося до думки В. В. Медушевського про те, що слухач у своєму сприйманні спирається на інтуїтивні уявлення про структуру власних емоцій. Уявлення людини є результатом минулих сприймань і завжди включають елемент узагальнення. Отже, уявлення слухачів про ліричне, романтичне, героїчне, драматичне у музиці не стільки є уявленнями про відповідні музичні образи, скільки про ліричне, героїчне, драматичне взагалі. Збагачення уявлень школярів про світ власних почуттів, про ліричне, драматичне, героїчне, епічне у дійсності та мистецтві, зокрема музиці, є важливою передумовою їхнього художнього виховання.

Уявлення – це процес. Будь-яке нове сприймання музики веде до зміни (доповнення або з'ясування) уявлень про неї. Чим більше сторін музики, яка сприймається, відбито у свідомості учнів, тим повнішими, яскравішими і змістовнішими будуть їхні уявлення про неї. У свою чергу, такі збагачені уявлення сприятимуть глибокому осягненню естетичного змісту музичних творів.

У формуванні музичного сприймання доцільно спиратися на концепцію керування процесом розумової діяльності, обґрунтовану в працях Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, О.М. Леонтьєва. Суть її полягає в поетапному формуванні розумових дій, у переході від зовнішньої матеріальної діяльності з опорою на зовнішні об'єкти до внутрішньої ідеальної, коли одну й ту саму дію дитина виконує вже подумки і, на перший погляд, ніби автоматично.

У практиці музичного виховання є багато прийомів, в основі яких лежить принцип поступового і послідовного переведення зовнішніх дій у дії внутрішні (уявні, мислительні). Такими є, зокрема, прийоми формування музично-слухових уявлень, які здійснюють перехід від реального співу до

увного, а також способи розвитку музично-ритмічного відчуття. Поетапне формування музичного сприймання дає змогу уявляти особливості сприймання й образного мислення дітей, спрямовувати його на естетичне досягнення твору.

У процесі формування музичного сприймання можна виділити два етапи. Перший етап – використання методів спостереження, моделювання, при сприйманні твору з подальшим переведенням власних переживань і вражень у план голосної мови.

Другий етап – осмислення змісту музики у плані внутрішньої мови з переведенням на автоматичний перебіг, коли процес осмислення результатів сприймання прихований, а в свідомості відкривається лише його кінцевий результат.

Музика, як часове мистецтво, охоплюється свідомістю як певним чином розподілений у часі зміст, втілений специфічними виражальними засобами. Процесуальна і звукова природа музики не дає можливості спинити її рух, повернути назад. Вона ніби нав'язує слухачеві свій темпоритм. Зрозуміло, що обсяг вміщеної у творі естетичної інформації не завжди збігається з перцептивними і пізнавальними можливостями слухачів і вони спроможні сприйняти лише певну норму цієї інформації. При суттєвому перевищенні цієї норми слухач виявляється не в змозі сприйняти зміст твору, він ніби «захлинається» у потоці інформації. Тому лише при повторних сприйманнях, завдяки чому поступово зменшується новизна твору, відбувається процес досягнення змісту музичного твору.

Слід враховувати, що процес сприймання новою за змістом, мовою та структурою твору має свої властивості. У цьому разі свідомість слухача обтягується надмірним обсягом естетичної інформації, він не може відразу сприйняти особливості композиції й форми, засвоїти своєрідність мови композитора. Якісно нове і невідоме вимагає посиленої роботи свідомості для осмислення та включення його до свого музичного досвіду. Є.В. Назайкінський порівнював сприймання нового, невідомого слухачеві

музичного твору з процесом навчання. Слухач не лише вводиться в знайому йому стильову сферу, а й «навчається» новим, невідомим йому елементам музичної мови – оригінальним темам твору [70, с. 284].

Інші риси характеризують сприймання відомих творів. Попереднє знання музики слухачем забезпечує ефект сильнішого внутрішнього співпереживання, оцінку виконання як реалізації внутрішнього музичного життя, розгортання вже відомого, «свого» образу твору [70, с. 233]. Коли до музики звикають, писав Б.В.Асаф'єв, то сприймання твору відбувається ніби за інерцією і енергія «вслухання» переходить у стадію «насолоди» музикою [8, с. 24].

Але повторні слухання не ідентичні – перед слухачем щоразу розкриваються нові грані, відтінки образів, що веде до глибшого осягнення суті твору. Завдяки цьому посилюється естетична насолода, яка набуває своєрідної новизни і змістовності [77, с. 209]. Цей висновок вкрай важливий для музичної педагогіки, оскільки показує роль і значення повторних сприймань музики.

Б. В. Асаф'єв підкреслював, що слухач особливо активний коли у творі, який сприймається, знайомі інтонації виступають у взаємодії з незнайомими, допомагаючи їх осягненню [8, с. 24].

Думку про активну природу сприймання висловлюють багато психологів, стверджуючи, що для формування повноцінного сприймання необхідне спеціальне навчання і практика, які складають основу даного психічного процесу (О. В. Петровський, О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович та ін.). Отже, для формування музичного сприймання необхідні: а) організація систематичного і цілеспрямованого сприймання як розгорнутого процесу, що відповідає певним пізнавальним і навчальним завданням; б) постановка навчальних завдань, які б забезпечили цілісність і вибірковість сприймання, накопичення досвіду музичної діяльності.

Здатність до сприймання музики формується у школярів не одразу: в її розвитку можна умовно виділити етапи, які характеризуються певною якістю

сприймання і в основному збігаються із загальноприйнятою віковою періодизацією.

Важливого методологічного значення набуває у цьому зв'язку питання про те, як забезпечити повноцінний розвиток музичного сприймання учнів за умов шкільного уроку музики. Адже організаційно-педагогічні впливи вчителя, які є оптимальними для одних учнів, водночас можуть виявитися неоптимальними для інших. Нагадаємо також про залежність сприймання від численних факторів суб'єктивного плану. Це приводить багатьох учителів до висновку про неможливість оптимального формування музичного сприймання в умовах класу.

Ключ до вирішення цієї проблеми запропонував Д. Б. Кабалевський. Констатуючи той факт, що діти приходять до школи з різною підготовкою й неоднаковими музичними здібностями, він підкреслював, що у підході до учнів слід виходити не з їхніх здібностей і підготовки, а з наявного життєвого досвіду. У всіх дітей є деякий досвід; слухання і співу пісень, бачення і виконання танців, крокування під музику тощо. І не суттєво, співала дитина до школи одну пісню чи кілька. Це вже кількісна відмінність, а якісна підготовка приблизно однакова в усіх дітей.

Ще одна особливість музичного сприймання, яка має велике значення для керування цим процесом: вплив твору на слухача не припиняється із закінченням звучання. Враження від музики, думки і слухацькі образи вступають у складні взаємозв'язки з тим, що вже відоме, з минулими враженнями. У цьому плані «чистого» сприймання взагалі не існує - кожен твір у свідомості слухача живе у складній суперечливій єдності з іншими, осмислюється в контексті інших творів як близьких, так і далеких від нього за змістом. Звідси велике значення художніх паралелей та зіставлень у навчальній діяльності.

Аналіз численної літератури з проблем музичного виховання показує, що поки не подоланий просвітницький підхід до розуміння завдань формування музичного сприймання. Досить поширеним є підхід до

музичного виховання як формування діяльно-практичного ставлення до музики. Зазначимо, що практика формування музичною сприймання, побудована на пошуку в творі якихось загальних ідей, не відповідає образній природі мистецтва, не допомагає розумінню її естетичної сутності, а отже, мало сприяє духовному збагаченню людини. Спілкування з музикою, її розуміння починається не з теоретичних знань, а з пізнання себе, своїх переживань у музичному образі. Отож, пізнання музики має спрямовуватися не на її зовнішню форму, а на змістовну сторону, на світоглядну позицію автора, його ставлення до вираженого.

Робота над кожним твором має вводити школярів у світ глибоких почуттів і роздумів: про добро і зло, любов і ненависть, щастя людей і боротьбу за нього. Від кращих творів минулого, слід протягувати живі нитки до проблем сьогодення, у героях класичних творів знаходити втілення передових ідеалів. Важливо, щоб естетичне переживання музики приносило учням не лише насолоду, а й допомагало усвідомлювати й відстоювати ідеали прекрасного.

Існують різні підходи до формування музичного сприймання, кожен учитель відштовхується від власних уявлень про музику. Розуміння музики як особливої мови змушує вчителя приділяти особливу увагу вивченню цієї мови, створенню в учнів уявлень про значення засобів музичної виразності. Теза про музику як мову емоцій апелює до зв'язків музики з життям, через які вона входить до свідомості людей. Розуміння сприймання як образного мислення вибудовує методику на основі пробудження фантазії, уяви дитини шляхом малювання, створення «програм» до інструментальної музики.

Спинимось детальніше на тій точці зору, за якою музика має залишатися тільки музикою. Хіба це не веде до вульгаризації й збіднення музики, не вириває її з життєвого оточення, не відділяє від художника? Названі підходи - різні грані одного й того самого явища. Не слід відокремлювати їх одне від одного, бо музика це і особлива мова емоцій, властива лише їй, і результат образного мислення. Доцільніше говорити про

єдину методику формування сприймання, яка ґрунтується на уявленні про цілісність і діалектичну єдність змісту і форми музичного твору.

У цьому зв'язку нагадаємо думку Є. В. Назайкінського про те, що «поглиблення сприймання у власне музичну сферу йде у дітей природним, історично перевіреним шляхом – від комплексного жанрово-ситуативного враження до диференційованого сприймання музичних творів» [71, с. 342]. Цей висновок визначає стратегію педагогічного підходу, що ґрунтується на визнанні необхідності розвитку цілісного музичного сприймання з поступовим виявленням найяскравіших музичних засобів, доступних розумінню дитини. Цей шлях веде до ефективного розвитку музичної сприйнятливості.

С. В. Назайкінський розглянув чинники, завдяки яким посту-І ново долається нерозчленованість, дифузність дитячого сприймання. І до них він відніс досвід спілкування, мовний і руховий, ігровий і сенсорний. Учений виявив, що одним з провідних чинників, який веде до диференційованого відчуття музики, розрізнення її жанрових відмінностей, мелодичних, ритмічних, гармонічних та інших особливостей, є наявність комунікативного досвіду (розрізнення різноманітних ситуацій спілкування, в яких дитина стикається з музикою) [71, с. 340]. Розрізнення комунікативних ситуацій, яке здійснюється за такими ознаками, як включеність музики у певний життєвий контекст, кількість учасників музикування, приміщення, пов'язане з формами й умовами її виконання і сприймання.

Таким чином, музично-комунікативний досвід дитини один з найважливіших чинників, що сприяє подоланню первинної недиференційованості сприймання. Великого значення тут набуває зіставлення музичного твору, його характеру і мови з життєвим контекстом. При цьому у дітей виникають стійкі асоціативні зв'язки між особливостями музики певного жанру і життєвою ситуацією.) Як зазначав Є. В. Назайкінський, значення загального життєвого фону, ситуаційного контексту для розвитку навичок сприймання полягає в тому, що вони вводять слухача до сформованої системи специфічних музично-виразних засобів

через менш специфічні, життєві. Виникнення зв'язку із ситуацією вимагає не лише частих поєднань музики і позамузичного контексту, а й яскравості ситуації для дитини.

На розвиток диференційованого сприймання музики впливає мовний досвід дитини. З раннього віку в дітей поступово формуються навички перенесення інтонаційного і структурно-синтаксичного досвіду мови на слухання музики і спів. Цьому сприяє те, що спів, як найдоступніша для дітей форма активного засвоєння музики, тісно пов'язаний з мовою, голосом.

На початкових стадіях розвитку музичного сприймання велику роль відіграє моторно-динамічний досвід («підспівування мелодій» показ рукою звуковисотних співвідношень, рухи й при під музику). Цей чинник сприяє не лише чіткішій жанрово-комунікативній диференціації інструментальної музики, а й виділенню окремих виразних засобів у творі [71, с. 350]. Згідно із загальними закономірностями сприймання, зовнішні практичні дії, поступово вдосконалюючись у внутрішньому плані, переходять у внутрішні дії, які, в свою чергу, також удосконалюються і змінюються: окремі компоненти відповідають або виконуються у більш-менш згорнутому вигляді.

Комунікативний, мовний, руховий і сенсорний досвід становить загальну базу для музичного розвитку дитини, полегшує засвоєння музичної мови і сприяє формуванню навичок музичного сприймання.

Виділимо вміння і навички, які допомагають проникнути в суть музичного образу. Це передусім уміння виділяти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; відчувати жанрові ознаки як у простих формах (пісня, ганець, марш), так і в більш розвинутих; розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та її драматургічний розвиток; виявляти змістовність використаних у творі виразних засобів.

Процес формування навичок музичного сприймання включає два аспекти: по-перше, розвиток здатності до диференціації різних компонентів музики; по-друге, художнє осмислення і семантичне наповнення елементів музичної мови. Співвідносячи елементи музичної мови з якимись діями,

якостями, мовою, рухами, почуттям, грою, діти вчатьс я мислити в інтонаційно-образних (іюрмах. Центральною ланкою цього процесу є музична діяльність. Тут на музичний розвиток учнів благотворно діють два чинники: багатство музичних вражень, з одного боку, та їх повторність – з другого.

Урахування розглянутих загальних і вікових особливостей музичного сприймання школярів сприятиме ефективному формуванню їх музичної культури. Зазначимо, що вікові межі сприймання вкрай нестійкі, динамічні, мінливі, диференційовані й підлягають зовнішнім виливам.

Залежно від дії чинників, які зумовлюють адекватне осягнення змісту музичних творів, сприймання може істотно змінюватися. Створення тезаурусу, накопичення учнями музично-естетичного досвіду і виховання навичок музичної діяльності не забезпечують самі по собі високого рівня сприймання. Необхідні умови, за яких тезаурус і досвід слухачів міг би актуалізуватися. До процесу музичного сприймання необхідне включення духовного потенціалу особистості, її творчих сил. Це ставить підвищені вимоги до керування музичним сприйманням школярів. Естетична змістовність музичних творів, включених до шкільних програм, вимагає адекватних методів роботи, створення оптимальних умов осягнення школярами їх змісту. Зазначимо, що у дослідженні цих питань мало уваги приділяється педагогічним аспектам проблеми, зокрема, питанню педагогічного керування музичним сприйманням школярів.

### **1.5 Структурно-функціональний аналіз процесу педагогічного керування музичним сприйманням**

Процес формування музичного сприймання є складним явищем, в якому переплітаються й активно взаємодіють об'єктивні й суб'єктивні чинники розвитку особистості. Важливо розкрити сутність цього процесу з точки зору його загальної структури, співвідношень складових частин, їх системних зв'язків, залежностей і функцій, тобто провести його структурно-

функціональний аналіз. *(Метод структурно-функціонального аналізу полягає у розкритті сукупності сутнісних відношень між елементами системи, взаємодії елементів, реалізації внутрішніх зв'язків системи і її зовнішніх зв'язків з навколишнім світом. Оскільки структура і функція є найсуттєвішими характеристиками системи, метод структурно-функціонального аналізу відіграє важливу роль у сучасному науковому пізнанні).*

Розглянемо детальніше структуру педагогічного керування музичним сприйманням і функціональну взаємодію її елементів.

Як зазначалось, структура музичного сприймання складається з об'єкта (музичного твору), суб'єкта (слухача) і процесу сприймання. Структуру керування музичним сприйманням складають об'єкт керування (учень), суб'єкт керування (вчитель) і процес керування. При керуванні музичним сприйманням структура керування і структура сприймання поєднуються на спільному для обох структур елементі -суб'єкті сприймання – об'єкті керування (див. рис.2).

Як видно з рисунка, специфічною особливістю керування музичним сприйманням є те, що для його ефективності необхідні не лише відомості про вихідний стан об'єкта керування, а й вичерпна інформація про об'єкт і процес сприймання. На наш погляд, взаємодія структури сприймання і структури керування буде оптимальною тоді, коли процес сприймання стане тотожним процесу керування, тобто коли обидві структури поєднуються на двох спільних для них елементах: суб'єкт сприймання – об'єкт керування і процес сприймання процес керування.

Внутрішню структуру і характер виховного явища або процесу не можна визначити шляхом окремого аналізу діяльності вчителя або учнів, адже їхня діяльність розвивається у взаємодії й взаємозв'язку. Реальна детермінація виховного процесу ускладнюється також тим, що на нього впливає багато чинників, частина яких мало контрольована або навіть зовсім невідома.

Педагогічні системи є відкритими і відчують на собі постійний вплив довкілля. Вони є динамічними, бо функціонують в умовах змінності внутрішнього і зовнішнього стану системи під дією різноманітних чинників. Структурні перетворення у педагогічних системах визначаються насамперед тим, якою мірою їх елементи сприяють досягненню поставленої навчально-виховної мети. Функціональний підхід має стати домінуючим при визначенні провідних критеріїв, що утворюють педагогічну систему, та умов її функціонування.

Загальним критерієм виділення структурних елементів системи, що зумовлює їх спільність і взаємозалежність, забезпечує комунікативні якості та ієрархічну побудову, є керування. Саме педагогічне керування сприяє досягненню поставленої мети і визначає характер функціонування педагогічної системи.

Питання про зміст і послідовність керівних впливів учителя розглядається неоднозначно. Так, процес керування тлумачиться як процес циркуляції й перетворення інформації у педагогічній системі, а сама інформація розглядається як головний чинник керування; як забезпечення оптимальних комунікацій у функціонуючій системі; як організація та координація спільних дій вчителя й учнів; як контроль за станом системи або регулювання тощо. Очевидно, що основні відмінності у названих підходах викликані абсолютизацією або зведенням процесу керування до одного з його функціональних компонентів при недооцінці інших.

Підходи до визначення функціонального складу педагогічного керування також суперечливі. Наприклад, виділяються такі головні функціональні блоки, як мотив, мета, планування, переробка інформації, прийняття рішень, дія, перевірка результатів, коригування (Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков); гностичний, проєктувальний, конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти (Н. В. Кузьміна); діагностична, творча і організаторська стадії процесу керування (О. І. Китов) тощо.

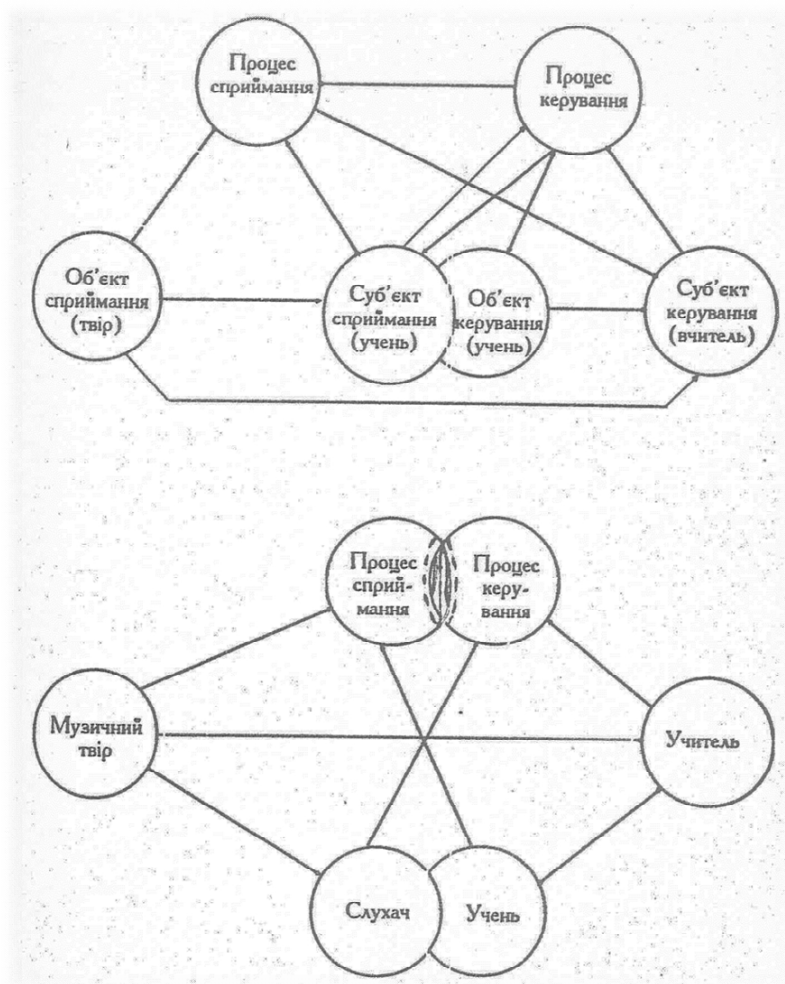


Рис. 2. Структура процесу музичного сприймання

На наш погляд найповніше сутність педагогічного керування відображає така функціональна модель: формування цілей, визначення інформаційних основ навчання, прогнозування, прийняття рішень, організація виконання, комунікації, контроль і оцінка результатів,

коригування. При цьому визначення мети керування виступає як процес проектування особистості учня. Зміст навчання є інформаційною основою керування, і педагогічне прогнозування дає змогу передбачити близькі й далекі результати діяльності вчителя за певних умов. Педагогічні рішення спрямовані на вибір оптимальних впливів на особистість. Організація виконання пов'язана з реалізацією навчально-виховних планів, програм і педагогічних рішень. Комунікації у навчанні забезпечуються різними формами і способами взаємодії учасників навчального процесу. Контроль передбачає оцінку результатів виховної роботи, а коригування – усунення небажаних відхилень і змін у поведінці учасників навчального процесу. Названі складові елементи керування утворюють єдину функціональну систему, в якій системотворчим чинником є мета навчання, на яку зорієнтовані та якій підпорядковані усі інші функції керування.

Як правильно націлити музичне сприймання школярів? Якими мають бути педагогічні впливи? Відповісти на ці питання неможливо без розгляду проблеми: «А яким має бути повноцінне, розвинуте, адекватне сприймання музики?» Хоча б гіпотетично з'ясувавши це, можна визначити й ідеальну мету навчання, а отже, побачити шлях до її реалізації.

Якщо уявити кінцевий результат музичного сприймання (ідеальна норма) теоретично, оскільки цей процес нескінченний, то слухачке сприймання має набути цілісності й глибини, спрямованості на досягнення авторського і художнього світу твору, здатності оцінювати стилістичні особливості музики й рівень виконання. Така якість музичного сприймання можлива лише за умови сформованості у слухача музичної культури, що є, як зазначалось, метою музичного виховання взагалі. Враховуючи те, що сприймання – основа музичного виховання, мета керування процесом музичного сприймання в основному збігається із загальною метою музично-виховного процесу. Мета керівної діяльності вчителя виходить з ідеальних уявлень про її кінцевий результат і ґрунтується на об'єктивних вимогах суспільства щодо музичного виховання підростаючого покоління.

Процес музичного навчання, методи та організаційні форми його функціонування визначаються змістом освіти, в якому втілена соціальна мета. У цьому процесі навчання й учіння змістовний та процесуальний елементи існують у єдності, взаємодіють і взаємозумовлюють один одного. Як зазначав Б. М. Йєменській, «змістом викладання предметів художнього циклу слід вважати не список програмних творів, літературних понять, а ті особливі думки, почуття, переживання, які дитина відкриває в собі й в авторах художніх творів» (Учительская газета, 20 вересня 1988 р.).

Важливо прагнути до того, щоб шкільне викладання музики не формувало у дітей неправильні установки, не привчало їх шукати у музичному творі те, що йому невластиве, не робило спілкування з мистецтвом безплідним і не вбивало потребу в такому спілкуванні. Необхідно знати, що мистецтво виховує особливим чином: силою того ставлення до дійсності, яким володіє автор і яке він відобразив у творі в цілому, а не окремими його якостями чи елементами музичної мови.

Оволодіння музичним досвідом, засвоєння музичних знань і вмінь, розвиток музичної сприйнятливості школяра відбуваються у процесі різнобічної діяльності. Організована музична діяльність ефективніша, бо вчитель, орієнтуючись на мету музичного виховання та виходячи зі змісту музичної освіти, добирає такі форми і методи роботи, які сприяють розвитку музичної культури дітей, їх духовності.

Ефективність керування значною мірою залежить від того, наскільки відомий реальний стан, зміни, які відбуваються під впливом педагогічних дій. З огляду на це необхідне постійне зіставлення часткових цілей керування з досягнутим результатом і коригування виховних впливів на основі інформації про стан учнів, якість сприймання тощо. Цей процес складний, оскільки зіставлення загальної мети з тим, що досягнуто на певних етапах, утруднене не лише опосередкованим характером зв'язків між проміжними результатами і метою, а й недостатньою розробкою критеріїв визначення рівнів сприймання музики.

Керування має прагнути до зменшення невизначеності стану музичного сприймання, яка викликається внутрішніми і зовнішніми впливами, нерідко деструктивними. Кожен складовий елемент цього процесу характеризується множинністю станів у численних зв'язках і взаємодіях з іншими елементами. Зрозуміло, що вчитель не може врахувати усі обставини і стани учнів на уроці.

Педагогічне керування неодмінно передбачає певну обмеженість численних зв'язків і чинників, урахування таких суттєвих зв'язків, які сприяють повноцінному сприйманню у конкретній ситуації.

Основою успішного функціонування процесу керування музичним сприйманням є інформація про зовнішнє середовище, внутрішній стан учня, умови сприймання тощо. Оскільки така інформація спрямовує організовану взаємодію вчителя й учнів, вона стає реальним чинником керування музичним сприйманням. Якість інформації (її недостатність, достатність або надмірність) суттєво позначається на діях учителя й учнів. Тому її цінність визначається тим, наскільки вона сприяє досягненню цілей і конкретного результату.

Інформація виконує кілька функцій, зміст яких визначається її значенням для різних етапів керування музичним сприйманням. Зокрема, інформація необхідна для виділення мети і прийняття рішень, впливу на слухачів, контролю за сприйманням, оцінки й коригування процесу сприймання тощо. З названих функцій інформації впливає низка вимог, яким вона має відповідати для оптимізації процесу керування; адекватність, повнота, художність, доступність, своєчасність, безперервність. Розглянемо ці вимоги детальніше.

Адекватність інформації. Життєвий і музичний досвід учителя, його індивідуальні якості та ціннісні орієнтації зумовлюють різноманітність підходів до відбору підготовчої інформації та її використання. У результаті осмислення цієї інформації в учителя формуються власні концептуальні моделі й інформаційні образи, які не дзеркально відображують музичну

дійсність, а є її суб'єктивною моделлю. Ступінь адекватності, з яким суб'єктивна модель відбиває зміст музичного твору і ситуацію сприймання, суттєво впливає на ефективність процесу навчання.

Повнота інформації. Вичерпність інформації передбачає врахування усіх взаємозумовлених чинників, здатних впливати на музичне сприймання. Інформаційною основою керування сприйманням є суспільні й індивідуальні потреби учнів і відповідна їм мотивація, знання теорії й практики музичного виховання, закономірностей музичного мистецтва і змісту конкретного музичного твору, педагогічний досвід учителя і його власні враження від цього твору тощо. Недостатність інформації призводить до формування неповного, а отже, неадекватного уявлення про зміни, що відбуваються у педагогічній системі, й може викликати помилкові дії вчителя.

Зрозуміло, що вчителю слід використовувати лише ту інформацію з різних джерел, яка стосується мети керування. Надмірна або недостатня інформація найчастіше виявляється неадекватною реальній ситуації, а отже, несуттєвою для учня-слухача. Основою для оцінки корисності інформації є мета і завдання сприймання, врахування вікових особливостей слухачів, ступеня їх музичної підготовки тощо. Недостатня диференціація суттєвої й несуттєвої інформації веде до помилкових дій вчителя, його непродуманих вчинків.

Доступність інформації. Керівна функція інформації може бути реалізована лише тоді, коли її зміст сприйнятний і зрозумілий учням. Доступність інформації залежить від змісту навчання, способу і форми викладу матеріалу. Інформація має подаватися так, щоб слухачі могли виділити і засвоїти смисл сказаного, емоційно настроїтися на сприймання. На доступність інформації впливає темп розповіді, її насиченість і образність.

Своєчасність і неперервність інформації. Інформація завжди має бути своєчасною. Запізніла або передчасна інформація стає зайвою чи не відповідає ситуації. Своєчасність інформації особливо важлива для динамічного процесу музичного сприймання. Щоб забезпечити адекватність

педагогічних впливів учителя і його відповідної поведінки, вона повинна надходити безперервно. Отже, своєчасність і постійність надходження інформації є суттєвими параметрами, від яких залежить ефективність керування музичним сприйманням школярів.

Підкреслимо значення у цьому процесі зворотної інформації і в цілому зворотного зв'язку. Загальними властивостями зворотного зв'язку є, по-перше, обов'язковість його виникнення у будь-якому процесі взаємодії, по-друге, підпорядкованість зворотного зв'язку прямому. Прямий вплив причина, зворотний – наслідок. Прямий вплив за кількісними характеристиками завжди переважає зворотний, а в інформаційній взаємодії – ще й випереджає останній за часом. Нерідко зворотний зв'язок починає переважати прямий і таким чином перетворюється на прямий зв'язок, а прямий, навпаки, – на зворотний. Відповідно до цього змінюються і їхні властивості. Таке взаємоперетворення завжди потенційно можливе у будь-якому процесі взаємодії, з чим доводиться рахуватися у шкільній практиці. Наприклад, коли вчитель музики орієнтується лише на побажання учнів, їхній рівень розвитку, потреби, смаки, то в принципі він не має прямого впливу на них.

Якщо прямий зв'язок здійснюється з ініціативи вчителя, то зворотний зв'язок - здебільшого з ініціативи школяра і відбиває рівень його активності й самодіяльності. Щоб встановити зворотні зв'язки, необхідний достатній рівень контактності, яка виникає тоді, коли вчитель користується авторитетом і довір'ям у школярів. Головне, що породжує контактність учителя й окремих учнів, - їх емоційна сумісність, яка в учителя особистісна і професіональна, а в учнів переважно імпульсивна.

На результат музичного сприймання впливають багато чинників. Серед них одним з головних є значна невизначеність зовнішніх умов, їх складність і динамічність. Невизначеність зовнішніх умов залежить від повторності або новизни подій, ймовірності їх виникнення; складність – від складу і зв'язків

між різними чинниками оточення, значущими для сприймання; динамічність - від швидкості зміни стану зовнішнього середовища.

Наступна група чинників визначається внутрішніми умовами функціонування педагогічної системи і також характеризується невизначеністю, складністю й динамічністю педагогічних процесів. Невизначеність внутрішніх станів педагогічної системи залежить від множинності мотивацій, станів, спонукань учасників процесу; складність зумовлюється кількістю залучених елементів і їх структурно-функціональних зв'язків, що утворюються для реагування на впливи зовнішніх чинників; динамічність характеризується різною здатністю учасників до засвоєння інформації та реагування на неї.

Невизначеність, складність і динамічність внутрішніх станів педагогічної системи та її оточення спонукають до різнобічної оцінки можливих наслідків і результатів виховних впливів, тобто прогнозування педагогічного процесу. Передбачення вчителем наслідків педагогічних впливів, результатів сприймання складає зміст процесу прогнозування як однієї з функцій керування музичним сприйманням. Прогнозування музичного сприймання – творчий процес уявного моделювання його результатів.

Наслідком прогнозування є визначення шляхів досягнення мети керування за відомих або передбачуваних умов. У цьому плані прогнози і цілі близькі своєю спрямованістю до майбутнього. Однак функціонально вони різняться між собою. Цілі завжди формуються незалежно від будь-яких прогнозів, а прогнози будуються на основі вже сформованих цілей і співвідносяться з конкретними умовами діяльності. Мета визначає майбутній рівень розвитку учня, а прогноз, звергаючись до майбутнього, має визначити тактику побіжної діяльності. У цьому плані прогнозування є важливим чинником керування музичним сприйманням.

Педагогічний аналіз результатів сприймання дає можливість, встановити зв'язок між прогнозуванням і фактичним результатом, виділити чинники, які сприяли або не сприяли сприйманню.

Таким чином, діяльність учителя музики характеризується взаємодією прогнозуючого, організуючого й аналітичного видів педагогічної діяльності й визначається об'єктивними і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних належать зміст, мета, засоби музичного навчання, матеріальне оснащення, умови організації музичної діяльності учнів, кількість виділеного часу тощо; до суб'єктивних педагогічні можливості вчителя, стиль його роботи, здатність до спілкування, уміння створити ситуацію музичного сприймання тощо.

Прийняття педагогічних рішень є центральним моментом діяльності вчителя. Керувати музичним сприйманням – означає вирішувати педагогічні завдання, які постають перед учителем на уроці як навчально-педагогічні ситуації. Як правило, ці ситуації виділяються складністю, мінливістю, динамічністю, суперечливістю і невизначеністю, що зумовлює їх проблемний характер.

Хоча педагогічні явища мають ймовірний характер, це не означає, що вони випадкові чи стихійні – за їх повторністю помічається певний порядок, ймовірна сталість. Джерелом нових ситуацій, їх невизначеності та випадковості можуть бути мінливі зовнішні чинники і сама людина. Розглянемо детальніше питання про взаємозв'язок зовнішніх впливів і внутрішніх умов формування музичного сприймання.

Під зовнішніми стосовно особистості впливами розуміється уся сукупність суспільних і природних явищ, з якими вона взаємодіє: система педагогічних стимулів, вплив засобів масової інформації, шкільне середовище, обставини життя тощо. Під внутрішніми умовами формування музичного сприймання розуміються психофізіологічні особливості особистості, музичні здібності, риси характеру, смаки й ідеали, ставлення до мистецтва тощо.

У питанні взаємодії внутрішнього і зовнішнього в музичному розвитку особистості ми виходимо з позиції С. Л. Рубінштейна, який вважав, що зовнішні причини діють через внутрішні умови, які самі залежать від зовнішнього впливу. Принциповим тут є визнання первинності зовнішніх причин і впливів стосовно внутрішніх умов особистості, що формується.

Розвиток музичного сприймання здійснюється у постійному процесі взаємодії зовнішнього і внутрішнього, в якому на перший план можуть виходити то внутрішні умови, то зовнішні впливи. Виходячи з пластичності внутрішніх умов музичного розвитку особистості завдання вчителя як організатора зовнішніх впливів полягає в тому, щоб відігравати провідну роль у формуванні сприймання, забезпечити ефективність педагогічних впливів. Педагогічний вплив – це не відокремлений елемент системи музичного виховання, а його керівний (регулюючий) механізм, без якого вона не могла б виконувати свої специфічні функції.

Стосунки, що виникають при взаємодії вчителя й учнів, утворюють у педагогічному процесі особливі, багатозначні зв'язки з предметною основою діяльності, у даному разі – з музикою, її змістом, сприйманням і виконанням, співучасниками музичної діяльності, зі статусом учня у цій діяльності тощо. Педагогічна взаємодія може мати різну характеристику: від позитивної до негативної. Позитивну – коли педагогічні впливи відповідають запитам школяра, його інтересам; негативну – коли вони не лише не збігаються із внутрішнім світом дитини, а суперечать йому.

Підкреслимо здатність учня виступати водночас як об'єкт музичного навчання і суб'єкт музичної діяльності. У цій подвійності функцій виявляється активність слухача – це не пасивний об'єкт впливу, а діяльна особистість. Об'єктом стосовно учня є музичний твір, який сприймається. У процесі керування музичним сприйманням учитель має сприяти тому, щоб учень сам прагнув стати суб'єктом музичної діяльності.

Характер взаємин між учителем і учнями та між самими учнями у процесі музичної діяльності визначається її змістом і формою організації.

При цьому виникає два типи ставлень – суб'єктно-об'єктний і суб'єктно-суб'єктний. Перший тип ставлень пов'язаний зі змістовними і операційними аспектами музичної діяльності. У навчальній діяльності – це засвоєння основ музикознавства, оволодіння навичками сприймання і виконання музики. З даним типом ставлень пов'язане виховання учня як суб'єкта музичної діяльності. Другий тип – ставлення до тих людей, з якими школяр здійснює цю діяльність. У суб'єктивно-суб'єктних відношеннях учня і вчителя та учнів між собою виявляються такі ознаки музичної діяльності, як її колективний характер, спільність і предметність художньо-естетичних переживань. Організуючи діяльність музичного сприймання, учитель має сприяти створенню в класі не лише суб'єктно-об'єктних, а й суб'єктно-суб'єктних ставлень. Будучи об'єктом педагогічного впливу, учень при цьому самостійно й активно взаємодіє з ровесниками і дорослими. Так забезпечується повноцінне музичне сприймання і пов'язане з ким розширення кола мотивів засвоєння художньо-естетичних цінностей.

Мотиви сприймання можуть бути найрізноманітнішими від прагнення пізнати музичне мистецтво до бажання дістати хорошу оцінку. Мотиви сприймання складаються у процесі музичної діяльності і залежать від її перебігу та результативності. Неврахування мотивів, що спонукають музичне сприймання, робить незрозумілим психологічний зміст цієї діяльності. Мотив музичного сприймання виступає як предметний зміст художніх потреб і суб'єктивно виражається у формі естетичних переживань, бажань, прагнень. Його регулююча функція виявляється у спрямованості психічних процесів учня на досягнення змісту музичного твору. Мотивація включає різні спонукання свідомого і підсвідомого рівнів, що перебувають у ієрархічній залежності й утворюють полімотивовану і багаторівневу структуру регуляції музичного сприймання.

У контексті означеного розділу розглянемо питання про співвідношення музичного навчання і виховання. Педагогіка розглядає навчання як спеціально організовану взаємодію з метою передачі молодшому

покоління змісту соціального досвіду, а виховання – як цілеспрямоване формування емоційного ставлення до дійсності відповідно до певної системи цінностей [50, с. 78]. Виходячи з цього, музичне навчання – це процес взаємодії вчителя й учнів з метою передачі одним і засвоєння іншими досвіду музичної діяльності. Під музичним вихованням розуміється цілеспрямоване формування естетичного, ціннісного, особистісного ставлення до музичного мистецтва.

Очевидна подібність категорій навчання і виховання. Якщо у першому випадку акцент робиться на знаннях і способах діяльності, то в другому - на формуванні особистісної значущості соціальних цінностей, емоційно-естетичного ставлення до них. Навчання і цілеспрямоване виховання є єдиним процесом, що передбачає засвоєння учнями знань, умінь, досвіду творчої діяльності й емоційної вихованості. Обидва поняття використовуються залежно від того, який аспект формування особистості виходить на чільне місце. Наголосимо на нерозривній єдності музичного навчання-виховання як органічного зв'язку технологічної оснащеності, вмінь і навичок музичної діяльності, з одного боку, та осягнення естетичної суті музичного мистецтва – з другого.

У процесі навчання поєднуються і диференціюються активність учителя з активністю учнів, що знайшло відбиття в термінах «навчання» і «уміння». Розрізнення цих двох видів активності дає можливість виділити різні ролі в спільній діяльності вчителя і учнів. Функції вчителя у навчанні аж ніяк не зводяться до передачі учням готових знань. Ефективність учіння значно підвищується, якщо вчитель не викладає готові істини, а керує процесом самостійного їх відкриття й оволодіння учнями, формує потрібні для цього розумові дії та операції.

Виконання учнем на уроці певних дій ще не є показником його навчальної діяльності. Якщо вчитель не ставить перед собою завдання сформувати у школярів навчальну діяльність, допомогти їм перебороти операційні та мотиваційні труднощі, він не реалізує ідеї провідної ролі

навчання у психічному розвитку учнів. Як зазначав Л. С. Виготський, лише добре організоване навчання розвиває учнів.

З огляду на це зростає роль учителя музики як організатора музичної діяльності учнів, спрямованої на досягнення естетичного змісту музичного твору. Вчитель повинен сам бути музично вихованим, володіти системою реалізованих у змісті шкільного предмета «Музика» художньо-естетичних понять, уміти виділяти музичні явища, які мають стати об'єктами сприймання, виконання, імпровізації.

Важливою ланкою керівного циклу є контроль як механізм виявлення й оцінки результатів педагогічних впливів. Він органічно пов'язаний з іншими функціями керування, бо виявлення й оцінка результатів навчання не може здійснюватися поза тими ланками, які складають процес керування. Більше того, усі суттєві характеристики контролю впливають саме із взаємозв'язку з іншими функціональними елементами процесу керування, тобто вони торкаються мети, інформації, прогнозування, рішень, організації діяльності, спілкування і корекції. Контроль присутній скрізь, де порівнюється фактичний результат з визначеними цілями.

Суттєвим є питання про кількісну та якісну міру оцінки результатів музичного сприймання. Чи можна виділити тут певні норми або еталони, з якими можна було б порівнювати фактичні результати?

Зазначимо, що педагогіка розглядає норми як обов'язкову частину будь-якого навчального плану чи програми, неодмінною умовою й основою контролю. Прикладом нормативів можуть служити критерії оцінки знань, умінь і навичок, якими керуються вчителі в своїй практичній роботі. Під еталоном музичного сприймання не можна розуміти сприймання, підпорядковане певній схемі або тотожне авторському задуму. Поєднання варіативних і інваріантних елементів визначає сприймання як складний імовірнісний процес, результат якого залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. Може йтися лише про ступінь активності

художнього сприймання, співпереживання, суб'єктивного забарвлення образів тощо.

У музичному вихованні неприйнятний жорсткий нормативний підхід до оцінки результатів сприймання. Тут потрібні зовсім інші критерії. Насамперед слід враховувати, що контроль за музичним сприйманням тісно пов'язаний з інформаційними процесами, серед яких важливу роль відіграє зворотний зв'язок. Цей зв'язок має бути повним, адекватним, об'єктивним, своєчасним, доступним і неперервним для кожного рівня контролю. Рівність між учнями на уроках музики досягається не за рахунок однаковості знань і вмінь для всіх, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини. Тому вміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоціною, як і свою власну, є необхідною умовою занять музикою, створення творчої атмосфери на уроці.

Учитель може судити про процес сприймання за поведінкою і висловлюваннями школярів, їх інтересом до музичного твору, готовністю до самостійної його оцінки, за активністю відстоювання власних поглядів тощо. Він співвідносить судження учнів з власними знаннями про твір, у результаті чого вони постають перед ним як «правильні» чи «неправильні» залежно від того, збігаються чи не збігаються ці судження з його власними. Таким чином учитель безпосередньо чи опосередковано виявляється включеним у ситуацію сприймання музики. Наявність у нього об'єктивних знань про твір, глибоке його сприймання є неодмінною умовою керування музичним сприйманням. Слід враховувати й Інший аспект суб'єктивності вчительського сприймання, що теж, безперечно, відбивається на навчальному процесі.

Отже, від цілей музичного виховання до їх реалізації у педагогічних впливах на учнів і через їхню музичну діяльність – до формування естетичного ставлення до музики як виховного результату – така основна схема процесу керування музичним сприйманням школярів.

Структурно-функціональний аналіз процесу керування музичним сприйманням виявляє його складність і наявність багатьох елементів

(підсистем), які забезпечують музичний розвиток особистості. Важливо усвідомлювати місце кожної з них у загальній структурі, прагнути до їх взаємодії у формуванні музичного сприймання. Уявлення про чинники, структуру і динаміку процесу керування музичним сприйманням озброює вчителя знанням його суті й особливостей, вихідних позицій організації музичної діяльності школярів.

## **1.6 Формування музичного сприймання як керований процес Суперечності та логіка керування музичним сприйманням**

Педагогічне керування процесом музичного сприймання з опорою на закономірності педагогіки і музикознавства розглядається нами як шлях підвищення ефективності музичного виховання школярів.

Поняття «педагогічне керування» виражає сутність, характер і функціональний аспект виховної роботи, яка спрямовується на організацію навчальної та іншої суспільно значущої діяльності учнів, встановлення духовної спільності вчителів і вихованців, стосунків взаємної поваги і довір'я. Педагогічне керування – не самоціль, а засіб досягнення мети. У педагогічному аспекті воно полягає у доцільній організації навчально-виховного процесу.

На наш погляд, твердження щодо різних масштабів цілей керування і виховання є поверховим. По-перше, керування не може пов'язуватися з вирішенням лише поточних завдань – у цьому разі воно звелось б до регулювання, що складає лише одну з функцій керування. По-друге, процес навчання і виховання, як і процес керування будь-якими соціальними системами, здійснюється на основі співвіднесення стратегічних, тактичних і оперативних завдань. Відмінності між керуванням і вихованням відбивають лише специфічність змісту, яким наповнюється те спільне, що об'єднає ці процеси. Керування виступає способом регулювання зв'язків між елементами педагогічної системи і включає постановку цілей, вибір засобів, контроль і

коригування, аналіз результатів. Педагогічне керування – важлива частина діяльності вчителя, хоча вона й не вичерпує усього багатства цієї діяльності.

Поняття «керування» і «педагогічне керування» не тотожні, адже першим поняттям позначаються різні, досить віддалені один від одного види діяльності. Тому керування вивчається у філософському, кібернетичному, економічному, виховному та інших аспектах залежно від поставлених завдань. Поняття «педагогічне керування» охоплює значно ширше коло явищ, ніж перше поняття, і наповнене конкретним педагогічним змістом.

Процес формування музичного сприймання має подвійну природу: з одного боку, це процес цілеспрямований і керований, а з другого – залежний від численних випадкових чинників, які неможливо передбачити наперед. Така природа музично-виховного процесу визначає специфіку його як об'єкта керування і можливості керування ним.

Щоб зрозуміти сутність педагогічного керування музичним сприйманням, його слід вивчати у процесі реального функціонування, тобто у тих практичних діях, які здійснює учитель, щоб спрямовувати сприймання учнів, і для якого шкільна практика виробила певні механізми. Отже, відповідь на питання: «Що таке керування?» передбачає, насамперед, з'ясування того, що дає керування, які завдання воно об'єктивно вирішує у педагогічному процесі та як їх вирішує. Підкреслимо, що йдеться саме про об'єктивні закономірності керування музичним сприйманням, які можуть не збігатися з уявленнями вчителів про його призначення і не відповідати поставленим ними цілям.

Для керування музичним сприйманням необхідна не лише програма дій вчителя, а й розгортання діяльності учнів за певною програмою. Як зазначав Л.С. Виготський, «в основу виховного процесу має бути прокладена особиста діяльність учня, і все мистецтво вихователя повинно зводитися тільки до того, щоб спрямовувати і регулювати цю діяльність» [22, с. 82]. Важливо, щоб виховний процес здійснювався відповідно до вимог теорії керування – лише тоді він стає керованим.

На можливість керування сферою емоційних переживань у процесі сприймання творів мистецтва вказував Л.С. Виготський: «Навчити творчому акту мистецтва неможливо, але це зовсім не означає, що не можна вихователю сприяти його утворенню і появі» [23, с. 247]. Будь-якому акту сприймання, зазначав учений, передують акти раціонального пізнання, розуміння, впізнавання. Через свідомість ми проникаємо у несвідоме, ми можемо відомим чином так організувати свідомі процеси, щоб через них викликати процеси несвідомі, - писав він. – При цьому подальші неусвідомлені процеси залежи муть саме від того спрямування, яке ми надаємо процесам свідомим» [23, с. 327]. Отже, питання про керування процесом музичного сприймання має під собою реальний ґрунт.

Керування процесом музичного сприймання можна уявити за такою схемою: учитель, володіючи інформацією про учнів і музичний твір та орієнтуючись на мету педагогічної діяльності, планує і здійснює певні керівні впливи. Каналами зворотного зв'язку до нього надходить інформація про зміст і рівень сприймання, процес його перебігу, реалізацію керівних впливів, згідно з якою вчитель здійснює нові керівні впливи. Цей процес відбувається доти, поки не буде досягнута мета керування (див. рис. 3).

Керувати музичним сприйманням – означає передбачити ефективні шляхи реалізації поставленої мети – формування музичної культури особистості як невід'ємної частини її духовної культури, оптимальні (з точки зору якості, глибини, дійовості) засоби і методи, які забезпечують досягнення цієї мети.

Процес керування музичним сприйманням складний і багатогранний, що закономірно впливає зі специфіки музики, особливостей її сприймання школярами. Крім того, він значно ускладнюється наявністю в учнів одного класу одночасно багатьох рівнів сприймання, адже, маючи багато спільного, слухачі різні в індивідуальному плані. Для того щоб педагогічні впливи були доцільними, учителю слід враховувати, передусім, індивідуальні відмінності дітей у ставленні до музики і мотивації діяльності.

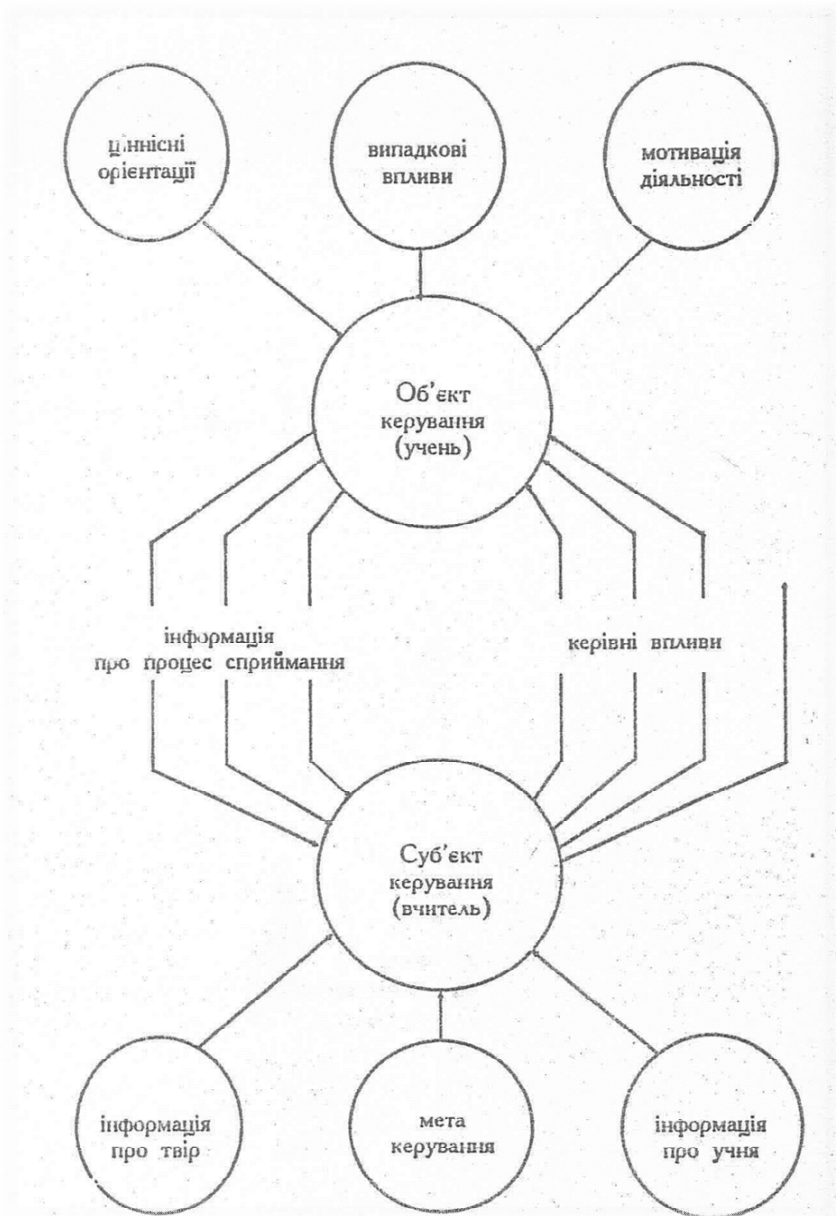


Рис.3. Керування процесом музичного сприймання

Спостерігаються суттєві відмінності в тому, яке психічне і фізичне навантаження витримує той чи інший учень, слухаючи музику. Особливо вони виявляються, наприклад, при сприйманні музики складної з інтенсивним розвитком. Слід зважати на відмінності у швидкості й гнучкості музичного мислення, темпи навчання окремих учнів. У будь-якому класі є діти з різними типами сприймання, пам'яті, уваги. Значний вплив на результати сприймання виявляють відмінності у рівні музичної й загальної підготовки.

Перелічені особливості разом з випадковими чинниками, які передбачити наперед неможливо, зумовлюють музичне сприймання. Багаторівневість музичного сприймання в умовах класу передбачає багаторівневість педагогічних впливів, що й визначає специфіку керування процесом музичного виховання в школі.

В організації художньо-творчої діяльності учнів у процесі сприймання важливе значення має їх керованість, тобто здатність відгукуватися на виховні впливи. Ефективність педагогічних впливів значною мірою зумовлена здатністю дітей відгукуватися на них. Виділимо чинники, від яких безпосередньо залежить керованість: по-перше, власна активність і психічна організація учнів; по-друге, їх комунікативність. Перше визначається передусім психофізіологічними особливостями школяра (його пам'яттю, увагою, мисленням, відчуттями, увагою, волею тощо), а також рівнем загального і музичного розвитку, стилем діяльності. Комунікативність, тобто здатність вступати в інформаційний контакт з іншими людьми, навколишнім світом залежить у даному разі від наявності у дітей відповідних об'єкту сприймання – музичному твору – емоційного досвіду, знань, умінь і навичок; від настроєності на сприймання, потреб, психічного стану. Будучи відносно самостійними, обидва чинники тісно пов'язані, взаємозумовлюють і взаємодоповнюють один одного.

Виділимо два основні типи керованості: виконавчий і творчий. В учнів з виконавчим типом керованості їх власна активність націлена на виконання

вказівок учителя. Учні з творчим типом керованості, виконуючи вказівки вчителя, виявляють творчий підхід, що теж іноді може відвести від художнього змісту твору. Зрозуміло, що творчий тип керованості найбільшою мірою відповідає завданням формування музичного сприймання школярів. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей є одним із провідних шляхів оптимізації педагогічного керування процесом музичного сприймання школярів.

Керування музичним сприйманням значною мірою залежить від характеру інформації про емоційний відгук, структуру і зміст переживань слухачів. Чим вона повніше, тим більш об'єктивно вчитель може судити про якість сприймання, а отже, ефективніше керувати ним. Безперервне отримання вчителем інформації про результати педагогічних впливів у ході сприймання є необхідною умовою виховного процесу. Якщо інформація не буде достатньою, то й подальші керівні впливи, зрозуміло, не завжди будуть доцільними. Це посилить роль випадкових чинників, які переважатимуть над педагогічними впливами.

Отже вимоги до процесу керування музичним сприйманням передбачають передусім наявність інформації про учня, суттєвої на кожному етапі. У загальному вигляді це інформація про психічний розвиток дітей, їхні індивідуальні особливості, життєвий і музичний досвід, рівень знань, навичок музичного сприймання тощо. Інформація, зіставлена з певною метою, дає вчителю можливість визначити програму дій, обрати необхідні керівні впливи. Саме від відповідності керівних впливів стану учня залежатиме успішність керування музичним сприйманням. Мудрі слова К.Д. Ушинського «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її також у всіх відношеннях» актуальні стосовно керування процесом осягнення змісту музики школярами. Великого значення набувають способи контролю над сприйманням, тобто встановлення зворотного зв'язку.

Поняття «зворотний зв'язок» належить до основних у теорії керування. У педагогічному аспекті під ним розуміється інформація про стан учня, ступінь засвоєння ним навчального матеріалу та відгук на виховні впливи, яка надходить до вчителя. Він може виникнути лише там, де відбувається взаємодія двох систем.

Успішність керування музичним сприйманням школярів залежить від якості зворотної інформації про емоційно-естетичний відгук слухачів, структуру і характер переживань, рівень музичного сприймання. Таку інформацію відбиває поведінка слухачів, їхні письмові й усні висловлення, емоційний стан, ставлення до музичних творів, виділення ключових елементів змісту твору тощо. Чим частіша і регулярніша інформація про наслідки виховних впливів, тим ефективнішим буде керування сприйманням.

Великого значення набувають способи отримання адекватної інформації. Очевидно, що поряд з такими методами, як спостереження і бесіда, важливу роль у забезпеченні вчителя інформацією про музичне сприймання дітей можуть відігравати методи моделювання сприймання.

Отже, у керуванні процесом музичного сприймання зворотний зв'язок дає можливість глибоко проникнути у зміст сприймання школярів, унаслідок чого воно постає перед учителем у своїй якісній визначеності, динаміці й спрямуванні.

Отримана вчителем інформація про процес сприймання дає можливість внести у нього відповідні корективи. Коригування процесу музичного сприймання може здійснюватися у формі: а) попередження відхилень і випадкових впливів, внесення відповідних змін до виховного процесу; б) реагування на викривлене сприймання; в) реагування на зміну умов сприймання.

Можна виділити два види регулюючих впливів – прямий і непрямий. Під прямим розуміється вплив на процес сприймання шляхом навідних вказівок, які безпосередньо коригують його перебіг. Непрямий

(опосередкований) вид передбачає керування через такі впливи, які не нав'язують слухачам певної програми сприймання.

Звертаючись до педагогічних засобів, слід враховувати, що закономірності художнього сприймання заперечують можливість безпосереднього стороннього втручання. Будь-яка нормативна вказівка може порушити спілкування слухача з твором. З огляду на це постає необхідність пошуку таких засобів педагогічного керування, які б, впливаючи на процес сприймання, не перешкоджали його цілісності й самостійності. Йдеться насамперед про опосередковані педагогічні впливи, які не припускають прямого втручання, а «наводять» учнів на досягнення художнього світу твору.

Способами опосередкованого впливу на учнів виступають створення сприятливої ситуації для сприймання, установки на пізнання музичного твору, залучення дітей до гри художньо-естетичного характеру, цілеспрямоване збагачення художнього досвіду, активізація асоціацій тощо.

Залежно від навчально-виховних завдань – при спостереженні за окремими елементами музичної мови, структурою твору – можуть використовуватися й прямі регулюючі впливи, однак звернення до них вимагає від учителя обережності й гнучкості.

Питання керування процесом музичного сприймання досить повно висвітлюються у працях Б.В. Асаф'єва. Він вказував, що музичні заняття з учнями «мають починатися лише з того часу, коли керівник усвідомлює, якою мірою кожен з його слухачів володіє музичним інстинктом і які набуті навички переважають у його психічній організації. Визначення типу і характеру «музичного інстинкту» і рівня музичного сприймання, зазначав учений, «вкрай полегшує подальшу роботу: перед учителем постає не випадковий «набір» учнів, ставлення яких до музики він не знає, ... а різні групи дітей, що більшою чи меншою мірою володіють слуховими навичками, достатньою чи незначною мірою схильні до музики, знайомих з нею і незнайомих, реагуючих нервово або зовсім не схвилюваних музикою, здатних лише відчувати або інстинктивно схильних до аналізу» [5, с. 68].

Наступною стадією формування музичного сприймання Б.В. Асаф'єв вважав виховання слухових навичок, розуміючи під цим «поступове вкорінення у свідомість учнів-слухачів основних співвідношень звукових елементів, що організують «рух». Для цього він радив засвоювати «найважливіші види співвідношень: ритмічних, ладових, тональних, динамічних, темпових, тембрових, спочатку спрямовуючи сприймання по обраній лінії, а потім допомагаючи спостерігати помічену або схоплену слухом властивість. Досягти цього належить різними шляхами, залежно від здібностей тих, з ким доводиться мати справу» [5, с. 70].

Основним методом виховання слухових навичок і усвідомленого ставлення до музики Б.В. Асаф'єв вважав метод наведення, суть якого полягає у такому доборі музичних творів і бесід, що дають змогу «непомітно для слухачів ввести їх у середовище дії чинників, на які бажано звернути увагу». Він закликав до обережності у доборі як музичних творів, так і навідних на сприймання музики впливів. «У тому й завдання виховання слухових навичок, - писав учений, - щоб, не переносячи слух одразу в абсолютно чуже середовище і поступаючись де в чому набутим звичкам, уміло спрямовувати роботу до розумної мети» [5, с. 70].

Таким чином, основний шлях педагогічного керування процесом музичного сприймання школярів Б.В. Асаф'єва вбачав у встановленні вихідного стану слухачів, розумній організації умов сприймання, вмілому спрямуванні активності дітей, уважному спостереженні за їх музичним розвитком.

Ідеї Б.В.Асаф'єва щодо керування процесом формування музичного сприймання дістали розвиток у сучасній теорії музичного виховання передусім у працях В.М.Шацької, Н.Л.Гродненської, Д.Б. Кабалевського, О.О. Апраксіної.

Процес керування музичним сприйманням характеризується динамічністю і насиченістю подій, імпровізаційністю, несподіваними поворотами у спілкуванні, зіткненнями суджень і вражень тощо. Його

складність полягає в тому, що педагогічні впливи мають бути доцільними й індивідуальними, враховувати стан кожного учня і численні фактори, які зумовлюють поведінку та характер діяльності учнів. Ефективність керування залежить від оптимальності впливів з урахуванням усіх обставин.

Оптимальність педагогічних впливів значною мірою визначається здатністю вчителя розібратися у суперечливій природі музичного сприймання школярів, у суперечностях навчального процесу. Основа суперечностей – у самій суті музичного сприймання, коли слухач сприймає твір, створений композитором, через призму власних життєвих уявлень, почуттів і станів.

Як філософська категорія, суперечність відбиває відношення взаємовиключення і взаємозаперечення між протилежними сторонами, властивостями і тенденціями, об'єктивно притаманними усім явищам матеріального і духовного світу, які є внутрішнім джерелом їхньої зміни і розвитку. Вирішення суперечності – це розрив єдності протилежних сторін, усунення однієї з протилежностей, що означає заперечення попереднього буття явища, якісне зрушення.

Суперечності процесу керування музичним сприйманням, з одного боку, показують труднощі й проблеми, з якими доводиться стикатися вчителю музики, а з другого – визначають напрям якісного розвитку навчального процесу. Це, зокрема, такі суперечності:

- між необхідністю формування естетичного ставлення до музики як інтегруючої якості особистості й усталеним підходом до музики як шкільної дисципліни, яку слід вивчати;
- між динамікою культурного життя суспільства і консервативністю змісту музичного навчання у школі;
- між високими цілями музичного виховання і масовою практикою формування музичного сприймання;
- між прагненнями учня до самостійності й незалежності суджень про музику і намаганням учителя нав'язати слухачам власні оцінки;

- між провідною роллю вчителя і самостійним характером діяльності учнів;
- між потребами дітей в активній музично-естетичній діяльності і можливостями їх реалізації у навчальному процесі;
- між одночасною об'єктивно-суб'єктивною позицією слухача;
- між об'єктивно-суб'єктивною позицією вчителя й учнів у музичному сприйманні;
- між сподіваннями учня і тим, що він отримує від учителя на уроці;
- між індивідуальним, суб'єктивним характером сприймання і колективним характером організації слухання музики на уроці тощо.

У кожному явищі є багато суперечностей, тому для пізнання його суті важливим є виділення: а) головної суперечності, яка визначає розвиток і вирішення усіх інших суперечностей, зумовлює перехід явища в нову якість; б) визначальної сторони суперечності, яка зумовлює напрям розвитку і характер вирішення суперечності.

У цьому аспекті розглянемо детальніше названі суперечності керування музичним сприйманням.

Суперечність стосунків між учителем і учнями виявляється насамперед між об'єктивними позиціями вчителя і слухачів у сприйманні, між провідною роллю вчителя і самостійним характером діяльності учнів, між одночасною об'єктивно-суб'єктивною позицією слухача тощо.

Учень є об'єктом педагогічного процесу, оскільки на нього спрямовані соціально-педагогічні задуми і дидактичні впливи, і водночас суб'єктом процесу сприймання, бо саме він здійснює цю діяльність під керуванням учителя. У процесі навчання об'єктивно-суб'єктивні позиції учня постійно змінюються, чергуються або суміщаються.

Важливо не припускати виникнення суперечності між сподіваннями учня і тим, що він дістає на уроці. Ця суперечність виникає при ігноруванні вчителем, природи дитячого сприймання, нав'язуванні учням власного

бачення і розуміння музики, замість того, щоб стати на позицію школяра й осягти музику разом з ним.

Виходячи з аналізу реального процесу керування музичним сприйманням, виділимо дві суперечності, які, на наш погляд, є головними і від вирішення яких залежить успішність формування музичного сприймання, ефективність керівних впливів учителя й вирішення всіх інших суперечностей. Перша суперечність – між потребами учнів у активній музично-творчій діяльності і можливостями їх реалізації у навчальному процесі – найчастіше виникає у процесі формування і розвитку музичного сприймання. Помічено, що потреба у спілкуванні з музикою може залишитися нереалізованою, якщо не буде створено відповідних умов діяльності, так само як відсутність такої потреби зробить марними усі спроби вчителя організувати і спрямувати музичне сприймання. Ця суперечність стосується також відбору музичних творів для сприймання, адже учні, як правило, віддають перевагу музиці, яка відповідає їхнім запитам та інтересам. Лише відповідність твору потребам учнів може перетворити поверхові переживання на глибоко особисті. Без почуттєвого прагнення до музики жодні музичні впливи не зможуть схилити дітей до музичного співпереживання. Саме потреба учнів у активній музичній діяльності, зокрема діяльності сприймання, є визначальним аспектом означеної суперечності, яка зумовлює напрям розвитку і характер вирішення цієї суперечності та інших, тісно з нею пов'язаних.

У процесі керування музичним сприйманням виникає й друга суттєва суперечність – між провідною роллю вчителя і самостійним характером музичної діяльності учнів. Ці протилежні сторони суперечності почергово зумовлюють одна одну, більше того, керівна роль учителя може розвиватися лише у тісному зв'язку із самостійною діяльністю учнів. У сучасній музичній педагогіці, з одного боку, здійснюються пошуки ефективних засобів керування музичним сприйманням, а з другого – виявляються шляхи і методи розвитку творчої самостійності учнів.

Виявлені суперечності формування музичного сприймання школярів, будучи рушійною силою цього процесу, виявляють значний вплив на логіку керування музичним сприйманням, в основі якої лежить передусім конкретна шкільна програма. Аналіз провідних тенденцій розвитку музичної педагогіки (концепції Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Д Кабалевського) показує, що основний шлях ефективної музично-виховної роботи полягає у соціально спрямованому, науково виваженому і практично вивіреному підході до питань музичного виховання дітей.

Відомо, що не може бути універсальної методики, яка була б прийнятою для всіх учителів. Різні завдання, які ставляться у конкретних педагогічних ситуаціях, вимагають використання різноманітних методів, прийомів засобів навчання. Типова для вчителя система дій стосовно учнів є показником не лише його методичної озброєності, а й оцінки актуальних і потенційних можливостей дітей.

Пропонуємо таку логічну схему керування музичним сприйманням школярів:

- обдумування вчителем варіантів художньо-сміслової організації сприймання музики;
- визначення рівня досягнення художнього змісту музичного твору, можливого для учнів конкретного класу;
- передбачення (наскільки це можливо) того особистісного смислу, який вкладатимуть учні у сприйняте;
- виділення на цій основі провідних художньо-естетичних ідей (генералізованих ліній) і визначення логіки розгортання художнього спілкування, які мають забезпечити естетично спрямоване особистісне ставлення учнів до музики і відбитого у ній життя;
- використання на всіх етапах організації сприймання музики доцільних педагогічних впливів, які зумовлюють наведення учнів на сприймання і переживання змісту музичних творів;

- контроль за результатами музичного сприймання і відповідне коригування керівних впливів;
- вироблення нових варіантів художньо-сміслової організації сприймання музики.

Основними характеристиками оптимального керування музичним сприйманням є логічна цілісність і завершеність циклу керівних впливів на основі єдності планування, організації, наведення, користування і контролю за результатами сприймання.

Керування музичним сприйманням школярів ускладнюється також усталеною вузівською системою підготовки майбутніх учителів музики, в основі якої лежить набуття студентами передусім музикознавчих знань, виконавських умінь і навичок, що не забезпечує повноцінного розвитку їх музичної культури, формування естетичного ставлення до мистецтва. На наш погляд, саме це є причиною виникнення багатьох суперечностей музично-виховного процесу.

Учителю необхідно самому вміти глибоко сприймати і виразно виконувати музику, володіти аналітичним методом її пізнання, чітко уявляти соціально зумовлену мету музичного виховання, його конкретні механізми, мати розвинуте педагогічне мислення. Саме у цьому полягає суть вимог до особистості вчителя музики, відповідність яким забезпечує діяльність керування музичним сприйманням школярів.

#### Питання для самоконтролю до розділу 1.

1. Який вплив виявляє музика на людину? Яка специфіка цього впливу? У чому полягає його особлива дієвість?
2. Чи згодні ви з такими твердженнями: «Чим більше людина стикається з музикою, тим плідотворніший її вплив на особистість»; «Культурі почуттів дитину слід учить так само наполегливо, як і навчати основ наук». Як ви розумієте ці положення?
3. Поясніть такі тези: сприймання музики неможливе без усвідомлення й розуміння того, що сприймається (Б. В. Асаф'єв); у всій

глибині та змістовності музичне сприймання можливе лише в контексті інших засобів пізнання, які виходять за межі музики (Б. В. Асаф'єв).

4. Яка роль асоціацій у музичному сприйманні? Які види асоціацій можуть виникати при сприйманні музичного твору? Як має враховуватися асоціативна природа музичного мистецтва у педагогічному процесі?

5. Які вікові особливості музичного сприймання школярів? Якими чинниками вони визначаються? Який зв'язок розвитку музичного сприймання з віковим дозріванням людини?

6. У чому полягає суть методу структурно-функціонального аналізу? Яка його роль у дослідженні процесу формування музичного сприймання школярів?

7. Проаналізуйте структурно-функціональну модель педагогічного керування музичним сприйманням. Який елемент цього процесу виступає системотворним чинником?

8. Наскільки важливе розуміння мети музичного виховання для вчителя? Яким має бути кінцевий результат музичного сприймання?

9. Що розуміється під змістом музичної освіти? Яким він має бути? Яка роль змісту у процесі музичного навчання і виховання?

10. Які функції виконує інформація у процесі формування музичного сприймання? Яким вимогам вона має відповідати, щоб оптимізувати цей процес?

11. Розкрийте значення зворотного зв'язку в процесі керування музичним сприйманням школярів. Які загальні властивості зворотного зв'язку, за яких умов він виникає? Яка відмінність між зворотним і прямим зв'язком?

12. Об'єктивні й суб'єктивні чинники діяльності вчителя музики.

13. Прогностична діяльність вчителя як одна з функцій керування музичним сприйманням.

14. Зв'язок між зовнішніми впливами і внутрішніми умовами формування музичного сприймання.

15. Як ви розумієте сутність музичного навчання і музичного виховання? Який взаємозв'язок між цими педагогічними явищами?

16. Яка роль контрольної функції у процесі керування музичним сприйманням? За якими критеріями можна оцінити музичне сприймання? Чи можливий нормативний підхід до оцінки результатів сприймання?

17. Чи погоджуєтеся ви з думкою про те, що рівність між учнями на уроках музики має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь для всіх, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини? Обґрунтуйте свою позицію.

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ, ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ КЕРУВАННЯ ПРОЦЕСОМ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ

#### 2.1 Педагогічне керування музичним сприйманням з позицій системного підходу

Проблема педагогічного керування музичним сприйманням настільки складна і багатогранна, що потребує системного підходу до свого дослідження. Це визначається необхідністю зіставити між собою частини і ціле у музично-виховному процесі, встановити взаємозв'язки і взаємозалежності між науковими даними педагогіки, музикознавства і суміжних наук, між фактами і явищами педагогічної практики, об'єднати у логічну систему накопичені знання про особливості сприймання музики, виконавської діяльності школярів, науково-методичні основи формування музичної культури тощо. Звернемося до вихідних положень системного підходу, які є найсуттєвішими для вирішення проблем, що постають перед дослідниками процесу керування музичним сприйманням.

У сучасній науці склалося розуміння системного підходу як важливої, органічної, сутнісної якості діалектичного методу пізнання. Він включає конкретизацію найважливіших принципів діалектики: єдності явища і сутності, суперечливої природи існування об'єктів, закономірностей їх розвитку тощо.

У теорії й практиці наукового пізнання системний підхід є важливим методологічним принципом, що визначає напрям дослідницьких пошуків, їх цілісність і глибину. Специфіка універсальності системного підходу полягає в тому, що хоча він може бути використаний різними науками, у кожній сфері дослідження потрібна його конкретизація з урахуванням природи об'єкта, що вивчається.

Системний підхід відіграє все більшу роль у педагогічній науці, про що свідчить розширення її зв'язків з філософією, соціологією, естетикою, психологією тощо. Вчені підкреслюють, що як концептуальне вирішення певної педагогічної проблеми, так і дослідження окремих її аспектів може бути забезпечене лише на методологічному, загальнонауковому рівні їх розгляду. Такий підхід дає можливість виявити теоретичні характеристики виховного процесу як цілісного явища, проаналізувати його з позицій психології, соціології, фізіології, а також включити у цілісний розгляд цього явища педагогічно осмислені дані суміжних наук.

Спінімося передусім на категоріально-понятійному апараті окресленого питання. Філософи розглядають систему як сукупність елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Найважливішими рисами системи є розчленованість і цілісність. Сукупність якісно визначених елементів становить зміст системи, а сукупність закономірних зв'язків між ними – внутрішню структуру системи [98, с. 626]. Отже, елемент – основа існування системи взагалі. Під елементом розуміються будь-які явища, процеси, що утворюють у своїй сукупності дане явище, процес, а також будь-які властивості явищ, що утворюють нову властивість, і нарешті, будь-які відношення, що утворюють якесь нове відношення [98, с. 168].

Таким чином, система – органічно неподільне, хоча й неоднорідне утворення, складна діалектична єдність елементів і зв'язків, взаємодія яких є неодмінною умовою існування і розвитку власне системи. Якщо взаємодія порушується, то система розпадається. Функціональні «трансформації» в окремих ланках системи позбавляють її стабільності й впливають на увесь процес. Якщо окремі елементи педагогічної системи об'єднуються лише зовнішніми зв'язками і не проникнуті внутрішньою єдністю, цілісність такої системи є формальною.

На основі узагальнення різних визначень поняття «система» виділимо його найсуттєвіші ознаки: а) система, є цілісним комплексом

взаємопов'язаних елементів; б) вона утворює особливу єдність із середовищем; в) будь-яка система є елементом більш загальної системи; г) елементи будь-якої системи у свою чергу виступають як системи нижчого порядку. Підкреслимо важливий момент характеристики будь-якої системи – її розвиток у результаті функціонування.

У контексті проведеного аналізу під системою музичного виховання нами розуміється цілісна сукупність взаємопов'язаних елементів виховного процесу, яка утворює єдність і взаємозалежність між впливом об'єктивних чинників, цілеспрямованим і організованим музично-виховним впливом і художньо-творчою активністю дітей. У цьому визначені є основні моменти поняття «система»: наявність складових елементів, взаємозв'язки між ними, цілісність.

Педагогічне керування музичним сприйманням виступає функціональним елементом системи музичного виховання, що забезпечує оптимальне формування музичного сприймання школярів і водночас є складною динамічною системою чинників процесу керування.

Під системним підходом філософи розуміють спосіб теоретичного і практичного дослідження, при якому кожний об'єкт розглядається як система. Системний підхід передбачає розгляд не всіх можливих відношень, а лише таких, що мають найсуттєвіше значення [98, с. 628].

При системному підході розглядаються у взаємозв'язку, цілі, завдання і усі можливі форми й методи вирішення завдань. Це дає можливість проаналізувати різні варіанти педагогічних ситуацій формування музичного сприймання і насамкінець оптимізувати навчальний процес.

Провідною для системного підходу є ідея цілісності. Поняття «ціле» в родовому значенні виражає об'єкт, утворений шляхом взаємозв'язку його частин, що має якісно нові властивості. Цілісність відображає певну завершеність, внутрішню єдність об'єкта, його якісну своєрідність, зумовлену притаманними йому специфічними закономірностями функціонування й розвитку [98, с. 755].

Цілісну структуру має процес формування музичного сприймання, що включає багато аспектів. Насамперед це зовнішні впливи на учня з боку вчителя, ті життєві явища, які складають життєвий досвід дитини мотивація музичної діяльності, умови сприймання тощо. Цілісний підхід до проблем сприймання музики зумовлений тим, що структура керування сприйманням характеризується динамічністю, стабільність якої ґрунтується на відносній рівновазі протилежних сил і тенденцій, які неможливо зрозуміти ізольовано. Цілісність педагогічного керування забезпечується цілісною природою музичного сприймання дитини. Цілісність не первинний і не заключний етап осягнення музичного твору, а постійна характеристика цього процесу, якщо його перебіг повноцінний.

Ідея цілісного, системного підходу до проблем музичної педагогіки на сучасному етапі отримала визнання. Адже нехтування нею у педагогічних дослідженнях призводить до суб'єктивізму й однобічності підходів, абсолютизації шляхів підвищення ефективності виховання, які на практиці нерідко не підтверджують своєї дієвості.

Серед досліджень проблем музичної педагогіки важко виділити ті, які можна віднести до системних. Це пояснюється кількома причинами. По-перше, ще до поширення ідей системного підходу в музичній педагогіці були створені концепції, які в змістовному плані були системними, хоча, зрозуміло, системна термінологія у них відсутня. Йдеться насамперед про ідеї Б. В. Асаф'єва щодо формування музичного сприймання. По-друге, поширення ідей системного підходу привело до використання системної термінології у дослідженнях, які, по суті, до системних віднести не можна. По-третє, багатозначність розкриття численних аспектів формування музичного сприймання, різноманітність і складність форм і методів виховної роботи породили у музичній педагогіці системні описання, зіставити які досить важко.

У багатьох працях, присвячених проблемі формування музичного сприймання, спостерігається локальний розгляд проблеми, що приводить до

її неадекватного розкриття. Цьому сприяє й те, що іноді непропорційно розширюється сфера застосування наукових результатів, використовуються багатозначні терміни без їх уточнення стосовно контексту. При перебільшенні значущості однієї з частин цілого особливо легко прийти до помилкових висновків, як це не раз було в історії музичної педагогіки. Будь-яка проблема має досліджуватися як частина цілого при взаємодії усіх елементів.

Уявлення про системний характер процесу формування музичного сприймання спонукає до аналізу множинності зовнішніх і внутрішніх відношень, що характеризують його існування як цілісної системи. Щоб виявити складові елементи цього системного явища як спосіб їх організації, розглянемо детальніше сутність понять «педагогічна система» і «педагогічний процес як система».

До складу системи, в якій протікає педагогічний процес, входять суб'єкт і об'єкт виховання, різноманітні зв'язки, які виявляються між ними, а також умови, за яких відбувається взаємодія. Специфіка педагогічної системи не вичерпується особливостями її складових частин, а визначається передусім характером взаємодії між елементами.

Педагогічний процес складають цілі, зміст, форми і методи організації діяльності, емоційного і волевого стимулювання, контролю, аналізу й оцінки результатів навчального процесу. Отже, поняття «педагогічна система» (в якій протікає процес) і «педагогічний процес як система» не ідентичні, хоча й не можуть розглядатися ізольовано, бо система, в якій протікає процес, є основою самого процесу.

Як відомо, процес – це сукупність подій, станів, змін, що має певні цілісність і спрямованість. Одні зі складових частин процесу виконують роль утворюючих, як його вихідний пункт, інші умов, що забезпечують досягнення кінцевого результату. Процес характеризується діалектичною єдністю перервності й безперервності, взаємопереходами попереднього і

наступного. Кожна складова частина процесу є відносно самостійним елементом у межах цілого [98, с. 552].

Виходячи з цього, педагогічний процес можна розглядати як розвиток взаємодії вчителя й учнів від постановки мети до її реалізації і конкретних результатів. Елементи навчально-виховного процесу не йдуть формально один за одним, а виявляються як своєрідна єдність у кожному конкретному акті взаємодії вчителя і учнів. Саме тому елементами педагогічного процесу виступають не учні й вчителі (це елементи системи, в якій протікає процес), а мета, завдання, зміст, умови, методи, засоби і форми взаємодії вчителів і учнів, а також досягнуті результати.

У навчальному процесі завжди діє сукупність численних чинників, вплив яких на його перебіг і результати різноманітний, що й зумовлює його складність й багатогранність. Це чинники прості й складні, загальні й часткові, необхідні й випадкові, стабільні й тимчасові, суттєві й несуттєві, суб'єктивні й об'єктивні, відомі й невідомі, контрольовані й неконтрольовані тощо. Зрозуміло, що врахування усіх чинників педагогічного процесу і відношень між його елементами неможливе. Тому системний підхід передбачає розгляд не всіх можливих відношень і чинників, а лише тих, що мають найсуттєвіше, системотворне значення.

Визначальним основоположним чинником педагогічного процесу є мета навчання, яка безпосередньо й опосередковано пов'язана з усіма іншими чинниками – змістом, завданнями, принципами, взаємодією вчителя і учнів, методами навчання тощо.

Філософи розглядають мету як «ідеальний, наперед визначений результат людської діяльності, спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби» [98, с. 756]. Мета є безпосереднім внутрішньо спонукальним мотивом людської діяльності. Вона виступає в двох аспектах – як образ майбутніх результатів (статичний аспект) і як прагнення до певного рівня досягнень (динамічний, мотиваційний аспект).

За джерелом і способом творення цілі можуть, бути внутрішніми при їх самостійному виборі людиною або зовнішніми, коли вони ставляться ззовні, як це властиво для педагогічних систем, для котрих мета задається суспільством. Якщо зовнішні цілі накладаються на наявні потреби і мотиви людини, то ініціативні внутрішні цілі самі виростають з її потреб і мотивів. Чим ясніше усвідомлюється і сприймається особистістю мета, тим більша ймовірність її досягнення.

Залежно від умов, засобів і способів реалізації мети фактичний результат може збігатися або не збігатися з нею, тобто фактичний результат виступає об'єктивованою частиною мети. Відхилення реального результату від очікуваного стає основою для вибору керівних впливів, перегляду цілей. Контроль, що передбачає виявлення відхилень фактичних результатів від очікуваних, і мета взаємопов'язані.

З контрольною функцією керування тісно пов'язаний етап коригування, під яким розуміється попередження можливих і виправлення фактичних відхилень у сприйманні. Коригування неможливе без з'ясування причин, які викликають відхилення в очікуваних результатах. Причинами відхилень можуть бути відсутність або недостатність зворотної інформації, помилки вчителя тощо. У керуванні музичним сприйманням коригування значною мірою пов'язане із стабілізацією, збереженням певного психічного стану дітей.

Абстрактний характер мети не забезпечує доцільної взаємодії складових елементів процесу. Тому мета навчання об'єктивно пов'язана зі змістом освіти. Саме конкретизація мети у змісті освіти є першим необхідним етапом на шляху її реалізації у навчальному процесі. Першорядне значення змісту полягає у тому, що цей чинник взаємодіє з основними суб'єктивними чинниками навчального процесу - учителем і учнями. На основі зв'язку «вчитель зміст» розвивається цілеспрямована діяльність учителя, а на основі активного зв'язку «учень зміст» – навчальна діяльність (уміння) учня. Обидві ці діяльності, зумовлюючись різними

методами, формами й засобами, утворюють на основі своїх різноманітних зв'язків єдність навчального процесу [92, с. 34].

На основі проведеного аналізу педагогічного процесу розкриємо головні аспекти процесу керування музичним сприйманням як системного явища.

Специфіка системи педагогічного керування музичним сприйманням зумовлена взаємозв'язками між її основними елементами: «учитель - музика», «учень – музичний твір», «учитель – учень». Зв'язок «учитель – музика» визначається тим, як учитель розуміє природу музичного мистецтва, наскільки сам здатний переживати й оцінювати музику, до чого прагне у роботі з учнями. Зв'язок «учень – музика» характеризується тим, як учень сприяє, переживає і оцінює музику, яка мотивація його музичної діяльності. Взаємозв'язок «учитель – учень» визначає внутрішній зміст і структуру процесу керування музичним сприйманням. Він пронизує увесь навчальний процес, виявляється на всіх етапах, що дає змогу розглядати його як найсуттєвіший і системотворний для системи «музика – вчитель – учень». Вихідним пунктом функціонування означеної системи є музичне сприймання.

Процес керування музичним сприйманням складає педагогічну систему, яка включає такі елементи: виховну мету, що передбачає виховання музичної культури особистості; зміст шкільного предмета «Музика», що забезпечує послідовне пізнання головних закономірностей музичного мистецтва, формування і розвиток сприймання музики як основи музичного виховання; систему керівних впливів, спрямованих на забезпечення оптимальних умов сприймання; сукупність характерних способів керування сприйманням, прийомів і методів, які реалізують педагогічну концепцію.

Системотворним чинником процесу керування музичним сприйманням є мета музичного виховання школярів. Якщо проаналізувати шкільні програми з музики за тривалий час, можна помітити, як змінювалися підходи до визначення мети музичного виховання: розвиток у школярів

безпосереднього, чисто музичного відчуття життя (1919 р.); зробити випускника школи музично розвинутим і музично грамотним (1925 р.); виховання засобами музики волі й почуття дітей, даючи художньо-організований вихід їх емоційній стихії (1927 р.); формування світогляду і виховання моральності учнів (1951 р.); виховання засобами музики естетичних і моральних почуттів учнів, їх музичних смаків, любові до музики, активного творчого ставлення до неї (1965 р.); естетичне й ідейно-моральне виховання засобами музики (1976 р.) тощо.

Сучасне визначення мети музичного виховання, яке увібрало досягнення передової педагогічної думки, належить Д. Б. Кабалевському її суть полягає у вихованні в учнів музичної культури як невід'ємної частини усієї їхньої духовної культури [32, с. 5].

Розглянемо детальніше, що розуміється під музичною культурою взагалі, яке місце посідає в ній музична культура особистості.

У музичній естетиці під музичною культурою суспільства розуміється єдність музики та її соціального функціонування. Це складна система, яка об'єднує музичні цінності (твори і їх виконавські інтерпретації); усі види діяльності щодо їх створення, збереження, відтворення, поширення, сприймання і використання; усі суб'єкти такої діяльності з їх знаннями, уміннями і навичками; культурно-освітні заклади з їх матеріальною базою, що забезпечують цю діяльність [89, с. 62]. Розгляд музичної культури як системи передбачає врахування того що вона є складовим елементом загальної духовної культури, а ще ширше – елементом соціального життя, яке є динамічною системою.

Виходячи з цього, музична культура особистості характеризується тим, якою мірою вона засвоїла і здатна засвоювати музичні цінності. Зокрема, Ю.Б.Алієв під музичною культурою розумів індивідуальний соціально-художній досвід особистості у царині музичного мистецтва, що зумовлює виникнення і задоволення високих музичних потреб як потреб вищого особистісного рівня [63, с. 91].

Значно ширше це питання розглядав Д. Б. Кабалевський. На його думку, музичну культуру особистості характеризують любов до музики і розуміння її в усьому багатстві форм і жанрів; музична грамотність, як здатність сприймати музику як живе, образне мистецтво, народжене життям і нерозривно з ним пов'язане; вміння чути музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки людини, життєві образи й ідеї; особливе «відчуття музики», що спонукає сприймати її емоційно, відрізняючи хорошу музику від поганої; не лише спостерігати й емоційно сприймати музику, а й роздумувати про неї [32, с. 5, 24, 35].

Формування музичної культури особистості, включаючи дію об'єктивних і суб'єктивних чинників, що взаємодіють між собою, відбувається не тільки в результаті керованого цілеспрямованого впливу, а й стихійно, під впливом життя особистості.

Успішність керівної діяльності вчителя залежить від цілеспрямованості педагогічного процесу, його відповідності навчальним цілям і завданням, інтересам і потребам учнів, якості музичного матеріалу і змісту навчальної інформації; знання вчителем особливостей музичного розвитку учнів; уміння створити сприятливі педагогічні ситуації для сприймання музики тощо.

Отже, керування музичним сприйманням є складною системою, в якій домінує чинник зв'язку і взаємодії – прямої чи опосередкованої, безперервної чи поетапної, постійної чи змінної, але глибоко діалектичної взаємодії – зв'язків і відношень між окремими елементами системи та всієї системи з численними системами поза нею. Кожен елемент цієї системи є відносно самостійним чинником діяльності музичного сприймання, але найхарактерніша його ознака визначається не самостійністю, а функцією у загальній системі. Найменша функціональна деформація хоча б одного елемента призводить до безпосередніх або опосередкованих змін в інших і накладає свій відбиток на кінцевий результат.

Уявимо взаємодію елементів системи керування музичним сприйманням у вертикальному і горизонтальному зрізах. Головними

одинацями вертикального зрізу є музичний твір, учні та вчитель з їх змістовною й індивідуальною неповторністю. Кожен з цих елементів система нижчого порядку. Зокрема, музичний твір включає художні образи, сюжет, композицію, стильові особливості, що виступають носіями його художньо-естетичного змісту. «Вертикальність» побудови системи пов'язана з розгортанням навчально-виховного процесу відповідно до вікового розвитку учнів, їх життєвого і музичного досвіду.

До горизонтального зрізу системи входить діяльність спілкування учнів з музичним твором при опосередкованій ролі вчителя, педагогічні умови, які забезпечують повноцінне музичне сприймання. Зміст діяльності вчителя як суб'єкта керівної діяльності визначають твори музичного мистецтва і суб'єктивні музичні образи, які виникають у свідомості слухачів. «Горизонтальність» зрізу пов'язана з формуванням культури музичного сприймання, багатогранних естетичних і художніх смаків, потреб, оцінок тощо.

Художньо-творча діяльність учнів, пов'язана із сприйманням музики, визначається сукупністю знань (структурні елементи), умінь і навичок (функціональні елементи). Знання визначають змістовний аспект цієї діяльності, а вміння і навички – операційний. Обидва аспекти тісно взаємопов'язані й взаємозумовлені.

Повернемося до думки, що естетичне ставлення людини до «мистецтва» є цілісною системою, яка має складну динамічну структуру. Вчені виділяють три фази цього процесу: передкомунікативну (художня установка), власне комунікативну (художньо-образне сприймання твору), посткомунікативну (оцінка твору). Усі три фази динамічно взаємодіють і взаємозумовлюють одна одну. Зокрема, соціально-художня установка особистості зумовлює змістовні й динамічні характеристики процесу сприймання, який, у свою чергу, впливає на рівень і якість оцінки твору. Закріплюючись у свідомості особистості, ця оцінка визначає установку на подальше сприймання творів мистецтва. Соціально-художні установки у передкомунікативний період

пов'язані насамперед з рівнем художнього розвитку особистості, а оцінні судження у післякомунікативний період - з педагогічними чинниками навчання [102, с. 43].

Важливою умовою розкриття зв'язків між елементами системи керування музичним сприйманням є визначення її системотворного чинника. На наш погляд, таким чинником є реалізаційна ланка системи -сприймання. Акцентування на сприйманні надає системі нового смислу, відкриває в ній ще не використаний евристичний потенціал, показує її психологічний характер. Для педагогічних ситуацій сприймання музики системотворним чинником формування суб'єктивного художнього образу є процес вербалізації сприйнятого.

Сформулюємо головні аспекти системного підходу до проблем керування музичним сприйманням школярів. По-перше, системний підхід передбачає дослідження музичного сприймання через призму закономірностей формування суб'єктивного музичного образу. В основі наукового аналізу мають лежати уявлення про цілісність і предметність і слухацького образу, його багатомірний характер, багатоваріантність і сприймання. Розгляд цього явища ізольовано від інших явищ суттєво обмежує можливості такого аналізу. По-друге, у рамках системного підходу процес формування музичного сприймання слід розглядати як взаємодію трьох головних підсистем психічного відображення дійсності (когнітивна, комунікативна, регулятивна). Системний розгляд процесу сприймання передбачає системний підхід до керування цим процесом.

Значення педагогічної системи «музика – вчитель – учень» полягає у тому, щоб створити необхідні й достатні умови для задоволення потреб школярів у спілкуванні з музичним мистецтвом, підтримувати й розвивати ці потреби, забезпечуючи систематичний і творчий характер спілкування. Очевидно, що одним з найважливіших цілеспрямованому і завдань музичної педагогіки є пошук педагогічних умові формування музичного сприймання, забезпечення яких можливе лише при доцільному керуванні цим процесом.

## **2.2 Створення педагогічних умов як основа керування музичним сприйманням**

Керувати процесом музичного сприймання – означає організувати і спрямувати його на глибоке осягнення змісту музичного твору. При цьому має враховуватися природа сприймання і кожен вплив на нього повинен узгоджуватися з особливостями його перебігу.

На нашу думку, головний шлях формування музичного сприймання полягає у збагаченні школярів художнім і емоційним досвідом, знаннями, вміннями і навичками, значущими для естетичного осягнення змісту музичних творів. Включення у цей процес духовного потенціалу особистості, її творчих сил здійснюється шляхом розвитку активної естетичної діяльності у процесі сприймання, переживання й осмислення музики. У педагогічному аспекті ці положення підкреслюють необхідність врахування специфіки музики та особливостей її сприймання учнями, створення таких умов, які б забезпечували глибоке осягнення музичних творів.

Сучасна психологія, розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, підкреслює, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна, діяльна істота. Зовнішні умови діяльності, зовнішні впливи визначають психічний розвиток людини не безпосередньо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості та діяльність.

Від внутрішньої позиції людини залежить її сприйнятливність до одних впливів і несприйнятливність до інших. Отже, ефективність формування музичного сприймання школярів визначається не лише зовнішніми умовами – педагогічною майстерністю вчителя, активізацією різних видів музичної діяльності, раціональною організацією діяльності учнів, створенням сприятливої ситуації, методами навчання, - й внутрішніми, які визначаються особистістю самих слухачів. До них насамперед слід віднести набутий учнями життєвий та художній досвід, психологічну установку на

сприймання, розвиток таких якостей особистості, як музичний слух, музичне мислення і пам'ять, асоціативна уява, слухова увага, емоційна сприйнятливість, потреби, смаки, оцінки тощо.

Учень сприймає в музиці, що звучить, те, що хоче і може почути. Визначеність сприймання системою чинників (від психологічної установки до випадкових впливів) має методологічне значення, адже художній світ твору відтворюється слухачем з урахуванням усіх впливів, у тому числі й позамузичних, ситуативних. Зосередження уваги на сприйманні музики, спрямування активності на контакт з музикою як художньою цінністю – необхідна умова музичного сприймання. Однак «слухати» музику ще не означає «чути» її, тобто адекватно сприймати її як художню цінність. Необхідна ще наявність у слухачів культури сприймання та умов, які б забезпечували це сприймання.

Умова як філософська категорія відбиває універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. Під педагогічними умовами формування музичного сприймання розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для досягнення естетичного змісту музичних творів і посилення їх впливу на особистість.

На уроках музики слід прагнути до створення таких умов, які є спільними для всіх учнів, незалежно від рівня їх підготовки. Це розвиток потреби в музичних враженнях, інтересу до музики, що сприймається, створення емоційної настроєності на сприймання, сприятливого психологічного клімату в класі, правильного режиму роботи, включення відволікаючих чинників, організація посильної діяльності учнів, її мотивації тощо. Формуванню музичного сприймання сприяє контроль над чинниками сприймання, особистісний контакт учителя з учнями, достатній зворотний зв'язок тощо.

Виділимо умови, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для формування музичного сприймання: а) інформаційне забезпечення сприймання; б) формування установки на сприймання музичного твору; в) виховання вміння

аналізувати музику; г) забезпечення взаємодії мистецтв у виховному процесі; д) організація творчої діяльності учнів у процесі сприймання. Ми розглядаємо створення цих умов як основу керування музичним сприйманням школярів. Проаналізуємо виділені умови детальніше.

### ***Інформаційне забезпечення музичного сприймання***

Як відомо, під інформацією розуміється система знань про навколишній світ і явища, які в ньому відбуваються, що знімають невизначеність. У даному разі йдеться про ту інформацію, яка необхідна для естетичного сприймання музичного твору. Надалі, виходячи з прийнятої у багатьох працях термінології, наявність у слухачів знань, уявлень, відповідного асоціативного фонду, необхідних для сприймання творів мистецтва, зокрема музики, позначатиметься терміном «тезаурус».

У науковій літературі зустрічаються спроби аналізу процесу художнього сприймання з точки зору теорії інформації (М. Волькенштейн, І. Грекова, М.Крюковський, А Моль, Ю. Філіп'єв та ін.). При цьому художній образ розглядається як специфічна форма втілення, збереження і передачі естетичної інформації.

З позиції теорії інформації музичний твір є сукупністю семантично-значущої інформації, яку повідомляє композитор. Для її сприймання необхідно, щоб тезаурус слухача хоча б частково збігався з тезаурусом композитора, тобто «необхідний збіг наборів елементів у відправника й адресата» [65, с. 128].

При визначенні необхідного тезаурусу слухачів слід виходити з тих закономірностей теорії інформації, які мають важливе значення для формування музичного сприймання. Зокрема, помічена залежність, що кількість інформації підвищує надійність і стійкість її сприймання.

Слід враховувати й таку закономірність: чим менша і загальніша інформація, що спрямовує сприймання, тим більший простір для творчої фантазії. Дана закономірність спрямовує вчителя на те, щоб не лише

повідомляти учням необхідну інформацію, а й прагнути до розвитку їхнього мислення, уяви, творчих здібностей.

Деякі дослідники вказують на залежність якості сприйнятої естетичної інформації від обсягу тезауруса як на закономірність естетичного сприймання. Суть цієї закономірності така: збільшення кількості сприйнятої інформації прямо пропорціональна збільшенню тезауруса слухача. Така залежність спостерігається до досягнення повної відповідності тезауруса і повідомлення. При надмірному розвитку тезауруса кількість сприйнятої інформації знижується і при «перенасиченості» тезауруса зводиться до нуля.

Отже, питання про оптимальність необхідної для осягнення музики інформації слід розглядати не лише з боку її обсягу і змісту, а й відповідності музичного твору прагненням і психічному стану слухачів. Добираючи матеріал для уроку, вчитель повинен враховувати особливості інформаційних процесів у психіці людини, які є суттєвими для формування музичного сприймання.

### ***Формування установки на музичне сприймання***

Будь-яка діяльність людини ґрунтується на попередній готовності до неї. Конкретизуючи цю думку, Л.С. Виготський писав: «Перш ніж ти хочеш залучити дитину до якоїсь діяльності, зацікавив її нею, потурбуйся про те, щоб виявити, що вона готова до цієї діяльності, що в неї напружені усі сили, необхідні для цього, і що дитина діятиме сама, вчителю ж лишається тільки керувати й спрямовувати цю діяльність» [22, с. 118]. Створення у слухачів відповідної настроєності (тобто установки) на сприймання музики є наступною важливою умовою формування музичного сприймання школярів.

Установка – це внутрішній цілісний стан готовності людини певним чином сприймати й оцінювати явища дійсності, діяти стосовно них. Цей стан психіки залежить від потреб і цілей, завдань і умов діяльності. Установка визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер перебігу діяльності, є чинником її стабілізації у мінливих ситуаціях. Вона виникає під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників. Останні, будучи похідними

від внутрішніх психічних процесів і станів людини, теж детермінуються об'єктивною реальністю.

Ці положення теорії установки мають важливе значення для керування процесом музичного сприймання. Вони є основою передбачення поведінки учнів, програмування їхньої діяльності у цілісному процесі музичного сприймання, коли втручання вчителя здебільшого небажане або утруднене. Від художньо-пізнавальної установки, створеної у дітей вчителем, залежить зміст думок і почуттів, образів і асоціацій, що виникають у їх свідомості, глибина естетичного переживання, характер впливу музичного твору.

Під художньою установкою розуміється готовність людини до художньої, зокрема музичної діяльності, чекання і передбачення певного естетичного ефекту, оснований на попередньому досвіді. Художня установка дає змогу зберегти визначеність музичної діяльності у мінливих ситуаціях, забезпечує цілісний характер музичного сприймання, вибірковість і стійкість музичного переживання і смаку людини, вивільняє її від необхідності щоразу заново естетично оцінювати більш-менш подібні музичні твори, відносячи їх до певного класу цінностей.

У формуванні установки на сприймання музичного твору поряд з конкретним інтересом до нього беруть участь такі стійкі утворення музичної свідомості особистості, як музичні погляди і смаки, жанрові орієнтації й стильові переваги, уявлення про норму в музиці, звичай й звички музичного сприймання [89, с. 99]. Установку на сприймання визначають і менш стійкі психічні утворення, які включають очікування слухача, зумовлені інформацією про жанр і стиль автора, обставинами виконання.

У навчальному процесі можна виділити установки загальні й часткові, стабільні й тимчасові (змінні, динамічні).

Загальна установка на сприймання музичних творів виступає насамперед як прагнення до часткового спілкування з музикою, що породжує чекання радості від нових творів, викликає потяг до музики, активну готовність до її сприймання, концентрацію духовних сил. На формування

такої установки впливають знання про музичне мистецтво, розуміння його природи, життєвий і художній досвід, ціннісні орієнтації тощо.

На основі загальної складається часткова установка, яка націлює на сприймання певного твору за визначених умов. На часткову установку впливають знання про твір, досвід музичної діяльності, набуті навички і вміння музично-творчої діяльності, оточення, в якому сприймається музика.

Готовність суб'єкта прилучитися до художнього змісту музичного твору може виявитися змінною величиною, змінюватися протягом розгортання твору.

Стабільна установка необхідна для того, щоб зберегти у дітей готовність до осягнення і переживання музики протягом звучання твору. Особливого значення така установка набуває при сприйманні музики драматичного роду організації змісту, коли перехід від однієї установки до іншої утруднений.

Тимчасова установка потрібна для виконання окремих дій при спостереженні за музикою. Характер установок визначається, крім уже названих чинників, змістом роботи вчителя, його розумінням суті музичного мистецтва, цілей музичного виховання тощо.

Виділимо найсуттєвіші аспекти формування установки на музичне сприймання.

1. Сприймання музики – активний процес, що вимагає емоційного й інтелектуального напруження, особливої уваги. Ця увага впливає з установки й зумовлює якісний аспект сприймання, його повноту. Відволікання під час слухання, невідповідність установки призводять до фрагментарності сприймання, пропусків важливих моментів ставлення художнього образу.

2. Повноцінне сприймання музики поєднане з процесами формування, утвердження або перетворення відповідної внутрішньої настроєності на музику, яку слухають [41, с. 147]. Стильові й жанрові чинники відіграють у цьому істотну роль. Без урахування готовності слухача

до сприймання керівні впливи вчителя, як би добре вони не були продумані, бажаного ефекту не дадуть, бо вони можуть упасти на непідготовлений ґрунт.

3. Музичне сприймання, як особливий вид творчої діяльності, здійснюється в певній обстановці, яка може сприяти глибшому проникненню в естетичний зміст твору або перешкоджати цьому, викликаючи лише поверхове враження, навіть негативну реакцію. Вчителю слід завжди враховувати реальну обстановку, тобто ситуацію сприймання музики. Вона характеризує певний психічний стан учня, який виникає у процесі сприймання і спонукає до естетичної діяльності.

4. Ступінь готовності учнів до сприймання музики залежить від їх попереднього досвіду і рівня інформованості. При однаковому обсязі, змісті й формі інформації, що надходить від учителя, вона може бути різною: від низької – при мінімумі знань і навичок сприймання, і до високої – при наявності вказаних знань і навичок, художньої й загальної культури особистості. Ступінь готовності школярів залежить також від таких чинників, як ціннісні орієнтації і пов'язані з ними потреби, оцінки і думки щодо об'єкта сприймання, інтерес і загальна спрямованість особистості, упередження, психофізіологічний стан тощо. Їх дія якісно детермінує осмислення і переживання музики: як сприяє сприйманню, так і гальмує, перекидає в результаті сприймання однотемної й однохарактерної музики учні виявляють схильність до різкого зниження інтересу до неї.

5. Готовність до реалізації актуалізованої потреби у музичних враженнях при неодноразовій дії одних і тих самих чинників здатна закріплюватися, внаслідок чого формується фіксована установка, яка за певних умов виникає автоматично. На початковому етапі роботи з дітьми слід прагнути до створення саме таких установок, давати певні алгоритми сприймання музичного твору. Із збільшенням досвіду музичного сприймання потреба у фіксованих установках відпадає.

6. Естетична якість музичного твору і реакція на нього слухача не завжди знаходяться у прямому співвідношенні, а нерідко – співвідношенні зворотному. У цьому виявляється вплив психологічної настроєності людини на сприймання, коли значимий твір може залишити слухача байдужим, а посередній – викликати захоплення.

7. Установка створюється передусім вступним словом учителя, тим, наскільки йому вдалося зацікавити учнів, спрямувати їх інтерес до музичного твору.

8. Педагогічна ситуація музичного сприймання руйнується за таких умов: а) при не збіганні установок учителя й учнів, коли вчитель має цікавий задум уроку, але клас байдужий і неухважний, чим викликає роздратування у вчителя; б) при відсутності в класі комунікативної взаємодії, коли замість того, щоб залучити учнів до спільного вирішення дидактичних завдань, учитель, прагнучи до економії часу, перекладає усі функції на себе; в) коли у вчителя склалася негативна установка на клас внаслідок досвіду невдалого спілкування з цим класом або незадовільної оцінки класу колегами; г) коли вчитель звужує функції спілкування до інформаційних завдань, нехтуючи при цьому соціально-перцептивними функціями; д) коли вчитель не впевнений у собі, невдало наслідує манери спілкування іншого педагога, що вносить фальш у стосунки з дітьми; е) коли вчитель неправильно інтерпретує психічний стан учнів.

Вказані причини руйнування ситуації музичного сприймання можуть стати психологічним бар'єром у спілкуванні вчителя й учнів на уроці. Вони не завжди можуть усвідомлюватися вчителями, зате учні відчувають їх відразу. Самоаналіз педагогічних ситуацій, виявлення неефективних стереотипів власної поведінки, пошук нових прийомів спілкування є важливим завданням учителя музики.

### ***Здійснення художньо-педагогічного аналізу музичних творів***

Важливою умовою формування музичного сприймання школярів є здійснення ними аналізу музичних творів. Саме на етапі аналізу учні

набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями і навичками, необхідними для сприймання музики. У процесі аналізу повніше розкривається зміст творів, їхня художня краса і неповторна своєрідність, посилюється емоційний вплив музики.

На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне прилучення школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві дітей має зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, складніші твори, і це забезпечує розвиток музичної культури учнів.

Постає питання: «Як же аналіз може поглибити сприймання, якщо не передує, а йде слідом за ним?» Як зазначала О.О.Апраксіна, суть відповіді у тому, що педагогічний аналіз і сприймання не відірвані одне від одного, вони увесь час взаємодіють: сприйняте розбирається і тут же знову сприймається, тобто ознайомлення з твором не зупиняється ні на першому прослуховування, ні на першому його аналізі – увесь час потрібне повторне, подекуди неодноразове повернення до сприймання [4, с. 175].

В музичній педагогіці склалася обґрунтована система поглядів на проблему художньо-педагогічного аналізу музичних творів у загальноосвітній школі. Їх суть розкрита у таких тезах:

➤ у загальноосвітній школі музику слід розглядати як явище, що спостерігається, на відміну від інших предметів, яким навчаються, щоб набути суми конкретних знань. Спостерігати за музикою – означає вміти її сприймати [5, с. 47];

➤ аналізувати музичний твір так, щоб поглибити його сприймання, - завдання досить складне і вимагає педагогічної майстерності. Тому вже з першого класу слід формувати у дітей установку на аналіз твору в процесі його слухання і озброювати їх методикою розгорнутого аналізу. Учителю треба чітко уявляти кінцеву мету аналізу – допомогти учням естетично пережити і оцінити твір. Процес спостереження, вслуховування у музику

може дещо знизити емоційність сприймання, зате при повторному слуханні минулий аналіз сприятиме глибшому осягненню музики [26, с. 23];

➤ перш ніж аналізувати музичний твір, треба щоб у дітей створилося загальне враження про нього. Якщо музика не почута, не слід братися за її аналіз. Переходити до аналізу варто лише після того, як діти вільно висловилися про свої враження від музики [108, с. 81];

➤ шлях аналізу твору йде від розкриття його змісту, задуму, від загальної характеристики музики до деталей і окремих виразних засобів. У вокальних творах цей аналіз значною мірою пов'язується поетичним текстом [51, с. 124];

➤ мислення дітей повинно націлюватися на з'ясування того, яка це музика, які почуття і переживання викликає, якими засобами вона цього досягає. На першому етапі слід спрямовувати увагу дітей не окремі якості твору, а на процес руху, його організацію і динаміку. При повторних сприйманнях слово вчителя має наводити на розкриття виразних засобів, які особливо яскраво характеризують музичний образ. Головна увага звертається на ті засоби, які у даному творі є провідними [27, с. 18];

➤ аналіз твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково правильним. Діти мають отримувати правильну інформацію, хоча й подекуди неповну, але аж ніяк не викривлену. Учителю слід пам'ятати про небезпеку спрощення, підміни власне музичних відомостей побутовими, житейськими прикладами, іноді далекими від музики [4, с. 175];

➤ необхідно уникати підтасування під музику позамузичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень». Програму твору не слід ототожнювати з програмністю як специфічним засобом вираження змісту музичного твору (шляхом використання композитором на основі слухозорових і інших асоціативних паралелізмів подібних звукових комплексів), коли незалежно від того, є чи відсутні словесні пояснення, у свідомості слухача виникають конкретні уявлення [5, с. 72];

➤ «вгадування програми – заняття марне і, по суті, антимузичне, бо в основі його лежить прагнення підійти до музики не як до мистецтва вираження, а як до мистецтва зображення. Знання програми є необхідною умовою повноцінного й адекватного сприймання музики» [97, с. 64];

➤ зміст і спрямованість пояснень – питання принципового значення. При пояснюванні творів слід особливо подбати про те, щоб у дітей не виникли спрощені уявлення про музику як про мистецтво, завданням якого є лише «описувати» й ілюструвати. Завдання пояснень – поглибити, закріпити і зробити осмисленішими музичні враження дітей. Слід прагнути до того, щоб пояснююче слово буде коротким, конкретним і образним. Добираючи літературний та ілюстративний матеріал до бесіди, слід дбати про те, щоб він не був надмірним. Характеризуючи музичний твір, необхідно остерігатися загальних однотипних формулювань [108, с. 80];

➤ художня характеристика, яку дає вчитель, має повністю підтверджуватися музичним текстом. Учитель, який любить музику, завжди знайде прості, щирі слова, що допоможуть учням почути прекрасне і неповторне в творі, який сприймається [51, с. 124];

➤ судження учнів про музику і їхні естетичні оцінки завжди повинні спиратися на усвідомлення об'єктивних властивостей музики та її виразних засобів. Увесь посильний для учнів музичний аналіз слід органічно пов'язувати з ідейною суттю творів, а отже, з оцінкою тієї дійсності, яка в ньому відбита [51, с. 124];

➤ необхідно навчати дітей аналізувати почуте, розбиратися в тому, як, якими засобами виражений у музиці її зміст, як втілені ті думки і почуття, що схвилювали слухача, чим композитор досягнув такої сили впливу на слухачів. Щоб викликати найбільшу активність учнів, учителю не треба давати готові власні оцінки музики [51, с. 123];

➤ аналіз твору має пробуджувати уяву дітей, їхні музично-слухові уявлення, викликати правильні, - але у кожного слухача свої, - асоціації. Доцільно постійно проводити паралелі з іншими видами мистецтва,

використовувати різноманітні образні висловлювання. Однак не слід перетворювати музику на ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного сюжету [4, с. 176];

➤ рекомендується починати аналіз відразу після прослуховування, поки його звучання ще свіже у пам'яті;

➤ повторення і тим самим закріплення музичних вражень є одним з найважливіших методів музичного виховання. Повторюючи той чи інший твір, слід звертати увагу дітей на ще не засвоєне, раніше не почуте або незрозуміле [108, с. 80].

При аналізі музичних творів слід враховувати, що суб'єктивність музичного сприймання визначена межами, зумовленими інваріантними елементами музики і виявляється у неповторному особистісному ставленні до твору. Варіантність і багатозначність слухацьких інтерпретацій сприяє тому, що при зіткненні думок учнів при колективному аналізі музики розкриваються нові грані змісту, виявляється задум композитора.

### *Забезпечення взаємозв'язку різних видів мистецтва на уроках музики*

Виділяючи взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики як одну з основних умов керування музичним сприйманням школярів, ми виходили з того, що доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва дасть можливість учителю вирішувати складні завдання наведення учнів на естетичне осягнення і переживання змісту музики з опорою на увесь художній досвід дітей, без нав'язливого або грубого втручання у цю тонку сферу художньої діяльності людини. Світ мистецтва репрезентований у шкільних програмах трьома його видами – літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, які займають центральне місце у художній культурі. Це пояснюється їх роллю в духовному житті людини, що визначається синтезом трьох головних сфер психіки – раціональної, емоційно-почуттєвої й вольової.

Література найповніше і найглибше втілює життя думки людини, музика – життя її почуттів і переживань, образотворче мистецтво – зміст уявлень людини про світ у тій формі, яку дає їй реальне почуттєве сприйняття дійсності. Тим самим музика, література і образотворче мистецтво всебічно і повно охоплюють духовне життя людини, а їх різні поєднання дають змогу передати Взаємозв'язок процесів, що в ньому відбуваються.

Взаємодія різних видів мистецтва виключає їх механічне поєднання. Ефективність звернення до різних видів мистецтва у навчально-виховному процесі полягає не в кількості, а в доцільності використання для заглиблення в художній світ конкретного твору мистецтва. Наприклад, на уроці музики художньою домінантною, яка визначає педагогічну доцільність використання інших видів мистецтва, є саме музичні твори.

Встановлення міжпредметних зв'язків допоможе сформувати в учнів цілісну систему знань про мистецтво. Необхідною педагогічною умовою художнього виховання школярів є реалізація на всіх уроках естетичного циклу таких пізнавальних завдань, які вимагають від учнів загально естетичної орієнтації у засобах створення художнього образу.

Взаємодія різних видів мистецтва у навчальному процесі – це не просто додаткове залучення на уроках одного виду мистецтва матеріалу іншого або ілюстрування одного виду мистецтва іншим. Йдеться про те, що кожен вид мистецтва – неповторна художня цінність і умовою використання його в єдності з іншими видами є врахування його специфічних особливостей, своєрідності впливу на особистість школяра. Встановлення зв'язків між творами різних видів мистецтва сприяє формуванню в учнів цілісної системи знань, озброює їх узагальненими способами художньо-естетичної діяльності.

## 2.3 Забезпечення взаємозв'язку різних видів мистецтва на уроках музики

Виділяючи взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики як одну з основних умов керування музичним сприйманням школярів, ми виходили з того, що доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва дасть можливість учителю вирішувати складні завдання наведення учнів на естетичне осягнення і переживання змісту музики з опорою на увесь художній досвід дітей, без нав'язливого або грубого втручання у цю тонку сферу художньої діяльності людини.

Світ мистецтва надзвичайно багатий, складний і різноманітний. Кожен його вид має численні різновиди, роди, жанри тощо. В одному випадку твір мистецтва постає перед нами як матеріальний предмет, звернений до зорового сприймання (скульптура, картина, будівля), у другому – як розгорнутий у часі процес (словесний або музичний), у третьому – як дія, що відбувається в просторі й часі (танець, спектакль, кінофільм). «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду», – писав В. О. Сухомлинський [93, с. 544].

З найдавніших часів внутрішня спорідненість різних видів мистецтва є основною тенденцією розвитку художньої культури. Усі види мистецтва споріднені й покликані до життя потребами людей – естетичними, пізнавальними, комунікативними, виховними тощо. Немає мистецтва головного або другорядного. Жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями. Наприклад, музика не може, як живопис, прямо зображати видимий предметний світ. Вона не може, подібно до літератури, безпосередньо передавати зміст певних понять і уявлень, але здатна з досконалістю, недоступною іншим видам мистецтва, прямо і

безпосередньо відтворювати духовне життя людини, виражати характер і динаміку її переживань, втілювати найтонші нюанси її почуттів.

Між видами мистецтва існує не лише сюжетний або хронологічний зв'язок, а й внутрішній, творчий і життєвий. І це зрозуміло, адже усі види мистецтва народжуються з єдиного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість і композитора, і письменника, і художника. Отже, взаємозв'язок між видами мистецтва означає не лише знаходження внутрішніх зв'язків між музикою, літературою й живописом, а й між цими видами мистецтва й життям.

Постає питання: «Чи здатні окремі види мистецтва відтворити цілісну картину світу, якщо вони відображають дійсність, безпосередньо звертаючись лише до однієї з її сторін?» Підкреслимо, що твори мистецтва не існують поза часом і простором - у кожному з них об'єктивно опосередковуються численні зв'язки з іншими творами, життєвим і художнім досвідом тощо. У результаті такого опосередкування світ, відтворений в конкретному художньому творі, знову набуває цілісності.

Безпосередність певного виду образності або, навпаки, необхідність асоціативного домислювання зумовлює сильні й слабкі сторони різних видів мистецтва у їх конкретно-почуттєвому впливі на слухача, читача, глядача. Наприклад, художнє слово викликає емоційно-естетичну реакцію. Сприймання музики йде зворотним шляхом: емоційно-естетична реакція викликає активну діяльність свідомості. Співдружність цих видів мистецтва є досить плідною.

У педагогічному аспекті під взаємодією мистецтв на уроці розуміється використання творів різних видів мистецтва для вирішення навчально-виховних завдань. Учні мають усвідомити, що різні мистецтва не лише не відокремлені одне від одного, а навпаки, тісно пов'язані і знання одного з них допомагає глибшому сприйманню й розумінню інших видів мистецтва.

Ідея комплексного впливу мистецтв посідає важливе місце у пошуках шляхів розвитку художньо-творчих здібностей дітей. У 20-30-х роках її

обґрунтовували такі відомі педагоги і діячі культури, як П.П.Блонський, М.Д.Леонтович, А.В.Луначарський, С.Т.Шацький, Б.Л.Яворський та ін. Зокрема, П.П.Блонський писав: «Уроки поезії, музики, малювання, як ізольовані естетичні заняття, володіють вкрай малою педагогічною цінністю. У кращому випадку, це - уроки відірваного від життя мистецтва» [14, с. 81].

Нині це ідея дістала втілення у працях Д.Б.Кабалевського, С.В.Квятковського, Б.М.Йєменського, Г.П.Шевченко та ін. Однак у практиці сучасної школи комплексне використання мистецтв залишається поки що явищем епізодичним і в основному залежить лише від ініціативи вчителя.

Світ мистецтва репрезентований у шкільних програмах трьома його видами – літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, які займають центральне місце у художній культурі. Це пояснюється їх. роллю в духовному житті людини, що визначається-синтезом трьох головних сфер психіки – раціональної, емоційно-почуттєвої й вольової.

Література найповніше і найглибше втілює життя думки людини, музика життя її почуттів і переживань, образотворче мистецтво – зміст уявлень людини про світ у тій формі, яку дає їй реальне почуттєве сприйняття дійсності. Тим самим музика, література і образотворче мистецтво всебічно і повно охоплюють духовне життя людини, а їх різні поєднання дають змогу передати взаємозв'язок процесів, що в ньому відбуваються.

Зрозуміло, що наявність трьох художніх предметів у шкільному курсі має відбиватися й на методиці їх викладання. На уроках слід усвідомлено, цілеспрямовано й послідовно проводити думку про те, що ці предмети є трьома гранями єдиного процесу осягнення світу мистецтва. Взаємозв'язок у викладанні мистецтв розширить кругозір школярів, дасть можливість глибше відчувати й зрозуміти життя, відтворене у художніх творах.

Питання про взаємодію мистецтв у виховному процесі не можна розглядати однозначно. Усе залежить від конкретного характеру взаємодії,

від того, на якому уроці музики, літератури чи образотворчого мистецтва – використовуються твори цих й інших видів мистецтва.

Взаємодія різних видів мистецтва виключає їх механічне поєднання. Ефективність звернення до різних видів мистецтва у навчально-виховному процесі полягає не в кількості, а в доцільності використання для заглиблення в художній світ конкретного твору мистецтва. Наприклад, на уроці музики художньою домінантою, яка визначає педагогічну доцільність використання інших видів мистецтва, є саме музичне твори.

Варто пам'ятати, що взаємодія різних видів мистецтва у навчальному процесі - не просто додаткове залучення на уроки одного виду мистецтва матеріалу Іншого або ілюстрування одного виду мистецтва іншим. Йдеться про те, що кожен вид мистецтва - неповторна художня цінність, що має свої специфічні особливості й своєрідний вплив на особистість школяра.

Практика показує, що предмети художнього циклу в школі існують поки що відокремлено. Художньо-естетичний досвід учнів, набутий, наприклад, на уроках літератури, «виключений» при сприйманні музики або творів живопису. Таке становище, зрозуміло, суперечить комплексній природі мистецтва, принципу цілісності естетичного сприймання.

Встановлення міжпредметних зв'язків допоможе сформувати в учнів цілісну систему знань про мистецтво. Необхідною педагогічною умовою художнього виховання школярів є реалізація на всіх уроках естетичного циклу таких пізнавальних завдань, які вимагають від учнів загальноестетичної орієнтації у засобах створення художнього образу.

Питання забезпечення взаємодії різних видів мистецтва на уроках музики відбите у практиці музичного виховання, науково-методичних виданнях, аналіз яких виявляє значний інтерес учених до розвитку художньо-асоціативного мислення учнів.

Зокрема, відомий музикознавець Б.Л.Яворський на основі власного педагогічного досвіду створив цілісну концепцію розвитку асоціативного мислення дітей. За цією концепцією, дитяче мислення проходить шлях від

розрізнення вражень (зокрема, слухових, рухових тощо) до упорядкованих, усвідомлених, логічно пов'язаних асоціацій вищого порядку. На певному етапі музичного розвитку художній і виконавський досвід дітей зливаються, що створює передумови для цілісного сприймання ними музичного твору і художньої творчості.

Асоціації, на які спирався Б.Л.Яворський, можна умовно поділити на зорові, рухові, літературномовні й музичні. Накопичення різноманітних асоціативних зв'язків відбувалося у процесі музичної діяльності дітей. Вона включала не лише рух під музику, хоровий спів, гру на дитячих музичних інструментах, а й малювання, розповідь, інсценування тощо. Взаємозв'язок різних груп асоціацій мав різнобічний характер: музичні образи породжували літературні, художні, рухові тощо. Головним у навчальному процесі було встановлення паралелей між різними видами мистецтва для виконання провідного завдання – музично-творчого розвитку дітей.

Є.В.Назайкінський відзначав зв'язок рівня і глибини асоціативного мислення з життєвим досвідом дитини, з такими видами відчуттів, як сенсорні (бачення, слухання, дотик) і кінетичні (моторно-рухові). Саме через взаємодію цих відчуттів, на його думку, здійснюється психологічний зв'язок між слухачем і музичним твором, що виконується [71, с. 359].

У практиці музичного виховання асоціативний метод художнього мислення застосовувався Н.Л.Гродзенською. На її уроках широко використовувалися літературні образи, твори живопису, що стимулювало музичне сприймання школярів.

Використання різних видів мистецтва для глибшого емоційно-естетичного сприймання музики школярами дістало широке відбиття у програмі з музики, складеній на основі педагогічної концепції Д.Б.Кабалевського. Оригінальні в цьому плані теми чвертей, запропоновані програмою: «Що стало б з музикою, якби не було літератури?», «Що стало б з літературою, якби не було музики?», «Чи можемо ми побачити музику?», «Чи можемо ми почути живопис?».

Як же розглядати літературу, живопис й інші види мистецтва на уроках музики? Лише як додаткові стимулятори, що сприяють глибшому осягненню музики? Зрозуміло, що головне призначення цих мистецтв на уроках музики полягає, насамперед, у духовному збагаченні й художньому розвитку школярів, що створює умови для проникнення в композиторський задум. «Дуже важливо, - писав Д. Б. Кабалевський, – щоб у свідомості дітей музика не стояла осторонь інших мистецтв, а якомога яскравіше виявляла свої глибокі внутрішні (а не лише зовнішньо-сюжетні) зв'язки з ними» [33, с. 110]. Літературі й образотворчому мистецтву тут належить чільне місце, оскільки через ці види мистецтва легше здійснюється вихід на конкретні явища реального життя і це допомагає осягати музику як важливу частину цього життя.

Вірші, фрагменти прозових творів, репродукції творів образотворчого мистецтва, пов'язані зі змістом музики, досить часто використовуються на уроках музики. Водночас спостерігається недостатня увага значної частини вчителів до творів інших видів мистецтва. Майже відсутні рекомендації щодо використання цих творів на уроках музики у методичних посібниках для вчителів.

Єдність предмета мистецтва (естетичне осягнення цілісного світу людини) нерідко ототожнюється вчителями з єдністю образного змісту різних видів мистецтва. При цьому специфіка окремих мистецтв помилково зводиться лише до і відмінностей матеріалу, тобто форми. Специфіку музики, наприклад, шукають у звуках, літератури – у слові тощо. Художній зміст твору, єдність змісту і форми, що зумовлені можливостями конкретного виду мистецтва у відображенні дійсності, не беруться до уваги. Значимо, що як пошуки «абсолютної» мови мистецтва, так і стирання між ними меж ведуть або до розриву всіх зв'язків між окремими видами мистецтва, або до нівелювання художньої образності, неуваги до тих можливостей, які є у слові, зображенні, звукові.

Доводиться констатувати, що елементи структури художньої освіти школярів існують поки що відокремлено, роз'єднані специфікою предметів, їх цілями і завданнями. Художньо-естетичний досвід особистості, набутий, наприклад, на уроках літератури, «виключений» при сприйманні музики або творів живопису. Таке, становище, зрозуміло, суперечить комплексній природі мистецтва, принципу цілісності естетичного сприймання.

Слід враховувати, що при читанні літературного твору інтерес молодших школярів зосереджується в основному на описі подій, вчинків героїв, а внутрішній світ, переживання й думки героїв мало цікавлять дітей. Вчитель повинен звернути увагу учнів (запитаннями, коментарями, повторним читанням окремих уривків тощо) на ті елементи літературного образу, які б збагатили їхні уявлення про героїв твору, викликали відповідне естетичне ставлення.

Як відомо, твір мистецтва складається з кількох планів (це стосується як змісту, так і форми). Одні з них лежать на поверхні й сприймаються одразу (сюжет, фабула), інші знаходяться на глибині й вимагають їх осмислення (ідея, композиція). Якщо учень сприймає у творі лише те, що лежить на поверхні, то сила естетичного впливу цього твору буде незначною. У кращому випадку сприйметься мораль або життєвий факт, який без осмислення і співпереживання так і залишиться лише фактом. Щоб учні бачили за зовнішніми планами глибинні, необхідно активізувати їхнє образне мислення, здатність до асоціацій і аналогій.

Учням молодшого шкільного віку властива динаміка сприймання, схильність до фантазування з приводу картини, яке, звичайно, треба уважно вислуховувати. Без такого дитячого фантазування шлях до художнього твору може виявитися закритим. При сприйманні картини постійно взаємодіють два структурних елементи цього процесу. По-перше, це цілісне охоплення твору, яке набуває характеру загального фону сприймання. По-друге, вибіркоче сприймання, підказане значною мірою сюжетом і композицією картини. Деталі картини, на які глядач звертає увагу, мають, на його думку,

найсуттєвіше і найцікавіше. Враховуючи висловлювання учнів, деталі картини, які вони виділяють, можна судити про зміст і рівень художнього сприймання школярів.

Відповідь на питання: «Чи може вчитель музики кваліфіковано говорити про різні види мистецтва?» – не може бути однозначною. Зрозуміло, що вчитель, який проводить бесіду про музику і живопис, спиратиметься передусім на музику і вже через неї виходитиме на живопис, розкриваючи такі грані картини, які поза зв'язком із музикою розкрити неможливо. Це стосується також зв'язку музики й літератури.

Лише ілюстративне використання інших видів мистецтва на уроці музики не можна оцінювати позитивно. Здебільшого суміжні види мистецтва можуть залучатися до аналізу музичних творів за тематичною і жанровою подібністю. При цьому завжди треба ставити конкретне педагогічне завдання.

Слід остерігатися, щоб інформація, яку почують учні, не стала заміником спілкування із творами мистецтва, щоб художні образи не анатомувалися і не схематизувалися, бо це призводить до втрати художнього впливу на дітей.

Розглянемо детальніше методику використання на уроках музики літературних творів.

Проведення аналогій між музичними і літературними творами має сприяти розкриттю образного змісту цих видів мистецтва, встановлювати асоціативні зв'язки між ними. Якщо вчитель акцентуватиме увагу лише на пізнавальній стороні взаємозв'язку музики і літератури, то це може зашкодити сприйманню художніх творів, знищити ту неповторність, яка притаманна кожному з видів мистецтва. (Емоційна насиченість, витонченість і багатогранність відтінків слова, глибокий підтекст образів ліричного твору – усе це споріднює лірику з музикою. «Без розуміння й відчуження ліричних творів і поетичної прози людина залишається глухою, байдужою до музики», – справедливо писав В.О. Сухомлинський [93, с. 551].

Формування естетичного ставлення до літературного твору починається з його читання. Варто давати школярам можливість оцінювати прочитаний твір. Через те, що на уроці музики немає змоги приділяти літературі багато уваги, треба добирати невеликі вірші та уривки прозових творів, використовувати твори, які вивчалися на уроках літератури. Можна також доручити окремим учням заздалегідь вивчити чи повторити певні вірші, дібрати літературний матеріал до уроку музики.

Зазначимо, що використання художніх творів доцільне лише за умови безперечного зв'язку цих творів. Наприклад, читання уривків з «Казки про царя Салтана» та з поеми «Руслан і Людмила» О. С. Пушкіна, уривків з повісті «Тарас-Бульба» М. В. Гоголя використовується під час аналізу музичних творів: музична картинка «Три дива» (опера М. Римського-Корсакова «Казка про царя Салтана»), «Марш Чорномора» або увертюра (опера М. Глинки «Руслан і Людмила»), увертюра чи пісня Тараса (опера М. Лисенка «Тарас Бульба»).

Уже в 1-му класі використання творів Інших видів мистецтва дає змогу значно активізувати художньо-творчу діяльність дітей. Наприклад, слухаючи п'єсу С. Прокоф'єва «Ходить місяць над лугами», доречно запропонувати учням порівняти музичний образ з поетичними образами двох віршів.

В небі місяць зі ходить сумний...

В небі місяць зіходить сумний, Поміж хмарами вид свій ховає, Його промінь червоний сумний, Поза хмарами світить-палає.

(Леся Українка)

Українська ніч

Над зеленим гаєм та над бережком місяць виринає золотим ріжком. Посріблив отаву, віття лугове і на той бік ставу човником пливе...

(П. Сиченко)

Активізації образного мислення дітей сприятиме відповідь на запитання: «Зміст якого вірша повніше відповідає музиці? Чому?»

Музичні враження учнів від слухання п'єси Е. Гріта «Весною» можна збагатити читанням уривка з поеми Т. Шевченка «Гайдамаки».

Встала й весна, чорну землю Сонну розбудила, Уквітчала її рястом, Барвінком укрила; І на полі жайворонок, Соловейко в гаї Землю, убрану весною, Вранці зустрічають...

На наступному уроці повторне слухання цієї п'єси можна урізноманітнити новим завданням: порівняти музику п'єси Е. Гріта з картиною В. Непийпива «Весняна вода» і уривком з поеми Т. Шевченка «Сон».

...світає,  
Край неба палає,  
Соловейко в темній гаї  
Сонце зустрічає.  
Тихесенько вітер віє,  
Степи, лани мріють,  
Меж ярами над ставами  
Верби зеленіють.

Сади ярні похилились, Тополі по волі Стоять собі, мов сторожа,  
Розмовляють з полем...

Запитати дітей, який твір, на їхню думку, більше відповідає змісту музичного твору. Чому? Звернути увагу учнів на те, якими засобами зображають весну композитор, поет і художник.

Прочитавши вірш Т. Шевченка «Тече вода з-під явора», запропонувати школярам увявити музику до цього вірша.

Тече вода з-під явора Яром на долину. Пишається над водою Червона калина. Пишається калинонька, Явор молодіє, А кругом їх верболози І лози зеленіють...

Розвитку асоціативного мислення у першокласників сприятимуть й інші творчі завдання. Наприклад, учитель пропонує послухати вірш і відповіді, з якою музикою асоціюється його зміст.

Тиша морська

...Тиша в морі... ледве-ледве Колихає море хвилі;

Не колишуться від вітру На човнах вітрила білі. З тихим плескотом на берег Рине хвилечка перлиста; Править хтось малим човенцем, – В'ється стежечка злотиста...

(Леся Українка)

Якщо учні самі не зможуть відповісти, то вчитель запитує, чи нагадує цей вірш музичну картину «Море» з опери М. Римського-Корсакова «Казка про царя Салтана»? Якими засобами композитор і поет зобразили море?

Враження дітей від слухання п'єси В. Косенка «Пасторальна» можна підсилити читанням вірша Д. Павличка «Осінь».

Небеса прозорі, Як глибінь ріки. Падають, як зорі, 3 явора листки. А над полем нитка Дзвонить, як струна. Зажурилась квітка – Чує сніг вона.

Під час слуханім п'єс із циклу П. Чайковського «Пори року» доцільно розповісти учням про історію його написання. Він виник на замовлення редакції музичного журналу «Нувелист», у кожному номері якого протягом року вміщувалася одна п'єса, що відповідала місяцю виходу чергового номера.

П'єси виражають настрої, що викликає у людей кожна пора року, - зимові мрії, весняну свіжість, літнє привілля, осінній сум. Назви п'єс пов'язані з характерною особливістю кожного місяця. Зокрема, місяцю січню композитор присвятив твір «У камелька», квітню – «Подснежник», травню - - «баркарола», червню – «Белые ночи» тощо.

Кожна п'єса має поетичний епіграф, який ніби є її програмою. Наприклад: Січень. «У камелька»

И мирной неги уголок  
Ночь сумерком одела,  
В камине гаснет огонек,  
И свечка иагорела».

Цей вірш молодого О. Пушкіна надзвичайно гармонує з музикою п'єси, мрійливою і задумливою, ніби зітканою зі спогадів про зимовий вечір.

Квітень. «Подснежник»

Голубенький, чистый Подснежник-цветок, А подле сквозистый  
Последний снежок... Последние слезы О горе былом И первые грезы О  
счастье ином...

Ці поетичні рядки А. Майкова дістали вираження у ніжній мелодії, яка передає живе дихання весни. Ми ніби чуємо її народження, бачимо маленьку квіточку, що пробивається до сонця з-під снігу. У вальсовому русі мелодії відчутне дзюрчання струмочка, дзвін краплинок.

Аналізуючи п'єси, слід розкрити учням поетичні образи віршів, запропонувати прочитати їх уголос, вслухатись у виразність поетичного слова. Використання на уроці музики поезії сприяє розвитку асоціативних уявлень дітей, витонченості сприймання явищ природи. Звернення у ході аналізу п'єс до поетичних текстів справляє сильний емоційний вплив на школярів, збагачує їхній лексичний запас, розширює уявлення про можливості вираження емоційного ставлення до природи в музиці й поезії.

Розглянемо методику слухання ще однієї п'єси П. Чайковського з циклу «Пори року» «Осінньої пісні». Як відомо, естетичне сприймання природи П.Чайковським близьке естетичним поглядам поета С. Єсеніна і художника І. Левітана. Тому на уроці радимо використати вірш С. Єсеніна «Отговорила роца золотая» і картину І. Левітана «Осінній день. Сокольники» або картину «Золота осінь».

С. Єсенін створив яскравий, по-осінньому сумний образ, який пробуджує у читачів сильний емоційний відгук.

Отговорила роца золотая...

Отговорила роца золотая Березовим, веселым языком, И журавли,  
печально пролетая, Уж не жалеют больше ни о ком.

Кого жалеть? Ведь каждый в мире странник –

Пройдет, зайдет и вновь оставит дом,

О всех ушедших грезит конопляник

С широким місяцем над голубим прудом...

Надзвичайному стану ліричного героя відповідає небуденність опису, позбавленого життєвої прози, і це спонукає дітей до активного співпереживання.

Знайомлячи учнів з картиною «Осінній день. Сокольники» 1, Левітана, важливо розкрити палітру виражальних засобів, які використав художник (композицію, колір, колорит тощо), щоб створити живий образ осінньої природи.

Учителі музики, які працюють за будь-якими програмами, можуть частково використати методику розкриття взаємозв'язку музики і літератури, запропоновану Д. Б. Кабалевським.

Наприклад, перше півріччя 5-го класу відводиться вивченню зв'язків музики і літератури. Головне завдання, яке ставиться перед школярами у першій чверті, пошук відповіді на запитання: «Що сталося б з музикою, якби не було літератури?»

Хоча відповідь на це запитання ніби проста й зрозуміла, потрібна наполеглива і цілеспрямована робота, щоб учні усвідомили різноманітність зв'язків музики і літератури, уявили ті величезні втрати, яких зазнала б музика без літератури. Вже на першому уроці чверті перед учнями постають запитання: «Що сталося б з піснею, якби в неї відняли слова? Чи зміг би композитор написати пісню без цих слів? Що сталося б з усіма піснями, якби не було поезії?»

На уроках учні з'ясовують, яка літературна основа таких жанрів, як пісня, опера, балет; як взаємозбагачуються слово і мелодія у вокальних творах; у чому спільність і специфіка виразних засобів музики і літератури.

На численних прикладах діти ще раз переконуються, що без художньої літератури зникли б усі види вокальної музики (від дитячої пісеньки до великих і складних кантат), народна пісня, опери і балети, не було б інструментальних творів, у яких використовуються мелодії пісень.

Складнішим є пошук відповіді на запитання: «Що сталося б з літературою, якби не було музики?» У другій чверті йдеться про численні літературні твори, де музика є активною дійовою особою і впливає на розвиток описаних подій.

Уже на першому уроці школярі з'ясовують, чи міг би, наприклад, існувати без музики поетичний текст української народної пісні «Над річкою бережком». Чи цікаво було б нам слухати цей вірш? У бесіді підкреслюється, що якби не було музики, то усі вірші залишилися б лише віршами і ніколи б не змогли перетворитися на пісні. Не з'явилися б також вірші, написані спеціально для пісень. Без музики не було б багатьох народних казок, віршів, оповідань і повістей, в яких розповідається про музику, або музика в яких є дійовою особою. Музика дає друге життя літературним творам, покладеним в її основу, посилює їх виразність, поглиблює характеристику персонажів, подій тощо.

Діти вчаться вслуховуватися у прочитане, осягати значення музики для літератури. Засвоєння теми чверті ґрунтується на розумінні школярами музики як мистецтва яке має найтісніші зв'язки з іншими видами мистецтва.

Учителю слід постійно пам'ятати, що центром уроків музики має бути саме музика, звучання тих творів, про які йдеться у певному літературному творі, або які мають літературну основу.

Серед видів образотворчого мистецтва найдоцільнішим буде використання на уроці музики творів живопису. Чому саме живопису? Тому що картина дає змогу охопити її повністю і розглядати стільки, скільки потрібно. Порівняно з архітектурою перевага живопису в його зображальності, а із скульптурою - у більшій звичності для дітей.

Питання про взаємодію музики й живопису не можна розглядати однозначно, бо вона може мати як позитивне, так і негативне значення. Результат залежить від конкретного характеру взаємодії, її доцільності. Зокрема, використання на уроці музики репродукцій живопису не варто обмежувати лише дидактичними завданнями, бо твір мистецтва

перетвориться на наочний посібник. Коли репродукцію картини використовувати перед слуханням музичного твору, то учні описуватимуть деталі картини, а не висловлюватимуть свої враження від музики. І це зрозуміло: картина швидше запам'ятовується, ніж музика, і домінує у враженнях дітей.

Чи розвиватиметься при цьому музичне сприймання? Адже увага слухачів повинна спрямовуватися саме на музику. На її зміст, а картина відволікає від музичного образу. Репродукції картин найкраще використовувати на етапі аналізу музичного твору, коли вони допомагають осягненню його змісту. Саме поглиблення музичних вражень дітей є головним критерієм доцільності звертання до творів живопису на уроці музики.

Розглядання з учнями репродукцій картин – такий самий складний процес, як і сприймання музики. Конкретність, образність мислення дітей утруднює розкриття внутрішнього змісту художнього твору. Наприклад, розглядаючи картину М. Івасюка «Мати», учень може бачити лише соняшники, під якими молода жінка годує дитину. Для того щоб він побачив, наприклад, світ материнських почуттів, потрібна кропітка підготовча робота.

Відсутність у більшості вчителів музики необхідної мистецтвознавчої й методичної підготовки при використанні репродукцій картин нерідко зводиться до переказу сюжету, повідомлення цікавих і захоплюючих відомостей про епоху, художника, творчий процес. У цій ситуації учні стають не глядачами, а слухачами розповіді.

Пояснення вчителя має чергуватися з осмисленим розгляданням учнями репродукцій картини, бо лише перелічення барв, кольорових ефектів, виразності малюнка нічого не дасть, адже діти бачать їх і самі.

Чим більше асоціативних зв'язків вдасться встановити між окремими елементами твору, тим повноцінніший суб'єктивний художній образ виникає у свідомості дітей. Необхідно враховувати, що картина, в якій колорит, стиль

художника, дрібні деталі не помічаються, сприймається здебільшого із сюжетного боку.

Кожен колір оточений асоціативним ореолом, тому дітей слід учити сприймати зміст картини через виразність кольору, розкривати асоціативне багатство окремих елементів художнього образу. Наприклад, чорний одяг боярині Морозової на однойменній картині В. Сурикова можна порівняти з крилом ворона, а строкатий натовп зіставити з вигадливим російським орнаментом. Навіть неточні образні порівняння можуть допомогти учням побачити на репродукції значно більше, ніж барви, лінії та форми самого полотна.

У сприйманні репродукції картини важливо навіть те, як вона демонструється на уроці. Якщо вчитель, стоїть спиною до неї, повернувшись обличчям до учнів, то вони при цьому більше дивляться на вчителя, ніж на репродукцію картини. Під час бесіди чи розповіді про картину вчитель повинен сам розглядати її репродукцію, звертаючи увагу на потрібні епізоди і підкреслюючи естетичну цінність. Це завжди справляє на учнів хороше враження.

Показ репродукції, яка є у книжці, найчастіше не досягає мети, бо діти не можуть належним чином розглянути її. Доцільно користуватися універсальним діапроектором, пристосованим для демонстрування на екрані ілюстрацій, репродукцій, слайдів. Те, чого учні не побачать на репродукції картини через зменшений розмір, недоліки друку, має бути «домальоване» образним словом учителя.

Для розуміння багатьох творів живопису, присвячених сучасній тематиці або недалекому минулому, часто буває достатньо лише вказати назву картини. Значно складніше з творами, в яких відбиті біблійні або міфологічні сюжети, дані історичні події. Не знаючи міфів й історії людства, сучасний глядач здебільшого не може зрозуміти й зміст таких картин, їх внутрішню сутність та ідею.

Не повідомивши учням, наприклад, сюжету картини Рембрандта «Давид і Урія» або картини Рубенса «Персей і Андромеда», не можна сподіватися на тотожне сприйняття картини. Вкрай важливо розповідь про сюжет, що лежить в основі створення картини, поєднувати із тлумаченням змісту картини. Це стосується також багатьох історичних полотен, які зображають події, маловідомі дітям, наприклад, картини М. Дерегуса «Похід Святослава», «Останній бій Данила Нечая», картину М. Самокища «Загін М. Кривоноса в бою» тощо.

Слід враховувати, що сприймання зображеного на картині далеке від розуміння її сюжету, адже через одні й ті самі предмети і персонажі, зображені на полотні, можна виразити найрізноманітніші почуття і думки, ставлення до життя.

Протягом одного уроку не варто використовувати більше однієї-двох репродукцій картин. Абсолютно безглуздий побіжний показ багатьох репродукцій картин як доповнення до музики, що звучить.

Учителям музики, котрі працюють за будь-якими програмами, радимо творчо використати методику розкриття взаємозв'язків музики і живопису, запропоновану Д. Б. Кабалевським. Орієнтиром послужать дві лінії, визначені темами другого півріччя 5-го класу: «Чи можемо ми побачити музику?» і «Чи можемо ми почути живопис?»

Розкриття тем ґрунтується на розвитку слухових і зорових уявлень школярів: вслухаючись у музику, вони повинні уявити її зоровий (живописний) образ, а розглядаючи твори образотворчого мистецтва, чути в уяві відповідну музику. Учні мають усвідомити, що їхні зорові образи відповідатимуть музиці лише годі, коли вони виникатимуть із самої музики, під впливом музики без усілякої надуманості й фантазування.

Досягнення взаємозв'язку між музикою і образотворчим мистецтвом забезпечується порівнянням тих творів музичного і образотворчого мистецтва, які відображають одні й ті самі явища життя: історичні події, картини природи, життєві ситуації, характери людей тощо. Взаємовплив

образотворчого мистецтва і музики розглядається також на прикладах музичних творів, які виникли під впливом образів живопису, а також через звернення до музичного начала у творах живопису, до «озвучених» картин.

Учні з цікавістю ставляться до завдання уявити музику, якою «звучить» картина. Розглядаючи репродукцію картини А. Куїнджі «Хмарка», можна запропонувати дітям такі запитання та завдання: «Яка пора року зображена на картині? Яка музика може розповісти про цю весну? Якими засобами музика може виразити захоплення людини весняною красою? Уявіть, якими мають бути мелодія, темп, динаміка, тембр».

Аналогічні запитання можна поставити дітям, демонструючи репродукції картин І. Грабаря «Лютнева блакить», І. Левітана «Весна. Велика вода», В. Непійпива «Ранкові хліба» тощо.

На уроках важливо розкрити ще один аспект органічного зв'язку музики і живопису – зображення процесу народження музики, її сприймання. У картинах багатьох художників вдало виражається емоційний стан людини, яка творить музику. Розглянемо деякі з них.

Л. Серветник. «Пісня гір». Гуцул грає на сопілці. Зосереджений, сумний вираз обличчя доносить до нас звучання задумливої мелодії, в якій відчувається надія на кращу долю. І ми разом з героєм картини настраюємося на елегійний лад. Печальне звучання створюють плавні, наспівні лінії рисунка, меланхолійний колорит полотна.

В. Касіян. «Перебендя» (за віршем Т. Г. Шевченка). На картині – кобзар. Це один із тих сіромах, що попідтинню днювали й ночували, живучи піснею і несучи її в народ, - Тримаючи в руках кобзу, кобзар легко перебирає пальцями струни. Виразний його зовнішній вигляд: убогий одяг, сиві вуса й волосся, на худорлявому, зморщеному обличчі – сліди важкого життя. Художник змалював безмежний степ, небо, зелену траву з квітами, що наче хиляться до кобзаря, прислухаючись до його співу. Степова краса, здається, зливається з духовною красою народного співця.

М. Дерегус. «Народження пісні». Козак на бойовому коні задумливо дивиться вдаль, перебираючи струни кобзи. Ми ніби чуємо нехитрі перебори кобзи, відчуваємо, яку пісню складає козак.

В. Тропінін. «Гітарист». Якщо уважно вдивитися в картину, можна почути, як починають звучати струни під пальцями юнака, що простодушню дивиться на нас, і в уяві виникає тиха мелодія російського романсу.

І. Глазунов. «Російська пісня». Широким зеленим полем, стежкою, що вигнулася до горизонту, йдуть дві жінки. Одна з них молода, золотоволоса, йде, підставивши обличчя назустріч вітру. Друга жінка – літня, у темній хустині, скорботно похилила голову. Лебединими крилами піднесли над ними хмари.

Жінки й не думають співати, їхні уста зімкнуті, але пісенна мелодія так і рветься з полотна – широка, дзвінка, привільна, як степовий простір. Живописний стрій картини, її плавні ритми, чарівні барви викликають у нас відчуття пісенності, звчання живої мелодії.

Звертаючись до цих картин, слід з'ясувати роль музичного начала у творах живопису, значення слухових, музичних асоціацій для глибокого сприймання життєвих явищ і творів образотворчого мистецтва. «Якими засобами художник виразив момент емоційного напруження, натхнення, хвилювання, яким супроводжується виконання музики?»

Самостійне розкриття цього питання сприятиме вихованню у школярів підвищеної чутливості до внутрішнього світу людини, відображеного у музиці й живопису, висвітлить численні зв'язки між цими видами мистецтва.

Важливо показати учням, що в живопису існують й інші способи «омузичення» зображення. Яскравим прикладом послужить творчість М.Чюрльоніса, який вважав, що між мистецтвами немає меж, що в музиці є своя «архітектура», яку можна застосувати у сфері іншого мистецтва. У багатьох живописних творах він намагався передати власні музичні відчуття. Серед них. найвідомішою є його живописна сюїта «Соната моря», побудована за законами музичної форми.

Море владно приваблювало до себе музиканта і художника. Воно вражало його уяву своєю могутністю, багатством барв, хвилі ототожнювалися із життям.

Три картини складають «Сонату моря» – «Аллегро», «Анданте», «Фінал». Розглянемо ці картини.

«Аллегро». Широко і розмашисто, рівною ритмічною низкою одна за одною наступають на берег хвилі. Пронизані сонцем, вони виблискують міриадами прозорих бульбашок, які світяться янтарем, райдужними черепашками, самоцвітами. Горбистий берег, що повторює обриси хвиль, протистоїть їм натиску. Біла тінь чайки лягла на воду. Це не битва, а швидше змагання між берегом і хвилями. Колорит картини яскравий, піднесений, ніби труби, що виблискують на сонці, грають бадьорий запальний марш.

«Анданте». Морська стихія стихла. Глибоким сном сплять хвилі. Спить і підводне царство з потонулими кораблями. Але не спить світильник на горизонті, широкими променями освітлюючи небесну сферу. Від променів, ніби нитки з перлин, простягайся вниз два рядки освітлених бульбашок. Вони спрямовують наш погляд у морську безодню з таємничими вогниками. І чиясь милосердна рука піднімає з прірви парусник, повертаючи його до життя.

Спокійна, велична мелодія у темпі *andante* ніби ллється з картини. Вона настроює на глибокі роздуми про сенс життя, неодмінну перемогу добра над злом.

«Фінал». Морська стихія розбурхалася, кипить, шаленіє. Величезна хвиля піністими пальцями, ніби кігтями чудовиська, ладна схопити, пошматувати, знищити маленький кораблик. Ще мить, і все зникне. А можливо, ні? Не зможе хвиля поглинути ці стійкі кораблики, які видаються такими безпорадними перед стихією.

Розгляд картин М. Чюрльоніса важливо доповнити розповіддю про її автора, якого справедливо вважають основоположником литовської національної музики, її класиком. Не перестаючи творити музику, він пише

одну за одною близько трьохсот живописних композицій. І кожна – це музична поема у барвах, живописних ритмах, музичних видіннях. Космічні «Сонати» і «Фуґи» М. Чюрльоніса змушують задуматися над вічним прагненням людства до світла, гармонії.

Використовуючи літературу й твори образотворчого мистецтва, вчителю не слід забувати, що він проводить саме урок музики, а література й образотворче мистецтво мають лише збагачувати музичні враження школярів, підносити їх на нові рівні художнього узагальнення.

Таким чином, ідея взаємозв'язку мистецтва, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу і творів мистецтва, має стати однією з провідних при керуванні музичним сприйманням школярів. При цьому перед учителем постають такі завдання: підвищення рівня художньої та загальної-естетичної культури учнів; збагачення і систематизація знань про мистецтво; поглиблення сприймання музики. Ці завдання можуть бути вирішені за умови, якщо вчитель звертатиметься до творів інших видів мистецтва систематично, аналізуватиме музичні твори у тісному взаємозв'язку з літературою та образотворчим мистецтвом. Розуміння специфіки цих мистецтв допоможе школярам глибше відчути особливості й специфіку музики, сприятиме формуванню цілісного уявлення про мистецтво як образну форму відображення дійсності. Звернення у процесі керування музичним сприйманням до творів різних видів мистецтва виявляє сильний емоційний вплив на школярів, збагачує їх лексичний запас, розширює уявлення про можливості вираження емоційного ставлення до явищ життя і мистецтва. Зрозуміло, що естетичне сприймання, наприклад, образів природи, відображених у музиці, літературі чи живопису, має свою специфіку. Вкрай важливо підвести дітей до розуміння можливостей різних видів мистецтва ; вирішенні ідеалу краси природи, викликати почуття захоплення красою рідного краю.

Співдружність різних видів мистецтва буде доцільною і справді творчою лише тоді, коли кожен вид мистецтва збереже свою специфіку й

форму художнього мислення. Коли ця специфіка не враховується, то взаємодія мистецтв порушується і втрачає педагогічну доцільність. Проводячи паралелі з іншими видами мистецтва, не слід перетворювати музику на ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного твору.

Використовуючи на уроках музики твори суміжних мистецтв, слід постійно пам'ятати, що звернення до них буде виправданим лише тоді, коли вся робота спрямовуватиметься на виховання в учнів уміння цінувати, розуміти, емоційно й свідомо сприймати музику в усій сукупності її зв'язків з життям і явищами духовної культури.

Педагогічний смисл досягнення взаємодії мистецтв у навчальному процесі визначається тими психічними новоутвореннями, які виникають у дітей саме в результаті комплексного впливу мистецтв. Необхідно враховувати, що взаємодія різних видів мистецтва виключає механічне поєднання будь-яких видів. Ефективність звернення до різних мистецтв у навчально-виховному процесі полягає не в їх кількості, а в доцільності використання для заглиблення в художній світ конкретного твору мистецтва. Наприклад, на уроці музики художньою домінантою, яка визначає педагогічну доцільність використання інших видів мистецтва, є саме музичні твори.

Взаємодія різних видів мистецтва у навчальному процесі це не просто додаткове залучення на уроки одного виду мистецтва матеріалу іншого або ілюстрування одного виду мистецтва іншим. Йдеться про те, що кожен вид мистецтва – неповторна художня цінність і умовою використання його в єдності з іншими видами є врахування його специфічних особливостей, своєрідності впливу на особистість школяра. Встановлення зв'язків між творами різних видів мистецтва сприяє формуванню в учнів цілісної системи знань, озброює їх узагальненими способами художньо-естетичної діяльності.

## 2.4 Організація художньо-творчої діяльності учнів у процесі музичного сприймання

У сучасній психології утвердився погляд на сприймання як на активну діяльність суб'єкта з відображення об'єктивної дійсності, опосередковану мовними значеннями, в яких представлена «згорнута в матерії мови ідеальна форма існування предметного світу, його властивостей, зв'язків і відношень» [49, с. 122].

Сприймання, зазначав відомий американський психолог Дж. Брунер, це – процес категоризації, у ході якого людина за допомогою характерних властивостей сприйнятого здійснює відбір і віднесення об'єкта, який сприймається, до певної категорії. Тому, гадає вчений процес перцептивного навчання полягає у засвоєнні належних способів кодування сприйнятого і подальшої категоризації суб'єктом подразників за допомогою певних кодових систем. При цьому тотожне сприймання досягається саме при повній відповідності засвоєних категорій об'єктам і явищам, які сприймаються. «Найпростішою формою неготовності до сприймання у конкретному оточенні є випадок, коли сприймаючий суб'єкт володіє набором категорій, не придатних для адекватного завбачення подій цього оточення» [15, с. 30].

Ця загальна властивість відображення людиною реального світу виявляється і в музичному сприйманні. Слухач співвідносить сприйняте з тими емоційно-образними категоріями, які викристалізувалися на основі його емоційного досвіду. Нерідко цей процес неусвідомлений і виявляється лише у результаті самоаналізу власних вражень і переживань. Якщо у «музичній лексиці» слухача немає потрібного «слова», то глибина проникнення у смисл і характер твору буде значно меншою, ніж це треба для повноцінного сприймання. «Без... «звуко-слухових накопичень», які завжди викликаються пам'яттю... музика не могла стати ідеологією, образно-пізнавальною діяльністю свідомості, а найбільше, якби могла бути провідником

фізіологічних почуттєвих подразників, як це відбувається на «низових» стадіях її культивування», – писав Б. В. Асаф'єв [7, с. 266].

Діти нерідко відчувають труднощі при добиранні потрібних слів для висловлювання своїх вражень від музики. У якісному плані їхні висловлювання нерідко зводяться лише до кількох визначень, наприклад, «сумна», «весела», «бадьора», «спокійна» тощо. Це пояснюється тим, що у них мало розвинута спостережливість і збіднений лексичний запас. Зрозуміло, що це ускладнює завдання художньо-педагогічного аналізу музичного твору, оскільки музика часто передає такі відтінки настроїв і переживань, які важко висловити, дібрати звороти мови, близькі за значенням змістові музики.

З цього приводу відомий дослідник процесів музичного сприймання Б.М. Теплов зазначав: «Не слід... стверджувати, ніби емоційна сторона психічного життя принципово не може Бути доступна понятійно-словесному вираженню. Йдеться зовсім не про неможливість, а лише про певні труднощі словесного описання емоцій. Труднощі ці, звичайно, відносні й зменшення їх повинно бути одним із завдань психології» [97, с. 54].

Справді, словами неможливо тотожно передати зміст музики, бо це вже буде розповідь (інша форма, структура, виразні засоби), але виразити емоційний стан слухача, у результаті осмислення висловити у певних образних категоріях – цілком можливо.

Музичний зміст можна також інтерпретувати. Словесне тлумачення музики слухачами, звичайно, включає суб'єктивний момент, але він спровокований об'єктивними властивостями художнього тексту.

Оскільки зміст музики передбачає багатогранні позатекстові зв'язки, то й інтерпретація його немислима без широких зв'язків, які виходять за межі тексту (зв'язки історичні, культурологічні, асоціативні, художні тощо).

Необхідність знайти відповідні слова спонукає дітей не лише уважно слухати, а й усвідомлювати зміст музики. Чим багатший музичний досвід і лексичний запас школярів, тим змістовніші їхні визначення, тим більше

можливостей для пізнання музики. Щоб спонукати дітей до активнішого усвідомлення музики і пошуку слів, радимо використати такий прийом: виготовити таблицю з визначеннями, які найчастіше використовують учні, й перекреслити їх контрастною лінією. Це означає, що школярі повинні у своїх відповідях обходитися без них. Цей прийом значно активізує лексичну діяльність дітей.

Для розвитку лексичного багатства мови учнів великого значення набуває образна, виразна мова вчителя із застосуванням влучних епітетів і поетичних зворотів. При аналізі доцільно використовувати визначення, які розширюватимуть естетичні уявлення учнів, розкриватимуть нові відтінки естетичного змісту музики.,

Отже, процес формування музичного сприймання полягає передусім у розвитку в слухачів здатності до усвідомлення (тобто категоризації) сприйнятого образу шляхом розширення їх емоційного досвіду, асоціативного фонду та уявлень і вже на цій основі емоційно-образного категоріального апарату, з опорою на який відбувається подальший розвиток здібностей до більш тонкого розпізнання змісту, вираженого музикою.

На цьому рівні, однак, процес формування музичного сприймання не закінчується. На відміну від керування процесами пізнання, мета якого досягається при засвоєнні учнями достатнього обсягу знань, для керування музичним сприйманням – це лише перший етап. Розвиток емоційного й асоціативного фонду (у тому числі категоріального), набуття знань про твір створюють лише передумови для проникнення в емоційно-естетичний зміст твору. Тому керування музичним сприйманням передбачає наступний етап – спрямування набутих знань, досвіду і вмінь на глибше переживання й осмислення музичного твору.

Цей етап формування музичного сприймання має свої особливості. Якщо процес пізнання полягає в осягненні об'єктивних законів, створенні своєрідних догм (наприклад,  $2*2=4$ ), завдяки чому відбувається ніби відторгання знання від суб'єкта пізнання (зміст знання буде однозначним

незалежно від стану, рівня розвитку учнів), то у процесі сприймання музики, навпаки, спостерігається процес «присвоєння», «наближення» об'єктивного змісту твору до суб'єкта сприймання, розгляд його через призму суб'єктивних якостей і прагнень особистості. Це й визначає специфіку керування музичним сприйманням школярів.

Діяльність слухачів під час сприймання зумовлена процесуальною природою музики. Вона виявляється у спостереженні за розвитком музичного образу і характеризується як активним, так і пасивним споглядальним естетичним ставленням слухачів до твору. Отже, сам факт слухання музики ще не означає, що її зміст буде досягнутий учнями.

Характерною властивістю музики як об'єкта сприймання є також те, що її безпосереднє сприймання триває лише стільки, скільки звучить сам твір. Тому на перший план виступає така властивість досягнення музичного твору, як активність свідомості слухача, суть вияву якої полягає у виділенні найзначущих в інтонаційному плані елементів музики і пов'язуванні їх у певну логічну лінію [20, с. 171].

Формування музичного сприймання починається з розвитку слухової спостережливості учнів, з виховання культури спостереження. «Метою і завданням (звичайно, важким) музичної педагогіки у загальноосвітніх школах... є розвиток слухових навичок шляхом розумно поставленого спостереження музичних явищ», підкреслював Б. В. Асаф'єв [5, с. 58].

Спостереження музики суттєво відрізняється від спостереження, наприклад, картин: тут спостерігається процес, - рух з усіма його змінами. Музичний потік рухається незалежно від того, що цікавить слухача, на яких деталях він хотів би зосередити увагу. Ця особливість музики, її часова природа, яка утруднює спостереження за нею, вимагає від учителя продуманого керування, у

Як же організувати спостереження учнів за музичним процесом? Розглянемо психолого-педагогічні основи означеного виду діяльності.

Психологія розглядає спостереження як цілеспрямований процес планомірного і систематичного сприймання, яке здійснюється з метою вивчення якогось явища, визначення характерних ознак тощо. Систематичні спостереження ведуть до розвитку спостережливості, тобто вміння помічати найсуттєвіші, найхарактерніші, малопомітні ознаки та властивості предметів і явищ. Спостережливість не є вродженою якістю. Вона розвивається у процесі навчання, вправлення у спостереженні й визначається життєвим досвідом, знаннями учнів.

Щоб спостереження стало методом пізнання, воно має відповідати таким дидактичним умовам:

- учень повинен чітко уявляти, що він спостерігатиме, що хоче пізнати, тобто зрозуміти завдання спостереження;

- наявність у дітей попередніх знань про об'єкт спостереження та плану спостереження, оволодіння прийомами спостереження;

- вибірковість спостереження, дослідження явищ у різних ситуаціях; у змісті спостереження має бути новий для учнів матеріал, який би викликав пізнавально-творчу активність, захоплював школярів;

- необхідність фіксації проміжних і підсумкових результатів спостереження у записах, схемах, малюнках.

Неодмінною умовою спостереження музики, її естетичного сприймання є зосередженість слухової уваги. Б.В.Асаф'єв зазначав, що спостерігати мистецтво – означає... вміти сприймати його... Сприймати музику – справа важка. До неї слід готувати увагу» [5, с. 47]. І далі: «Спостереження за музикою веде до загострення слухових вражень (реакція на слухові подразнення), а отже, до збагачення нашого життєвого досвіду і нашого знання про світ через слух» [5, с. 49]. Від обсягу слухової зосередженості залежить якість спостереження за процесуальністю музики, емоційний вплив на слухачів, осягнення ними змісту твору.

Неуважність, відволікання під час слухання, відсутність належних умов ведуть до фрагментарності сприймання, пропусків важливих моментів

становлення музичного образу. Уміння зосередитися, відволіктися від усього, що не стосується музики, дається не відразу. Виховання слухової уваги є першочерговим завданням учителя музики.

Як відомо, увага – це психічний стан особистості, що виявляється у зосередженості свідомості на конкретних предметах і явищах. Увага передає ставлення людини до певного об'єкта, забезпечує активність мислення, концентрацію вольових зусиль на досягненні цього об'єкта [79, с. 54]. Фізіологи пояснюють увагу концентрацією збудження у певній системі клітин мозку при одночасному гальмуванні інших систем.

Основними якостями уваги є її обсяг, розподіл, концентрація (сила зосередження) і стійкість (тривалість зосередження). Ці якості, виявляються у музичній діяльності людини, значною мірою визначаючи рівень її музичної культури. Найбільша увага і зосередженість вимагаються тоді, коли діти виступають у ролі слухачів.

Обсяг слухової уваги визначається ступенем диференційованості сприймання, а розподіл уваги – свідомим спостереженням за кожним з них.

Увага – це процес, який не існує поза діяльністю. Організація слухової уваги є передусім організацією діяльності сприймання музики. Дітей завжди приваблює самостійна творча діяльність, а не пасивне сприймання, їм ближча радість активного спілкування з музикою, ніж споглядальне до неї ставлення.

Психологи розрізняють три види уваги залежно від причин її виникнення: мимовільну, довільну і післядовільну. Якщо мимовільної уваги, яка викликається силою, новизною, оригінальністю подразника, буває достатньо при сприйманні розважальної музики, то для сприймання серйозної музики необхідна слухова зосередженість, напруження слухової уваги. Довільна слухова увага при сприйманні музики виникає лише за певних умов, а саме: відсутність шумів і сторонніх звуків, дотримання художніх вимог до виконання музики вчителем або відтворення її за допомогою технічних засобів, доступність музики і посиленість завдань можливостям слухової уваги школярів.

Слід пам'ятати, що відсутність здатності до тривалої й стійкої зосередженості у дітей – явище природне, зумовлене особливостями їхньої вищої нервової діяльності. Довільна слухова увага до музики у школярів нестійка і зазнає значних коливань. Виснажуючи своїм напруженням нервові клітини мозку, вона швидко викликає втомленість слуху, внаслідок чого виникає мимовільне відключення слухача від музики. Досвід свідчить, що дітям легше зосередити увагу на музиці голосній і рухливій, з чіткою метричною і ритмічною пульсацією. Важче, навпаки, сприймати музику протилежного характеру, що у фізіологічному плані виступає як слабкий подразник і тому вимагає більше вольових зусиль для виникнення й утримання слухової зосередженості.

Учителю слід зважати на причини, що посилюють неухважність учнів. Одна з них – втомленість слухача, що швидко настає при виконанні важких, нецікавих або одноманітних завдань. Постійна слухова втомленість може стати причиною виникнення байдужості до музики, зниження емоційної сприйнятливості, перенасичення музичними враженнями. Нерідко у неухважності дітей винен сам учитель. Якщо він пропонує учням знайомі або надто легкі завдання, якщо вони приречені на бездіяльність або виконання формальних дій, якщо вчитель не пробуджує активної творчої діяльності – він неодмінно створює умови для прояву розсіяності дитячої уваги. А коли школярі нудьгують, вони обов'язково шукатимуть більш захоплююче побічне заняття. Навіть своєю поведінкою вчитель може підтримувати дитячу увагу або знижувати її. Слід готуватися до уроку музики, завчасно добирати матеріали, уникати пауз на уроці.

Досвід показує, що у навчальній роботі не можна орієнтуватися лише на довільну увагу дітей, яка вимагає значного напруження і виявляється важкою не лише для молодших школярів, а й для підлітків. Учитель повинен спиратися на післядовільну увагу, яка підтримується інтересом учнів. Післядовільна увага, що характеризується високим ступенем зосередженості й емоційним піднесенням, виникає тоді, коли учні зайняті цікавою

діяльністю, захоплені процесом пізнання. «Проблема інтересу, захопленості – одна з фундаментальних проблем усієї педагогіки... Але особливого значення вона набуває в галузі мистецтва, де без емоційної захопленості неможливо досягнути більш-менш пристойних результатів, скільки б не віддавали йому сил і часу», зазначав Д. Б. Кабалевський [32, с. 10]. Саме при післядовільному стані уваги повною мірою стає доступним художній зміст твору, його емоційне багатство, здійснюється слухове спостереження за музичним розвитком.

Б. В. Асаф'єв підкреслював, що вчитель «повинен вміти пробуджувати і дисциплінувати увагу, спрямовуючи її на те, що служить одним з основних імпульсів музичного руху: на діалектичний розвиток його в складних формах; на більш прості контрастні зіставлення і періодичні чергування у формах нескладних» [5, с. 81].

Питання про те, які способи керування сприйманням музики найефективніші, розглядається неоднозначно. Деякі вчені вважають, що найрезультативнішим способом є озброєння учнів певними алгоритмами діяльності сприймання. Цей спосіб, на їх думку, дисциплінує мислення учнів, позбавляє від зайвих шукань. Інші науковці вважають, що коли учні користуються певними алгоритмами, то їх сприймання стає формальним. На нашу думку, у навчальній роботі слід використовувати обидва способи залежно від складності творів, віку учнів, рівня їх готовності, ситуації на уроці тощо. Так, музичне сприймання у багатьох випадках протікає устигнете, якщо школярі при аналізі музики керуються саме алгоритмом, під яким розуміється послідовність спостереження за музикою. Пропонуємо таку загальну схему спостережень:

- визначення характеру твору, основних настроїв;
- встановлення динаміки розвитку музичного образу, кульмінації твору;

– характеристика провідних елементів музичної мови, їх взаємозв'язку і ролі у створенні художнього образу; визначення ідейно-естетичного змісту твору;

– самоаналіз впливу твору, його естетична оцінка.

Слухова діяльність школярів при сприйманні музики організується вчителем постановкою завдань, метою яких є зосередження уваги на музиці, упорядкування спостережень за нею. Розглянемо конкретніше методику постановки цих завдань.

Попередньо їх слід диференціювати, оскільки одні з них організують увагу дітей перед сприйманням музики, інші використовуються у процесі художньо-педагогічного аналізу твору. У даному разі йдеться про завдання, які організують діяльність сприймання музики. Нагадаємо, що про роль вступного слова вчителя та створеної установки на сприймання в організації слухової уваги дітей йшлося у попередніх розділах.

Система запитань і завдань, яка допомагає учням сприйняти твір, має реалізуватися у діалозі й спонукати, до творчого різночитання музичного змісту. Запитання на уроці можуть ставитися не лише у вербальній формі, а й виражатися у жесті, виконанні, в реакції вчителя і дітей на якість виконання тощо. Важлива правильна спрямованість запитань – не загострювати увагу на деталях, а спрямовувати дітей до їх внутрішнього світу, почуттів і вражень, породжених музикою. Важливо не лише поставити доцільне запитання, а й почути відповідь, оцінити її оригінальність, суперечливість, особистісне забарвлення тощо.

Процесуальна, звукова природа музики не дає змогу ставити запитання або робити пояснення під час спостереження за музикою. Запитання з приводу змісту музичного твору ставляться або до того, як діти послухають музику, або після її прослуховування.

Порівняльний аналіз відповідей учнів на запитання, поставлені до або після слухання музики, показує, що у першому випадку якість відповідей школярів значно вища. Але це зовсім не означає, що слід прагнути до

частішої постановки навчальних завдань до початку слухання твору. Логіка формування музичного сприймання підводить до необхідності частішої постановки навчальних завдань саме після слухання музики, що сприяє осмисленню музичних вражень учнів у ході аналізу твору. Завдання конкретного характеру, поставлені до слухання музики, знижують інтерес до сприймання музики: діти знаходять відповідь на запитання, і готовність далі сприймати музику різко падає. Тому доцільнішими є завдання художньо-творчого характеру, які не обмежують діяльність сприймання, а спонукають до вслуховування у музику.

При цілеспрямованому спостереженні увага зосереджується переважно на одному об'єкті, визначеному завданням учителя. Інші аспекти музики залишаються поза сприйманням. Очевидно, саме це мав на увазі Б. В. Асаф'єв, коли писав, що перш ніж аналізувати твір, треба його почути, запитання ж може перешкодити емоційності першого сприймання. Доцільно ставити попередні запитання лише тоді, коли вчитель не впевнений, що твір буде прослуханий досить уважно, або коли йому не вдалося зацікавити дітей своїм вступним словом,

Наведемо приклад невдало поставленого до слухання музики запитання. У 7-му класі вчитель знайомив учнів з хором «Лакрімоза» з «Реквієму» В.-А. Моцарта. Він розповів про останні дні життя геніального композитора, історію створення твору. Учні були захоплені розповіддю і, звичайно, з інтересом поставилися б до музики. Та раптом учитель запропонував прослухати твір і визначити, скільки у ньому частин. І враження від вступного слова вчителя, яке своєю емоційністю й змістовністю підготувало учнів до сприймання, було зруйноване. Невчасно поставлене запитання, банальне за змістом і формальне за своєю суттю, змінило установку на сприймання твору. Прекрасний зразок педагогічного доцільного завдання, також поставленого до прослуховування музики, знаходимо у Д. Б. Кабалецького. У вже наведеному нами раніше вступному слові до Сонати № 14 Л. Бетховена, після розповіді про життя композитора у

період глибокої життєвої кризи, він звертається до слухачів: «Вслухайтесь тепер у цю музику! Вслухайтесь у неї не лише своїм слухом, а й усім своїм серцем! І, можливо, тепер почуєте в першій частині таку невтішну скорботу, якої ніколи досі не чули; у другій частині – таку світлу і водночас таку печальну посмішку, якої досі не помічали; і нарешті, у фіналі таке бурхливе кипіння пристрастей, таке неймовірне бажання вирватися з кайданів смутку і страждань, яке під силу тільки справжньому титанові» [33, с. 249].

Запитання ставляться у такій кількості, яка б дала змогу па них відповісти, прослухавши твір. Не варто ставити, перед школярами багато завдань – їм важко охопити усе своєю увагою, стежити за всім одночасно. Якщо поставити учням завдання, яке можна виконати, це прослухавши усю п'єсу (наприклад: «Хто виконує твір? На якому інструменті виконується? У якому темпі?» тощо), то відповідь буде знайдена швидко і після цього інтерес дітей до подальшого слухання музики знизиться. Отже, слід ставити такі завдання, виконання яких вимагає уважного слухання протягом звучання усього твору (наприклад: «Які почуття виражає музика і як вони розвиваються у творі? У якій формі написаний твір?» тощо).

Сама форма запитання може спонукати слухачів до активізації мислення. Якщо запитати: «Який характер музики?» або: «Які засоби музичної виразності використані?», діти, звичайно, дадуть відповідь па рівні перелічення ознак. Але досить змінити форму запитання: «Як виражається характер музики? Як змінюється її настрій?» і учні починають мислити активніше. Невдалим виявляється запитання: «Хто написав твір?». Краще, коли вчитель запитає учнів: «Чи міг би таку музику написати Бетховен? Чайковський? Моцарт?» Чому ви так вважаєте?». Поставлене у такий спосіб запитання спонукає думати усіх учнів, і водночас вирішення його доступне кожному.

Серед запитань можливі й такі, що вимагають лише пригадування отриманої раніше інформації, наприклад: «Кому належить твір? У якому

регістрі звучить?» тощо. Доцільніше ставити запитання, які змушують шукати нові зв'язки між знайомими явищами або вимагають творчої уяви.

Якщо після запитання вчителя більшість учнів піднімає руку, бажаючи висловлюватися, доцільно запропонувати їм відповісти усім одночасно за знаком учителя. Як зазначав Д. Б. Кабалевський, у таких колективних відповідях є два позитивних моменти: по-перше, усі діти, які готові до відповіді, зможуть висловитися і отримати задоволення від цього; по-друге, учні, не готові до відповіді, також подумки візьмуть участь у колективній відповіді й не відчують незручності, збентеження від свого незнання [32, с. 31]. «Уміння слухати музику і роздумувати про неї слід виховувати у дітей з самого початку шкільних занять музикою. Уже на першому уроці першого року навчання в класі має бути встановлений непорушний закон: коли у класі звучить музика, жодна дитина не повинна піднімати руку, навіть коли вона знає, що після музики вчитель задасть яке-небудь запитання і вона вже готова на нього відповісти... Виконувати цей закон слід тому, що «слухання музики» це передусім уважне вслуховування в неї, а не гра у «загадки-відгадки», говорив Д. Б. Кабалевський. Але й після того як музика прозвучала, руки не слід піднімати. Учитель повинен дати учням змогу пережити і продумати почуте і лише тоді ставити перед ними завдання [32, с. 29].

Як виняток, можна дозволити дітям піднімати руку під час звучання музики лише тоді, коли ставиться завдання послухати вступ якого-небудь інструмента або групи інструментів, відчуті зміну частини, настрою тощо. Однак щоб слухання музики не перетворювати на гру, до цього прийому не слід часто звертатися.

Система запитань і завдань дає змогу вчителю створити на уроці пошукову ситуацію, мета якої – навчити дітей вслухатися у музичний твір і самостійно розібратися в ньому. Наприклад, учитель, не повідомляючи назви п'єси, яку виконуватиме, дає учням завдання розповісти, що відбувається у музиці, яку вони зараз почують.

Дітей активізує таке своєрідне завдання – словами «придумати» музику. Наприклад, перед слуханням п'єси Р. Шумана «Сміливий вершник» учитель пропонує дітям, виходячи з назви, сказати, якою має бути музика, що зображає сміливого вершника. Звичайно, такі завдання доцільно давати лише під час слухання творів з яскравою програмністю. Потім порівняти попередню словесну характеристику уявної музики з музичним образом п'єси. Такі завдання, спонукаючи учнів до роздумів, пробуджують їхню уяву, фантазію, розвивають творчі здібності.

Можна використати такий прийом: перед слуханням п'єси В. Косенка «Дощик» повідомляємо її назву і пропонуємо визначити, який дощик зображає композитор. – Чому це теплий весняний дощик? Бесіда з учнями сприятиме усвідомленню естетичної виразності музичної мови.

Ще один приклад. Перед слуханням п'єси П. Чайковського «Пісня жайворонка» учні, виходячи з назви, висловлюють думку, з якою порою року пов'язана п'єса, яким повинен бути характер музики, якими засобами виразності можна «намалювати» музичний портрет жайворонка, виразити його пісню. Визначення дітей можна записати на дошці, а після прослуховування п'єси учні порівнюють її звучання з тим, що вони створили у своїй уяві. У цьому разі процес аналізу твору проходить цікавіше. На уроці виникає пошукова ситуація. Мислення дітей спрямовується не лише на визначення загального характеру музики, а й на усвідомлення взаємодії засобів виразності та їх ролі у створенні музичного образу.

Пошукові ситуації, спрямовані на самостійне осягнення музики школярами, мають створюватися у невимушеній обстановці й мати імпровізаційний характер. Учителю слід бути уважним до відповідей учнів, уміло спрямовувати їх думки у потрібне русло, відбираючи найвлучніші відповіді й доповнюючи їх власними оцінками.

На результаті музичного сприймання негативно позначаються постійні повторення традиційних запитань типу: «Який настрій викликає музика? Який її характер? Які інструменти грають? Хто виконує?» тощо.

Притуплюється сприймання й тоді» коли на кожному уроці діти проплескують одні й ті самі ритмічні фігури, сольфеджують одні й ті ж вправи та інтонації за ручними знаками, коли усі пісні виконуються з однаковим оптимізмом. У таких випадках не випадковою є байдужість учнів на уроці, відсутність інтересу до музики. На кожному уроці потрібна новизна, несподівана ситуація, духовно-естетична проблема, актуальна і доступна учням.

Не слід вимагати від учнів трафаретних відповідей, а, враховуючи дитячу психологію, уважно стежити за ходом їхніх міркувань. Наведемо приклад. На запитання вчителя про те, хто написав «Пісню про школу» Д. Кабалевського, першокласник відповів: «Бетховен!» Учителька запитала: «Чому ти так думаєш?» – Тому що Бетховен хороший композитор». Хоча відповідь і неправильна, та вона показала хід міркувань учня. По-перше, він уже знає, що музику пишуть композитори. По-друге, знає, що є композитор Бетховен. По-третє, вважає, що Бетховен хороший композитор. По-четверте, зумів оцінити належним чином «Пісню про школу». У таких випадках бажано спочатку підкреслити правильність міркувань учня, а вже потім тактовно виправити його. Важливо уміти використати подібні відповіді для активізації мислення учнів.

Чим ширше залучається музична пам'ять до відповіді про музику як про звукове явище, тим таке запитання складніше. Складність підвищується, якщо запитання ставиться після того, як музика прозвучала, або коли вона ілюструється у запису, а не в живому звучанні. Деякі вчителі дають запитання лише із засвоєного матеріалу. Водночас слід ставити такі запитання й давати завдання, на які учні поки що не знайдуть відповіді, але які спонукатимуть до роздумів.

Музичне сприймання – процес глибинний, малодоступний зовнішньому спостереженню, що ускладнює як діагностику засвоєння музики школярами, так і керування ним. У музичному вихованні дітей великого значення набуває така організація діяльності слухачів, яка дає змогу

контролювати й спрямовувати її. Це визначає таку важливу умову формування музичного сприймання, як подання суб'єктивного музичного образу в зовнішній матеріалізованій формі, тобто моделювання сприймання.

Музичний твір є складною динамічною системою взаємопов'язаних елементів. Осягаючи музику як цілісне явище, слухач водночас виділяє зі звукового потоку певні елементи або їх сукупність, що здаються йому найсуттєвішими. Моделювання сприймання школярів дає вчителю змогу зафіксувати ці суттєві, на думку учня, елементи, контролювати й аналізувати процес сприймання з метою пошуку ефективних шляхів раціонального керування ним. Отже, метод моделювання виконує дві функції: по-перше, виступає для школярів як засіб пізнання музичного твору, по-друге, є інструментом вивчення й контролю вчителя за сприйманням учнів.

Суть моделювання музичних явищ полягає у певному спрощенні, схематизації й знаходженні аналогій у доступній формі. Ці аналогії можуть бути і процесом (наприклад, рухи), і ситуацією (наприклад, театралізація відповідно розвитку музичного образу). Підлягають моделюванню звуковисотні, ритмічні, динамічні особливості музики, а також жанри творів і їх структура. Взятий у поєднанні з такими методами, як бесіда, розповідь, пояснення, порівняння, метод моделювання дає змогу уявити складний твір у цілому і в певних співвідношеннях, виділити характерні ознаки музичної тканини, їх взаємозв'язки, тобто уявити сприйняте у зовнішній матеріалізованій формі. Крім того, він дає можливість організувати (що вкрай важливо) самостійну роботу учня у процесі сприймання, спрямувати пізнання й осмислення музичних вражень.

Метод моделювання музичного сприймання засобами рухів, графічного зображення, малюнка, слова широко використовується у практиці музичного виховання. Зокрема, при аналізі музичних творів у молодших класах доцільно використовувати рухи під музику, адже пластичний рух закладений у самій природі музики. Б. В. Асаф'єв стверджував, що музичне мистецтво постійно відчуває вплив «німої інтонації» пластики і рухів людини.

Розглядаючи музику як мистецтво інтонованого смислу, він підкреслював, що «музична інтонація ніколи не втрачає зв'язку ні з словом, ні з танцем, ні з мімікою (пантомімою) тіла людського...» [8, с. 212].

Слід використовувати рухи не лише для розвитку музично-ритмічного почуття, а передусім для розвитку музичної сприйнятливості школярів. Вираження характеру музики у рухах розвиває природну музикальність дітей, їх здатність осмислено сприймати музику. Можна використовувати різні способи поєднання музики і руху: крокування, вільне диригування, тактування, танцювальні рухи тощо. У результаті вчитель бачить, як учні відчують музику в цілому, наскільки уважно стежать за розвитком музичного образу. За рухами дітей він може визначити глибину сприймання твору і окремих його виразних засобів.

Особливо доцільний прийом «вільного диригування» при з'ясуванні розвитку музики. Узгоджуючи свої рухи зі звучанням музики, діти глибше і зосередженіше вслухаються у неї. Виразний рух не лише передає вже сформоване переживання, він спонукає до роздумів і водночас збагачує життєвий досвід дітей.

У 1-му класі, наприклад, досягненню емоційного змісту «Кавалерійської» Д. Кабалевського сприятиме використання прийому пластичного інтонування, коли учні, слухаючи музику, імітують помах шабел над головою. Цей самий прийом допоможе у визначенні танцювального характеру «Екосеза» Л.Бетховена. Передаючи пластикою рухів настроїв, виражений у п'єсі П.Чайковського «Хвороба ляльки», учні краще відчують розвиток музичного образу. Виконання танцювальних рухів під звучання українських народних танців «Гопак», «Аркан» допоможе учням відчувати своєрідність цих танців. Даючи вихід моторній активності дітей, пластичне інтонування музики спрямовує цю активність на поглиблене сприймання і розвиток слухацької культури. У школярів розвивається прагнення до самовираження у пластичних образах.

Кращому запам'ятовуванню й виникненню у слухачів музично-просторових асоціацій сприяє графічне зображення учнями мелодичного рисунка. Спустаючи музику, учні можуть креслити у повітрі мелодичну лінію, простежувати її за задалегідь підготовленим рисунком, відтворювати її самостійно у зошиті чи на дошці.

Суть моделювання засобами малюнка полягає у тому, що учні за допомогою кольору, кольорових зіставлень і тонових переходів намагаються показати, що, на їх думку, прагнув «намалювати» композитор, виразити характер твору і викликаний ним емоційний відгук, пояснити малюнок, тобто проаналізувати почуте за його допомогою. Діти також зображають у малюнку емоційно-динамічний план твору, мелодичний рух, виділяють найхарактерніші засоби виразності.

Із розглянутих засобів моделювання найдоцільнішими є тактування, танцювальні рухи, вільне диригування, адже моторні відчуття й уявлення є важливим компонентом суб'єктивного музичного образу. Стосовно використання у музичному вихованні кольорових зображень зазначимо, що для багатьох учнів колір не є засобом емоційного самовираження, про що свідчать дослідження психологів. Не встановлені також адекватні зв'язки між викликаними музикою естетичними переживаннями і навіяними ними кольоровими композиціями.

Найбільша відповідність суб'єктивної моделі сприймання музичного образу досягається при створенні слухачами словесних моделей твору.

У класі доцільно мати таблиці з емоційними характеристиками музики як у цілому, так і окремих її компонентів. Вони стимулюватимуть школярів, котрі недостатньо володіють лексичним багатством мови, та спонукатимуть точніше виражати свої враження (див. додаток).

Зрозуміло, що емоційні стани людей не можна звести до кількох сотень визначень – їх мільйони. Однак дані таблиці можуть слугувати для розвитку емоційно-образного категоріального апарату школярів, а також використовуватися при моделюванні музичного сприймання. Відомий

психолог А. Лурія у передмові до книги Дж. Брунера «Психологія пізнання» писав: «Існує близько трьох мільйонів відтінків кольору, які сприймаються, але лише 16-20 назв головних кольорів. Це означає, що, сприймаючи кольорові відтінки, ми відносимо їх до певних категорій, і що навіть найелементарніші відчуття насправді є складним і активним процесом переробки інформації, який виходить далеко за межі безпосереднього враження» [15, с. 49].

Почуття, які переживає людина, безкінечно різноманітні. Та лише деякі з них закріплені логічною категорією – словесним поняттям, яке їй повинне відобразити суть, даної емоції.» Враховуючи експериментальні дані Дж. Брунера, Л. Постмана і Х. Родрігеса, які свідчать про те, що невизначені кольори легко піддаються асиміляції у напрямку очікуваного значення [15, с. 49], можна гадати, що подібне явище відбувається і в сфері самоусвідомлення слухачем емоційних станів, які викликає музика: неусвідомлені, невиразні емоційні відчуття прагнуть втілитися у найближчу їх значенню емоційно-образну категорію.

При сприйманні музики цілісні враження учнів, набуваючи індивідуально-осмисленого характеру, створюють своєрідну особистісну установку на правильне відображення своїх емоцій у процесі моделювання музичного твору. При повторному сприйманні можна встановити динаміку емоційного розвитку твору, його кульмінаційні точки. Орієнтуючись на відповідну таблицю, учні добирають визначення, які відповідають емоціям, що викликає музика, встановлюють їх послідовність згідно з динамікою музичного образу. Однак користуватися емоційно-естетичними визначеннями – ще не означає відчувати й переживати ті стани, які ними позначаються. Розмова про емоції не означає переживання відповідного стану. Це слід враховувати вчителю, спілкуючись з учнями.

Таблиці з емоційними характеристиками мелодії, ритму, гармонії, темпу, динаміки, тембру допоможуть школярам сприйняти окремі елементи музичної мови «диференційовано, усвідомити їх місце у структурі образу.

Учні побачать, як змінюються виразні засоби з розвитком змісту твору, спостерігатимуть їх взаємозв'язки, тобто визначать синтаксис музичного образу. Отже, суб'єктивна емоційна модель доповниться синтаксичною моделлю сприймання музичного твору або емоційною партитурою.

Можна запропонувати учням розшифрувати власні моделі сприймання, тобто перевести свої враження у план «голосної мови». Ось як, наприклад, інтерпретувала свою модель сприймання увертюри «Егмонт» Л. Бетховена учениця 7-го класу:

«Перші важкі й голосні звуки закликають послухати щось дуже важливе. Далі виникає мелодія, яка звучить ніжно й прозоро. Знову чути такі ж звуки, як спочатку, але тепер **воші** загрожують, хочуть зруйнувати усе. Акорди падають раптово, ніби їм усе дозволено. Потім з'являється сумна й пригнічена мелодія, яка жалісливо повторює одне й те саме. Дуже виразний тут ритм, то легкий, то прискорений - як серце б'ється схвильовано. Усе наростає звучність двох коротких ударів у басах. Наприкінці вони звучать вороже, переривають мелодію, не дають нічого сказати...»

У цьому висловлюванні звертає увагу цілісність емоційно-образного відгуку, осмисленість вражень, творча «розкутість» при аналізі й естетичній оцінці твору. Учениця спостерігає, переживає, порівнює, оцінює музику, міркує про неї. Вона сприймає саме музику, а не вигадує сюжети під її акомпанемент.

Спостереження за розвитком музичного образу приводять учнів до розуміння логіки музичного мислення, поглиблюють їх уявлення про музику. Процес аналізу музики дає змогу вчителю вирішувати різноманітні завдання – розвивати у них образне мислення, уяву й творчу фантазію, розширювати коло асоціацій, формувати естетичну оцінку. Застосовуючи метод моделювання, школярі оволодівають навичками диференційованого сприймання різних компонентів музичної мови, усвідомлюють їх виражальні можливості.

Особливої уваги вчителя вимагає організація повторних сприймань музики. Учень на перших порах охоплює лише найзагальніші риси твору, нерідко другорядні. Він не в змозі передбачити розвиток музики, появу нових моментів у творі: інтонаційних, мелодичних, виразних. Несподіваність їх появи порушує звичний процес сприймання, викликає своєрідний внутрішній опір слухача. Твір може втрачати для нього естетичну цінність або навіть викликати негативні емоції.

Інакше сприймається добре відома музика. Слухач знає її особливості, її зміст, у його пам'яті оживають враження від минулих сприймань цієї музики. При повторних слуханнях щоразу виникає щось нове: розкриваються нові грані, відтінки образів, що веде до глибшого осягнення музики, переживання естетичної насолоди.

Отже, повторні сприймання твору виховують у слухачів здатність до емоційного відгуку на музику, вміння слухати й чути її, поглиблюють музичні враження. Кожне нове сприймання викликає інші (за інтенсивністю, емоційним забарвленням, значущістю, характером) почуття і думки, образи й асоціації.

Необхідно пам'ятати, що через постійне суб'єктивне оновлення музичних образів багаторазове сприймання не є ідентичним повторенням: залежно від різних умов воно може мати тенденцію як до збагачення суб'єктивних образів, так і збіднення їх. Останньому можна запобігти, використавши досвід відомих педагогів В.М. Шацької та Н.Л.Гродзенської. Зокрема, В. М. Шацька вказувала на те, що кожного разу треба звертати увагу дітей на нове, не засвоєне раніше, не почуте або не усвідомлене. Н. Л. Гродзенська радила не відкладати повторне сприймання на тривалий час. Не лише кількість повторень визначає успіх запам'ятовування музики, а й правильна організація цих повторень. Діти слухають музику спочатку з невеликими проміжками часу, потім із значно більшими.

Організацію повторних сприймань творів складного змісту слід підпорядковувати цілеспрямованому наведенню школярів на естетичне

осягнення цього змісту. Щоб не допустити послаблення впливу музики, емоційної перенасиченості слухачів, яка може виникнути при надто частому або тривалому сприйманні музики, головну увагу слід звертати не на часте повторення музичних вражень, а на цілеспрямовану підготовку слухачів до їх переживання й осмислення.

Зазначимо, що залежно від дії чинників, які зумовлюють музичне сприймання, його якість може істотно змінюватися. У цьому виявляється специфіка впливу й особливості сприймання музики школярами. Накопичення учнями музично-естетичного досвіду і набуття навичок, вмінь сприймання не забезпечують автоматично високого рівня естетичного осягнення музики. Необхідні умови, за яких цей досвід міг би актуалізуватися. Потрібне включення до процесу сприймання духовного потенціалу особистості, її творчих сил. Це ставить підвищені вимоги до керування музичним сприйманням школярів.

Розглянуті нами умови, взяті кожна окремо, не зможуть забезпечити успішного формування музичного сприймання школярів. Порушення навіть однієї умови, при дотримуванні усіх інших, негативно впливатиме на цей процес. Лише комплексне забезпечення виділених умов може стати основою музичного розвитку учнів, а отже, й основою керування музичним сприйманням школярів.

## **2.5 Художньо-педагогічне спілкування як метод керування музичним сприйманням школярів**

Досягнення цілей музичного виховання передбачає включення учнів до певної музичної діяльності за допомогою різних методів і прийомів. Їх сутність разом зі змістом програми утворює відповідну методику, ефективність якої оцінюється результатами досягнення поставлених цілей.

Практика показує, що успішність формування музичного сприймання залежить передусім від методичного забезпечення навчального процесу.

Учитель повинен володіти багатьма методами і прийомами, щоб обрати найдоцільніші з них для вирішення конкретного завдання.

Як зазначалось, основними методами формування музичного сприймання Б.В.Асаф'єв вважав метод наведення, суть якого полягає у такому доборі музичних творів і впливів, які дають змогу непомітно для слухачів спрямувати їх сприймані до «розумної мети», і метод спостереження, за допомогою якого викликається активна слухова увага до музики, що звучить [5, с. 70, 73].

Цілком поділяючи цю точку зору Б.В.Асаф'єва, зазначимо, що у педагогічному аспекті доцільніше виділяти групи методів наведення (бесіда, розповідь, пояснення, коментування) і спостереження (художньо-педагогічний аналіз, моделювання, зіставлення за контрастом і аналогією тощо). Зрозуміло, що поділ цей умовний, адже, наприклад, методи моделювання чи зіставлення за контрастом і аналогією також виконують функцію наведення слухачів на сприймання певного змісту. Так само як такі методи наведення, як розповідь і пояснення, спрямовують спостереження за музикою. Йдеться про взаємозв'язок і єдність методів у їх спрямованості на формування музичного сприймання школярів.

У науково-методичній літературі більшість названих методів дістала ґрунтовне висвітлення, особливо у працях О. О. Апраксіної, Н. Л. Гродненської, Д. Б. Кабалевського, В. М. Щацької. Розглядаючи їх через призму завдань керування музичним сприйманням, виділимо основну ланку, яка об'єднує ці методи і забезпечує цілісність навчального ігрового процесу. На наш погляд, такою ланкою у процесі керування музичним сприйманням є діяльність спілкування.

Філософи розглядають спілкування як спосіб зв'язку між людьми у процесі їхньої взаємодії. Спілкування має різні форми: психічного контакту між індивідами, що здійснюється у процесі спільної діяльності й взаємовпливу, обміну вербальною і невербальною інформацією [98, с. 656]. Міжособистісному спілкуванню властиві безпосередній інформаційний

контакт, чітка адресність, індивідуальність відбору інформації. Цим воно суттєво відрізняється від системи масової інформації, яка спрямована на усередненого адресата і характеризується опосередкованістю інформаційного контексту.

Психологи розглядають спілкування як складний багатоплановий процес установалення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами у спільній діяльності, що включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини [79, с. 244]. Соціальний смисл спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі форм культури і суспільного досвіду. Міжособистісне спілкування може бути безпосереднім і опосередкованим певними предметами і явищами. У даному разі музичними творами.

Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається Іншій. Виділимо, за Б.Ф.Ломовим, такі функції спілкування, як інформаційно-комунікативна, що охоплює процеси прийому-передачі інформації; регуляційно-комунікативна, пов'язана із взаємним коригуванням спільної діяльності; афективно-комунікативна, що стосується емоційної сфери людини і відповідає потребам у зміні свого емоційного стану [79, с. 244]. Слід виділити також функцію самовираження, орієнтовану на пошук і досягнення взаєморозуміння.

Комунікативний аспект спілкування пов'язаний з виявом специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відносин між ними, їх установок, цілей, намірів, тобто комунікація є смисловим аспектом соціальної взаємодії [79, с. 168].

М.С.Каган вказував на неоднозначність понять «спілкування» і «комунікація», які в науковій літературі нерідко розглядаються як ч/ синоніми. Поняття «спілкування» має практичний, матеріальний, духовний, інформаційний і практично-духовний характер, тоді як комунікація є чисто інформаційним процесом – передачею певних повідомлень [35, с. 144]. У спілкуванні немає відправника і отримувача повідомлень – є співбесідники,

співучасники загальної справи. У комунікації спостерігаємо односпрямований процес, коли інформація йде лише в один бік. У спілкуванні інформація циркулює між партнерами, оскільки обидва однаково активні. «Спілкування це процес вироблення нової інформації, загальної для людей, що спілкуються, і яка породжує їх спільність», – пише вчений [35, с. 149]. У результаті спілкування відбувається перетворення стану кожного партнера в їх спільне надбання.

У педагогічному аспекті спілкування розглядається як мотивована комунікативно-пізнавальна діяльність, спрямована на отримання, засвоєння і передачу певної інформації. Як і будь-яка діяльність, спілкування має кінцевий результат і вимагає його оцінки учасників. Для спілкування таким результатом може бути вирішення комунікативно-пізнавального завдання, а задоволення чи незадоволення у зв'язку з ним викликає відповідну оцінку.

У спілкуванні кожна зі сторін має свої цілі, які можуть збігатися або не збігатися між собою. Якщо мета відсутня в однієї зі сторін, спілкування перетворюється на псевдоспілкування – формальне, вимушене, неефективне. Часто без мети виявляється учень, який не має мотивації навчання. Мета може бути відсутня і в учителя, якому байдужі діти та результати їх навчання.

Оптимальним є таке спілкування вчителя й учнів, яке створює сприятливі умови для розвитку мотивації навчання і творчої діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат у класі, урахування особистісних якостей дітей.

Предметною основою спілкування на уроці музики є музичне сприймання як форма художнього спілкування. У цьому процесі виділяються два основних учасники – музичний твір і особистість (точніше, досвід життя, зафіксований у художньому світі твору, і життєвий досвід слухача). Є й інші учасники процесу, які опосередковано чи безпосередньо стимулюють музичну діяльність, беручи участь у сприйманні музики чи обміні враженнями, – однокласники та вчитель.

Спілкування з художнім світом музичного твору передбачає як передумову проникнення у цей світ через звукову форму. Результатом складного процесу особистісного впливу твору під час спілкування з ним є естетичне переживання. Отже, художнє спілкування є вільним і активним співпереживанням і співроздумом слухача, яке спрямовується композитором.

Активність музичного сприймання полягає, по-перше, у відтворенні закодованих у музичному тексті образів, по-друге, у встановленні духовного спілкування з цими образами. Це надає комунікативній системі «композитор – музичний твір – слухач» діалогічного характеру, адже слухач веде діалог з образами музичних творів, а через них - з композитором. Як зазначав М. С. Каган, художня інформація не повідомляється, а народжується у процесі спілкування художника і слухача, читача, глядача, є плодом їх спільної активності [35, с. 241].

Розуміння музики як засобу художнього спілкування принципово змінює трактування музичної діяльності. Відчуття музики, що лежить в його основі, не можна характеризувати лише як слухоакустичний процес. Оперування звучаннями перетворюється на власне музичну діяльність лише при розкритті інтонаційно-художнього смислу музики [56, с.116].

Музикознавці підкреслюють, що ставлення особистості до музики, комунікативна позиція, яку вона займає у процесі сприймання як форми художнього спілкування, детермінує якісно своєрідний спосіб організації й регуляції цієї діяльності [20, с. 67]. Отже, спілкування на уроці музики вимагає створення специфічних комунікативних умов, пов'язаних з тим, що музика може сприйматися лише шляхом естетичного переживання. Відсутність емоційно-насиченого спілкування послаблює вплив музики на дітей.

Педагогічне спілкування на уроці музики має підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу і спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору. Такий підхід до взаємодії вчителя й учнів на уроці музики дає змогу трактувати цей

процес як художньо-педагогічне спілкування, яке ми розглядаємо як метод керування музичним сприйманням. Він дає змогу об'єднати усі засоби педагогічного впливу і забезпечити цілісність процесу формування музичного сприймання школярів.

Метод художньо-педагогічного спілкування має ґрунтовну теоретичну базу. Це означає підхід до спілкування як художньої категорії (Л.С.Виготський, Є.В.Назайкінський, Б. М.Теплов, Г.С.Тарасов); як спільної творчої діяльності вчителя й учнів, спрямованої на розкриття життєвого змісту музики, досвіду морально-естетичних ставлень, комунікативного досвіду (Е.Б.Абдулін, О.О.Апраксіна, Л.В.Горюнова, Н.Л.Гродзенська, Д.Б.Кабалевський, В.М.Шацька); висновок про включення в будь-який момент спілкування з музикою наявного життєвого, музичного і комунікативного досвіду, знань і асоціацій (Є.В.Назайкінський); розгляд мови і музики в органічному взаємозв'язку як засобів спілкування людей (Б.В.Асаф'єв, В.В.Медушевський, Є. В. Назайкінський); теза про розвиток музичного слуху, музичних здібностей в широкому і вузькому значенні слова, як основи «розпізнання» структури і «розуміння» художньо-комунікативного смислу музичних творів (В.В.Медушевський, Г. С. Тарасов, Б. М. Теплов) тощо.

Особливе значення для розуміння суті художнього спілкування мають психолого-педагогічні знання з проблеми спілкування, зокрема, розуміння спілкування як «особливого педагогічного мистецтва» (В. А. Кан-Калик), як «емоційної діяльності» (П.М.Якобсон), як «творчого процесу» (К.О.Альбуханова-Славська, Г.С. Костюк, Я. А. Пономарьов).

О. М. Леонтьєв підкреслював у цьому зв'язку, що «процеси засвоєння дитиною специфічно людських дій відчутно виявляють свою головну особливість – те, що вони відбуваються у спілкуванні» [49, с. 390].

Методологічно важливою є думка Ш. А. Амонашвілі про те, що спілкування – це не лише взаємовплив людей один на одного, не тільки обмін Інформацією, а й можливість реалізувати свою людяність, свою

індивідуальність і неповторність. «Спілкування є і основа, і суть, і інтегральний метод виховання», – писав учений [3, с. 62].

Підкреслюючи комунікативну природу музичних здібностей, психологи співвідносять музичний розвиток дитини з тією комунікативною позицією, яку вона займає в ситуації спілкування з музикою. Чисто слухацьке осягнення музики і слухова орієнтація у виконавському процесі однаковою мірою вказують на значну роль комунікативної позиції, яку займає дитина. Зокрема, особисті мотиви школяра, що свідчили про його «єгоцентристську позицію» в ситуації сприймання музики, породжували своєрідну репродуктивну тактику музично-слухової орієнтації. Прагнення слухача до ідентифікації себе з особистістю композитора, виконавця, героя твору приводило до уточнення звуковисотного відчуття, розширення зони орієнтації в динамічних, артикуляційних, тембрових ознаках музики, у структурі й темпі перебігу інтонаційних подій у творі. Намагання учня виявити у творі не лише спільне зі своїм світом почуттів, а й відмінне від нього, викликало багатозначність у тлумаченні звукових інтонацій, узагальнену характеристику звучання (виділення його естетичних якостей, звукосмислових відтінків тощо).

Емоційний аспект є визначальним для художньо-педагогічного спілкування. Якщо учні байдужі, наприклад, до музики Ф. Шопена чи Й.-С. Баха, розмови про глибокий художній світ їхніх творів не матимуть для них жодного значення. Лише встановлення емоційно-духовного зв'язку між учнями і музичним твором сприятиме осягненню його естетичного змісту. Цей чинник на уроках музики набуває вирішального значення.

Необхідність емоційної настроєності учнів на сприймання музики відбита у понятті «емоційна драматургія уроку». Емоційна настроєність класу не означає постійної готовності до музичної діяльності, адже неможливо створити стійку атмосферу зацікавленості, живого Інтересу протягом усього уроку. Навіть сильне емоційне враження, створене на уроці, невдовзі розвивається і зникає. Емоційна драматургія спілкування є одним із

засобів активізації емоційного ставлення школярів до музики, створення атмосфери зацікавленості музичною діяльністю.

Завдання вчителя полягає у тому, щоб, виходячи з конкретних умов, змісту заняття, рівня музичного розвитку дітей, ситуації, визначити доцільну емоційну логіку уроку, цілісність якого забезпечується його емоційною кульмінацією. Йдеться, зрозуміло, не про ступінь емоційного пафосу ведення уроку вчителем, а про вищу точку комунікативного переведення буденних емоцій в естетичний план.

Аналіз сприйнятої й виконаної музики утворює складну структуру художньо-педагогічного спілкування, особливістю якого є «рівноправність» учителя й учнів у судженнях і оцінці музики. Помічено, що коли учні починають відчувати повчальність тону вчителя, вони мимоволі опираються такому впливу.

У керуванні музичним сприйманням неприпустимий вольовий стиль, йому має бути властивий відкритий, вільний характер художньо-педагогічного спілкування. Завдання вчителя полягає в активізації виявів особистісного ставлення дітей до музичних творів, що передбачає підвищену увагу до відтінків дитячих переживань, їх реакцій на музику.

Чи готові вчителі до керування музичним сприйманням з позицій методу художньо-педагогічного спілкування? Адже нерідко те, що відбувається на уроці музики, не можна назвати художньо-педагогічним спілкуванням, а багатьом учителям значно легше формувати у дітей певні вміння, озброювати знаннями, ніж виховувати естетичне ставлення до музики. Розглянемо це питання докладніше.

Спостереження за поведінкою вчителів на уроках виявляє недостатню увагу до організації спілкування учнів з музичним твором, прагнення спростити процес осмислення дітьми музичних вражень, нав'язати власну оцінку твору. Висловлюються думки про те, що спілкування слухача з музичним твором – процес інтимний, а отже, не підлягає коригуванню вчителя.

З такою позицією не можна погодитися, оскільки пробудити почуття, спрямувати сприймання учнів учитель може і повинен. При цьому не потребують коригування ті враження слухачів, які виражають відмінність смаків, пов'язані з певним етапом осягнення музичного твору. Коли йдеться про суттєві розбіжності (наприклад учень стверджує, що не любить музику Шопена), то тут необхідні тактовні роз'яснення, поради вчителя послухати якийсь твір, подумати: над певним питанням.

Зрозуміло, що процес художнього спілкування учнів з музичним твором виникає далеко не завжди. Він виникає тоді, коли діти емоційно захоплені музикою, прагнуть глибше пізнати музичний твір.

Об'єктом педагогічного впливу в класі є не окремий учень, а усі учні. У такій аудиторії особистісно-орієнтоване спілкування невіддільне від соціально-орієнтованого. Впливаючи один на одного, учні тим самим стимулюють процес сприймання. Емоційне збудження одних учнів передається іншим, утворюючи психологічну єдність.

Орієнтація вчителя на учнів є орієнтацією на особливий кругозір, особливий світ слухачів, що вносять суттєві корективи у його діяльність. При цьому відбувається взаємодія різних контекстів, різних точок зору, позицій, експресій. На уроках часто виникає вимушене ігнорування вчителем особистості окремого учня, вчитель змушений обирати єдиний шлях, єдину для всіх методику. Зазначимо, що у керуванні музичним сприйманням неприпустиме орієнтування лише на «середніх» учнів, необхідно враховувати можливості усіх основних груп школярів. Непридатними виявляються прийоми і методи, однакові для всіх, коли не враховуються відмінності у рівні інтелектуально-емоційної й духовної культури дітей. Одноманітність методів і прийомів одна з багатьох причин відчуження учнів від учителя.

Взаємодія вчителя й учнів на уроках музики має найрізноманітніші форми. Вона найвиразніше і найбезпосередніше виявляється у бесіді з учнями у процесі пояснення й аналізу музики. Здатність сформулювати

запитання так, щоб учень його зрозумів і активно на нього реагував, є виявом знання вчителем логіки, змісту й особливостей музичної діяльності учнів. У постановці запитань і правильно побудованій бесіді полягає успіх аналізу музики, розвитку музичного мислення дітей.

Будь-яка тема у бесіді вчителя з учнями розподіляється на низку запитань і відповідей, які утворюють логічну низку. Така побудова бесід доцільна лише тоді, коли учні реагують на цілеспрямовані запитання вчителя. Там, де не можна покластися на безпосередній художній і життєвий досвід дітей, де відсутня активність учнів, доцільніше звернутися до розповіді.

Поширеним недоліком аналізу музики є те, що школярі під час бесіди мало уваги приділяють відповідям своїх однокласників. Спонування до стеження за цими відповідями зумовлює активну реакцію учнів і сприяє розвитку музичного мислення. Бесіди у багатьох випадках є засобом переходу учнів від музичного сприймання до активного пізнання музики в ході її аналізу.

Помилковим є намагання вчителя обов'язково звести висловлювання учнів до якогось одного висновку. При цьому учні поступово втрачають інтерес до обміну думками, адже все одно «єдино правильна відповідь» належить лише вчителю. Слід враховувати, що висловлювання учнів – це імпровізовані враження, більшість яких залишається неусвідомленими. Зробити їх усвідомленими завдання вчителя музики.

Вільна, невимушена бесіда з нескладними запитаннями є показником успіху в розвитку музичного мислення школярів. Безпроблемність запитань вчителя призводить до поверхового пізнання музики. До активного ж пізнання веде діяльність, яка ґрунтується на напруженому пошуковій відповіді на поставлені запитання, порівнянні творів тощо.

Підкреслимо необхідність цілеспрямованості бесіди. Залежно від реального ходу бесіди одні запитання можуть змінюватися іншими, підкріплюватися навідними запитаннями. При необхідності вчитель може

зробити відступ від бесіди, на щось звернути увагу, навести якийсь факт з життя композитора тощо. Але при цьому він повинен постійно бачити кінцеву мету бесіди. Важливо уважно прислухатися до думки кожного учня, навіть помилкової або неточної. У цьому разі виникає можливість активізувати бесіду, викликати дискусію. Зіткнення суджень, зіставлення висловлювань учнів має стати неодмінним елементом бесіди. Доцільно час від часу пропонувати одному з учнів підсумувати сказане, зробити попередні висновки. Серйозною помилкою вчителя є установка на конкретний результат керування. Але що має стати результатом переживання й осягнення музики?

Поки учні не сформувалися як самостійні слухачі, вчителю не слід нав'язувати їм своє розуміння твору, адже воно завжди суб'єктивне і певною мірою неповне. У цей час роль учителя зводиться до керування діалогом учнів з приводу змісту музики, до прагнення своїми запитаннями підвести дітей до його розуміння. І лише тоді, коли вчитель відчує, що учні здатні виразити свою власну слухачьку позицію і відстоювати її, він може поділитися своїми власними враженнями. При цьому відбувається збагачення не лише індивідуальних інтерпретацій музики дітьми, а й художньої позиції вчителя. Якщо вчитель цього не враховує, він змушений наповнювати аналіз твору власною суб'єктивною інтерпретацією, стає тлумачем музики, який знає «правильну» відповідь, замість того, щоб у спільному пошукові знаходити істину, нові смисли.

Таким чином, одна з найважливіших функцій вчителя у керуванні процесом музичного сприймання – бути посередником між музичним твором і учнем. Якщо ж він орієнтуватиме дітей лише на «правильну» відповідь і засвоєння готових знань, то процес керування буде зводитись до інформативної функції. Один з найбільших недоліків у вчителів невміння чути дитину, її почуття і переживання, захочувати висловлювання дітей. Щира зацікавленість у кожному учневі, власна захопленість музикою,

активізація особистісних проявів школярів сприятимуть формуванню музичного сприймання.

При слуханні складних творів можна звернутися до коментування, яке має не стільки пояснити учням особливості твору, скільки привернути увагу до тих його сторін, які при самостійному сприйманні не були б достатньою мірою сприйняті. Важливо дотримуватися почуття міри: коментування повинно не заглушувати музику, відволікати від неї численними поясненнями, а навпаки, робити її зрозумілішою і ближчою. Часте звертання до коментування музики може дати протилежний результат – зруйнувати художнє ціле, притупити естетичне почуття.

Проблема спілкування виводить на чільне місце проблему особистості вчителя. Звичайно, музика впливає на дітей і без допомоги вчителя. Але у цьому разі завжди залишається можливість поверхового або викривленого сприйняття. Завдання вчителя – допомогти учням розібратися у специфіці й складностях музичного мистецтва, полегшити входження в художній світ музики, створити найсприятливіші умови для досягнення духовного багатства твору.

Роль учителя у цьому процесі прекрасно розкрив відомий педагог Г. Нейгауз: «Вважаю, що одне з головних завдань педагога – зробити найшвидше і найгрунтовніше так, щоб стати непотрібним учневі, усунути себе, вчасно зійти зі сцени, тобто прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння досягати мети, які називаються зрілістю... Прагнучи свідомо до цього, я водночас не хочу звести себе до нуля як людину, як особистість; хочу лише перестати бути міліціонером, гувернером, тренером, і хочу залишитися одним з багатьох життєвих рушіїв учня, одним з вражень його буття, поряд з іншими, нехай більш сильними і більш слабкими» (Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – М.: Музыка, 1988. С. 200).

У спілкуванні з дітьми важливий фон стосунків, доброзичливість учителя, його настрої, міміка, характер інтонації, репліки тощо. Виділимо дві

позиції вчителя у спілкуванні з учнями. Перша позиція: «Я знаю, що ти скажеш або повинен сказати». Нетерпіння, зверхність, всезнаючий тон і погляд учителя, які нерідко спостерігаються при цьому, утруднюють діалог. Друга позиція: «Мені цікаво те, що ти сказав, хоча я маю й свою думку» – створює атмосферу довір'я, відкриває можливості для пізнання твору.

Учень має самостійно приходити до осягнення того, що вчителю давно відоме. Це можливо лише у такій ситуації спілкування, коли вчитель не виступає лише носієм ідей та істин, а в процесі спілкування шукає цю істину разом з учнями. У цьому разі домінує прагнення зрозуміти один одного, бути цікавим один одному. Творчим діалог може стати лише тоді, коли це розмова особистості з особистістю, незважаючи на всі відмінності у віці, життєвому досвіді, знаннях.

Орієнтація в класі на «усередненого» учня створює своєрідну безадресність звертання, необов'язковість включення учнів у спілкування, що утруднює діалог. Звідси й прагнення деяких вчителів до підміни діалогу монологічною інформативністю. Інформативна методика породжує формалізм, не спрямована на живу творчість учнів.

Важливу роль у сприйманні музики відіграє внутрішня причетність учнів до художнього світу музичного твору. А цей стан багато в чому забезпечується ситуацією спілкування. У багатьох випадках слід шукати не стільки новий метод навчання, скільки адекватне комунікативне забезпечення уже відомої методики. У цьому плані актуальною залишається думка Б. В. Асаф'єва: «Які б методи не були знайдеш, завоювати достойне музики місце у шкільному вихованні й освіті можуть лише самі педагоги, якщо вироблять у собі достатньою мірою чутливе усвідомлення того, що музики важко навчити шляхом формальних уроків і до того ж навчити усіх. Треба прагнути викликати до неї інтерес шляхом організованого спостереження і не залякувати «непосвячених» схоластичною премудрістю» [5, с. 59].

Підсумуємо сказане; Проведений аналіз дає підстави для висновку, що метод художньо-педагогічного спілкування є інтегруючим методом керування музичним сприйманням школярів. Реалізуючись через такі методи, як спостереження, бесіда, розповідь, пояснення, коментування, аналіз, моделювання, художньо-педагогічне спілкування є важливим засобом формування музичного сприймання. Цей метод концентрує виховні та емоційно-естетичні форми впливу і є основою керування музичним сприйманням.

Художньо-педагогічне спілкування – процес складний, багатогранний і динамічний. Учителю доводиться постійно вирішувати нові завдання, регулювати процес спілкування, стимулювати участь у ньому учнів, співвідносити ситуації спілкування зі змістом роботи. Метод художньо-педагогічного спілкування є багатофункціональним.

Керування музичним сприйманням здійснюється на основі знання особливостей художньо-естетичного пізнання мистецтва. Воно полягає у створенні ситуації естетичної комунікації, провідною функцією якої є «зараження» школярів естетичними почуттями, необхідними для осягнення змісту музичного твору. При цьому емоційно-естетична забезпеченість уроку має виступати не як супутній чинник, а як провідний засіб забезпечення художнього сприймання і розуміння школярами музичних творів. Лише в єдності педагогічно спрямованого спілкування з дітьми і художньо-осмисленого й емоційно-насиченого спілкування з музикою можливий повноцінний процес керування музичним сприйманням. Підкреслюючи важливість саме цих функцій спілкування, ми хочемо протиставити їх пануючій у сучасних методиках пізнавальній функції, яка, на нашу думку, стала своєрідним бар'єром для музичної педагогіки.

Художньо-педагогічне спілкування на уроці здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо) і музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне

інтонувannya тощо) засобів спілкування. Усі форми спілкування дітей з музикою мають спрямовуватися на розвиток музичного сприймання. Важливо, щоб діти якомога раніше усвідомили специфіку музичного мистецтва як мистецтва передусім виразного за своєю природою.

Важливе значення для спілкування з учнями має врахування вчителем їх індивідуальних якостей. Одному учневі, наприклад, властива активна потреба в спілкуванні, самовираженні, лідерстві. Другий, навпаки, схильний до наслідування, відчуває потребу в підпорядкуванні авторитету іншого. Один допитливий, інший лише зацікавлений, один має певний досвід співпереживання і відкритий для цього, інший замкнутий, спрямований на себе. Один відвертий, не боїться неправильного судження, інший остерігається цього, не впевнений у собі, готовий приєднатися до будь-якої чужої думки. Нарешті, у дітей одного і того самого класу різна успішність, музичні здібності, пам'ять, уміння сприймати і виконувати музику тощо. Усе це та різні інші причини визначають значні відмінності дітей одного віку, одного класу, що не можна не враховувати у спілкуванні з учнями на уроці музики.

Щоб процес спілкування був сприятливим, учителю слід бути уважним до дітей, пам'ятати про емоційну тональність спілкування на попередніх заняттях, передбачати реакцію співбесідників, уміти аналізувати поведінку учнів і правильно інтерпретувати її, відчувати настрої учнів тощо.

Характер спілкування значною мірою залежить від поставлених дидактичних завдань і обраних методів. Наприклад, використання на уроці методу бесіди передбачає відповідний рівень взаємодії вчителя й учнів, при якому в класі створюється сприятлива для обміну думками атмосфера. Кожен елемент уроку вимагає своєї мікросхеми спілкування. По суті, за дидактичною структурою уроку має постійно відчуватися емоційна комунікативна структура. Особистісні смисли, система цінностей індивіда мають бути вироблені самостійно, а не прийняті у готовому вигляді, вони формуються на основі переживання, а не чисто раціональним шляхом. Ось

чому музичне виховання виявляється незмірно складнішим процесом, аніж музична освіта. Воно не може абстрагуватися від особистісних якостей дитини, постійно звернене до неї саме як до особистості, рівноправного партнера у художньо-педагогічному спілкуванні.

## **2.6 Закономірності і принципи формування музичного сприймання**

Пізнання закономірностей формування музичного сприймання є одним із найважливіших завдань теорії й практики музичного виховання. Однак при наявності значної кількості праць з цієї проблеми, у педагогічному аспекті вона вивчена недостатньо. Ми все ще мало знаємо про ті глибинні процеси, які визначають сутність художньо-педагогічного спілкування вчителя та учнів на основі музики, і тому слабо вміємо керувати ними. Це пояснюється насамперед тим, що не були знайдені відповідні точки зору на залежності й взаємозв'язки між педагогічними впливами вчителя і результатами музичного сприймання. Ми розглядаємо ці залежності через призму концепції керування процесом музичного сприймання.

Кожна наука пізнає закони тієї сфери діяльності, яку вивчає, і водночас характеризується цими законами. Знання закономірностей формування музичного сприймання дасть можливість відповісти на численні запитання, які постають перед учителем музики.

Суть закономірності не розкривається безпосередньо, а виявляється шляхом вивчення явища. Пізнання закономірностей передбачає перехід від явища до сутності. Цей перехід здійснюється на основі вияву внутрішніх суттєвих, постійних зв'язків між явищами, які зумовлюють необхідний розвиток цих явищ і можуть бути сформульовані у вигляді певних суджень.

Спинимось на суті понять «закономірність» і «закон». Філософи розглядають закон як категорію, яка відбиває необхідне, істотне, стійке, повторюване, загальне для даної галузі відношення між явищами об'єктивної дійсності. Закон виражає певний порядок причинного, необхідного і стійкого

зв'язку між явищами, коли зміна одних явищ спричиняє зміну інших, виявляє тенденцію до розвитку певної системи, межі її сталості, а отже, принципи організації та функціонування [98, с. 202].

Категорія закономірності означає певну впорядкованість подій і явищ, відносні постійність, сталість головних детермінуючих чинників, регулярність зв'язку між явищами. У науковій літературі по-різному тлумачать відмінність між поняттями «закон» і «закономірність». Зокрема, закономірність часто розуміється як більш загальне явище, ніж закон. Інші вчені, навпаки, розуміють закономірність як недостатньо пізнаний закон. Ми розглядаємо відмінність між законом і закономірністю як гносеологічну: закономірність характеризує перший ступінь пізнання відповідної залежності між явищами і фактами, тоді як закон характеризує більш повне і конкретне співвідношення між цими явищами і фактами. У цьому розділі розглядаємо саме закономірності формування музичного сприймання.

Поняття «принцип навчання» належить до найважливіших категорій педагогіки. Філософи розглядають принцип як основоположну ідею, яка принижує усю систему знання і субординує його [98, с. 525]. Педагогічне поняття принципу має свою специфіку. Зокрема, принципом навчання називають одну з вихідних вимог до процесу навчання, яка впливає із закономірностей його ефективної організації. Сукупність принципів навчання складає певну систему вихідних, головних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його достатню ефективність.

Виходячи з цих теоретичних положень, ми виділили принципи організації музичної діяльності, які впливають із закономірностей формування музичного сприймання.

Педагогічні закономірності відбивають внутрішній суттєвий зв'язок явищ навчання і виховання, який зумовлює їх необхідний вияв і розвиток. Головним завданням дослідження педагогічних закономірностей є розкриття насамперед зв'язків між явищами і фактами педагогічної дійсності. Важливим є питання про те, як відрізнити зв'язки закономірні від зв'язків

випадкових. Визначальним тут є поняття повторення, збереження і стійкості педагогічних явищ.

Методологічною основою вивчення закономірностей формування музичного сприймання є системний підхід, який дає можливість послідовно і цілісно виявляти залежності між педагогічними впливами на процес музичного сприймання і зовнішніми щодо нього умовами, між процесами музичного навчання і учення, між окремими компонентами навчального процесу і метою, завданнями, змістом, методами, формами тощо.

Виділимо дві групи закономірностей формування музичного сприймання, які різняться характером вияву за певних умов. Першу групу склали закономірності, властивості процесу формування музичного сприймання за своєю суттю, неодмінні за будь-яких умов. До другої групи увійшли закономірності, які виявляються залежно від характеру діяльності вчителя та учнів, від змісту музичного навчання і використаних методів, у результаті дії певних чинників.

Розглянемо детальніше основні закономірності першої групи, які властиві процесу формування музичного сприймання у цілому.

1. Музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль лише тоді, коли діти навчаються по-справжньому чути її і роздумувати про неї. Ця закономірність сформульована Д.Б. Кабалевським і націлює на активізацію внутрішнього духовного світу учнів, формування музичної культури, основою якої є вміння чути музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки людини, життєві образи й асоціації.

З названою закономірністю тісно пов'язана й інша: виховний вплив музичних творів здійснюється за умови естетичного ставлення особистості до музики. Якщо сприймання неадекватне природі музичного мистецтва, то можливості музики не реалізують і не відіграють ніякої ролі в духовному розвитку особистості.

Естетичне ставлення до музики зумовлене створенням творчої ситуації на кожному етапі спілкування з твором. Творча свідомість учня виявляється

не в умінні швидко засвоювати істини, подані вчителем, а в набутті особистісного досвіду ставлення до музики на основі діалогічних стосунків з учителем і музичним твором, завдяки чому він стає здатним створювати емоційно-образну програму як народжену ним форму існування музики.

Названі закономірності знайшли відображення у принципі спрямування педагогічних впливів на виховання особистісного ставлення учнів до музики; принципи орієнтації на духовний розвиток особистості учня засобами музики.

2. Змістовність пізнання художнього світу твору залежить від духовного багатства особистості, її художнього досвіду.

Йдеться не про те, щоб лише спиратися на духовні сили особистості та її художній досвід. Необхідно далі розвивати їх як істотні й важливі для кожної людини. Включення до процесу музичного сприймання духовного потенціалу особистості здійснюється шляхом розвитку її активної музично-естетичної діяльності. Організуючим чинником слухацького досвіду виступають музикознавчі знання. Важливо, щоб вони не позбавляли музичний твір поетичної таїни, не формалізували зміст.

Із цієї закономірності випливає принцип опори на внутрішні сили і можливості учнів у музичному сприйманні.

3. Мета музичного виховання визначає зміст і методи формування музичного сприймання, які у свою чергу, зумовлюють ступінь досягнення певної мети.

Мета є системотворним чинником процесу формування музичного сприймання. виступаючи як образ майбутніх досягнень і як прагнення до певного рівня музичного розвитку (образ-мета і мета-завдання).

Із сказаного випливає ще одна закономірність: мета керування процесом музичного сприймання реалізується лише при цілеспрямованій взаємодії вчителя й учнів.

Ці закономірності знайшли відображення у принципі поєднання різних методів керування музичним сприйманням залежно від поставлених цілей і завдань; принципі художньо-творчого спілкування на уроці музики.

4. Повноцінний процес керування музичним сприйманням можливий лише в єдності педагогічно спрямованого спілкування з дітьми і художньо-осмисленого й емоційно-насиченого спілкування з музикою.

Художньо-педагогічне спілкування як метод керування процесом музичного сприймання має характеризуватися рівноправністю учасників у судженнях і оцінці музики, підвищеною увагою вчителя до реакцій учнів на музику, відтінків, їх переживань, взаємодію різних контекстів, точок зору, позицій, експресій, широкою зацікавленістю вчителя в успіхах учнів, активізацією особистісних проявів у процесі сприймання й осмислення музики.

Дана закономірність відбивається у принципі провідної ролі вчителя у формуванні музичного сприймання, принципі художньо-творчого спілкування на уроці музики.

5. Ефективність керування процесом музичного сприймання школярів визначається відповідністю поставлених цілей художньо-естетичним потребам учнів.

Учні віддають перевагу музиці, яка відповідає їхнім смакам, запитам та інтересам. Лише відповідність змісту музичного твору потребам особистості, тому, що її хвилює, може перетворити поверхові переживання на глибоко особисті, стати надбанням особистості.

Із цього педагогічного факту випливає й інша закономірність: чим більшу цінність має музика для особистості, тим повніше актуалізується естетичне ставлення до неї в процесі сприймання.

Названі закономірності дістали відображення у принципі орієнтації на художньо-естетичні потреби і смаки учнів.

6. Без урахування внутрішньої готовності слухача до сприймання педагогічні впливи вчителя будуть неефективні.

Спостереження показують, що повноцінне сприймання музики залежить від відповідальної внутрішньої настроєності на музику, яка сприймається. Ця настроєність (або установка) характеризує певний психічний стан учня, який виникає у процесі сприймання і спонукає до естетичної діяльності. Невідповідність установки призводить до фрагментарності сприймання, пропусків важливих моментів розгортання музичного образу, а отже, до його неповноцінності, поверховості.

Ця закономірність відбита у принципі опори на внутрішні сили й можливості учнів у музичному сприйманні.

7. Ефективність керування музичним сприйманням залежить від ставлення до особистості слухача як до основної ланки педагогічного процесу.

Центральною ланкою педагогічного процесу має бути не музика як шкільний предмет, не конкретний музичний твір, а особистість учня. Якщо цього не буде, то музичний розвиток дітей відійде на другий план, мета музичного виховання стане чисто дидактичною, зовнішньою стосовно учнів.

8. Розвиток музичного сприймання школярів забезпечується їх активним включенням до музично-творчої діяльності, яка відповідає поставленій меті. Чим активніша і різнобічніша діяльність учнів, тим глибше їхнє пізнання музики.

Дітей завжди приваблює самостійна творча діяльність, активне спілкування з музикою. Ця діяльність на уроці організовується через постановку запитань і завдань, які мають зосередити увагу на музиці, упорядкувати спостереження за нею. Система запитань і завдань має реалізуватися у діалозі й спонукати до творчого «різночитання» музичного змісту. Завдання вчителя – не загострювати увагу на деталях, а спрямовувати дітей до їх внутрішнього світу, почуттів і вражень, породжених музикою.

Ця закономірність відбита у принципі активізації музично-творчої діяльності учнів.

9. Сприятливий і доброзичливий психологічний клімат у класі поглиблює колективне сприймання музики.

Учителі, які не враховують колективний характер сприймання музики на уроці, припускаються значної помилки: якщо не наповнити реальний колективізм музичної діяльності потрібним змістом, то він наповниться зовсім іншим змістом, що не стосуватиметься навчального процесу. Адже неможливо відокремити на уроці «колективні» або «індивідуальні» ситуації художньо-педагогічного спілкування. Тут виникає своєрідна структура міжособистісного спілкування вчителя й учнів, яка визначається специфікою музичної діяльності. Йдеться саме про колективний характер сприймання музики на уроці, коли міжособистісне спілкування приводить до взаємокоригування емоцій, їх взаємного посилення або послаблення.

З цієї закономірності випливає принцип єдності індивідуального і колективного впливу на учнів.

Розглянуті закономірності незмінно властиві процесу формування музичного сприймання школярів. Наступні закономірності виявляються залежно від характеру діяльності вчителя й учнів, створених умов, змісту музичного навчання і використаних методів у результаті дії певних чинників.

1. Активність музичного сприймання залежить від складності музичного твору, різноманітності й повторності художніх вражень, міри доступності й труднощів сприймання.

Музичні твори, які пропонуються учням для сприймання, повинні відповідати або перевищувати їхні можливості в осягненні музики. Саме це робить необхідною посередницьку роль учителя. Якщо складність музичних творів нижча від можливостей учнів, то вчитель стає непотрібним, а в учнів зникає інтерес до музики.

Ця закономірність знайшла відбиття у принципі повторності музично-естетичних вражень; принципі формування музичного сприймання на високому рівні складності.

2. Слухач може зрозуміти і пережити зміст музики лише тоді, коли він здатний сприйняти потік музичних звучань не як випадковий, хаотичний, а як організований, в якому відчувається взаємозв'язок і функціональна взаємозалежність елементів. Усвідомлення цілого приходить через з'ясування ролі й місця в ньому кожної частини.

Ця закономірність націлює вчителя на пошук цілісного художнього змісту музики не в її звукоструктурах, не в перетворенні музики на акомпанемент до роздумів про неї, а в поєднанні звукоструктури із суб'єктивним сприйманням в асоціативному процесі. Для розуміння музики необхідне уявлення про виразне значення музичних засобів. Це дає можливість у поєднанні різних елементів музичної мови відчуті цілісні художні образи, красу музичного звучання. Увага до деталі буде виправданою і плідною тоді, коли вестиме до глибшого сприймання цілого, допомагатиме усвідомленню якоїсь грані загальної концепції твору. Цілісність сприймання знаходиться у нерозривному зв'язку з його диференціацією, розрізненням провідних музичних засобів. Співвідносячи елементи музичної мови з якимись діями, з мовою, рухами, почуттями, діти вчать мислити в інтонаційно-образних формах.

Названа закономірність відбита у принципі єдності емоційного і свідомого в музичному сприйманні.

3. Підготовча інформація сприяє збагаченню сприймання лише при опорі на набутий учнями життєвий і художній досвід, рівень знань і вмінь.

Глибоке сприймання музичного твору можливе лише при наявності у слухачів вичерпних знань про твір, а також відповідного життєвого і художнього досвіду. Практика показує, що чим більше підготовча інформація відповідає змісту твору, досвіду і знанням дітей, тим активніше вони сприймають музику, глибше осягають її. Недостатня інформація робить враження дітей поверховими, а надмірна інформація, перевантажуючи дітей, гальмує естетичну реакцію на музику. З цих педагогічних фактів випливає

ще одна закономірність: нав'язування учням певної інтерпретації музичного твору веде до зниження активності музичного слуху.

Музичне сприймання не є прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності, адаптації до усталених норм сприймання. Тут слід виходити з того, що не може бути обов'язкового еталону сприймання, правильного для всіх судження тощо. Не нав'язуючи учням власних вражень, учитель має підводити їх до осягнення художнього змісту.

З названих закономірностей випливає принцип опори на життєвий і художній досвід учнів.

4. Звернення при аналізі музики до творів інших видів мистецтва сприяє поглибленню естетичних вражень слухачів.

Взаємодія різних видів мистецтва зумовлена їх естетичною природою, єдиними законами художнього мислення, діалектикою людського пізнання. Доцільне використання художніх творів різних учнів на естетичне осягнення і переживання змісту музики з опорою на художній досвід дітей. Співдружність мистецтв буде доцільною лише тоді, коли кожне мистецтво збереже свою специфіку і форму художнього мислення. Якщо ця специфіка ігнорується, то взаємодія мистецтв порушується і втрачає педагогічну доцільність.

Ця закономірність дістала відбиття у принципі взаємодії мистецтва у формуванні музичного сприймання.

5. Емоційний вплив учителя залежить від уміння зацікавити дітей музикою, обрати доцільну форму спілкування.

Якщо сказане вчителем відповідає учнівському сприйманню, то це підтримує інтерес дітей до музики. Учні не просто слухають музику, а намагаються почути у ній те, на що націлює їхню увагу вчитель. Відповідність педагогічних впливів учителя особистісним виявам слухачів не нейтралізує, а приводить у дію рушійні сили процесу сприймання.

З даного факту випливає ще одна закономірність: невідповідність очікуваного і того, що реально сприймається, негативно впливає на емоційно-естетичну реакцію дітей.

Ці закономірності відбиті у принципі інтересу й емоційної захопленості музичною діяльністю, принципі єдності педагогічних впливів і сподівань учнів.

6. Слухова орієнтація у звуковому потоці розвивається під впливом мотиваційної зміни одних емоційно-образних стимулів іншими, а не під впливом свідомої вольової установки, яка швидко виснажує слухачів і знижує інтерес до діяльності сприймання.

У ситуації сприймання музики висловлювання учнів значною мірою пов'язані з пошуком звукового еквіваленту поставленого вчителем завдання. Наступна образна конкретизація сприйнятого йде шляхом вирішення за допомогою вчителя нових завдань, послідовно пов'язаних з різними елементами змістовної структури: жанровими, композиційними, образними тощо. Особливістю навчальної форми музичного сприймання є те, що воно регулюється вчителем через зіставлення музичних образів з поставленими завданнями. З цього встановленого факту випливає ще одна закономірність: міра детальності й значущості сприйнятих образів безпосередньо залежить від значущості поставленої вчителем мети.

7. Осягнення змісту музичного твору неможливо без з'ясування авторської позиції, звернення до особистості автора.

Спостерігається стійка залежність глибини проникнення у художній світ твору від розкриття слухачами авторської позиції, яка виявляється у виборі теми, жанру, життєвого матеріалу, манери і темпу оповіді, відбору і використання музичних засобів тощо.

З цієї закономірності випливає принцип поваги до авторської позиції, вираженої в творі мистецтва; принцип зв'язку музики з життям

Ми розглянули основні стійкі та відносно стійкі зв'язки і залежності, характерні для процесу формування музичного сприймання, відповідні

педагогічні закономірності, які впливають з них. Про закономірність виділених зв'язків і залежностей свідчить їх загальний характер: вони виявляються у всіх класах, у діяльності більшості вчителів, за роботою яких ми спостерігали. Необхідність та істотність цих зв'язків і залежностей впливає з того, що без їх урахування неможливо ефективно формувати музичне сприймання.

#### Питання для самоконтролю до розділу 2

1. Назвіть методи формування музичного сприймання школярів. Які з них виконують функцію наведення чи спостереження за музикою? Який взаємозв'язок між групами методів наведення і спостереження?

2. Розкрийте суть спілкування як способу зв'язку між людьми. Чи згодні ви з думкою про те, що діяльність спілкування є основною ланкою процесу формування музичного сприймання? Поясніть свою позицію.

3. Що Ви розумієте під художнім спілкуванням? Чи може музичне сприймання виступати формою художнього спілкування? Яка специфіка художньо-педагогічного спілкування на уроці музики?

4. Поясніть доцільність розгляду художньо-педагогічного спілкування як методу, керування музичним сприйманням. Яке його місце у структурі інших методів формування музичного сприймання?

5. Розкрийте особливості художньо-педагогічного спілкування вчителя й учнів у процесі сприймання музики. Яким вимогам має відповідати це спілкування на уроці музики?

6. Яка роль учителя в організації художньо-педагогічного спілкування на уроці?

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

### Основна

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования : Учебное пособие / Э.Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1990. – 186 с.
2. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А.Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
4. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Кн. 1,2. – Л. : Музгиз, 1963. – 378 с.
5. Баренбойм Л. За полвека: Статьи, очерки, материалы / Л. Баренбойм. – Л. : Сов. композитор, 1989. – 386 с.
6. Блинова М.П. Некоторые вопросы музыкального воспитания в свете учения о высшей нервной деятельности : Пособие для учителя / М.П.Блинова. – М.-Л. : Музыка, 1964. – 104 с.
7. Брунер Дж. Психология познания / Дж.Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 396 с.
8. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К.Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.
9. Восприятие музыки : Сб. ст. / Ред.-сост. В.М.Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
10. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский / Под ред. М.Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологический очерк / Л.С.Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

13. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке / В.И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.
14. Золтаи Д. Этос и аффект : История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / Д.Золтаи. – М. : Прогресс. 1977. – 372 с.
15. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки : подходы, проблемы, перспективы / Г.В.Иванченко. – М. : Смысл, 2001. – 264 с.
16. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца : Книга для учителя / Д.Б.Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
17. Кабалевский Д.Б. Як розповідати дітям про музику? / Д.Б.Кабалевський. – К. : Муз. Україна, 1982. – 320 с.
18. Каган М.С. Мир общения : Проблема межсубъективных отношений / М.С.Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
19. Костюк А.Г. Восприятие мелодии : Мелодические параметры процесса восприятия музыки / А.Г.Костюк. – К. : Наук. Думка, 1986. – 192 с.
20. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А.Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
21. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : Нав. посіб. / П.А.М'ясоїд. – 4-те вид., стер. – К. : Вища шк., 2006. – 487 с.: іл.
22. Маркова Е.Н. Интонационность музыкального искусства : Научное обоснование и проблемы педагогики / Е.Н.Маркова. – К. : Муз. Україна, 1990. – 183 с.
23. Медушевский В.В. Музыка в семье искусств / В.В.Медушевский //Музыка в школе. – 1984. – №1. – С. 31-35.
24. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В.Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
25. Медушевский В.В. Человек в зеркале интонационной формы / В.В.Медушевский // Сов. Музыка. – 1980. – №9. – С. 40-46.
26. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки / Е.В.Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.

27. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 367 с.
28. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : Навч. посіб. / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
29. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
30. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г.М. Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
31. Панкевич Г. Искусство музыки / Г. Панкевич. – М. : Знание, 1987. – 112 с.
32. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : Навчальний посібник / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
33. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга / О.Я. Ростовський. – Богдан, 2011. – 640 с.
34. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий. – М., 2011. – 244 с.

### Додаткова

1. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики : Методичний посібник / О.Я. Ростовський. – К. : Рад. школа, 1991. – 48 с.
2. Ростовський О.Я. Керівництво процесом сприймання музики школярами : Методичний посібник / О.Я. Ростовський. – К. : Рад. школа, 1990. – 64 с.
3. Ростовський О.Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі : Методичний посібник / О.Я. Ростовський. – К. : Рад. школа, 1989. – 72 с.
4. Рудницький О.П. Музика і культура особистості : Проблеми сучасної педагогічної освіти : Навчальний посібник / О.П. Рудницький. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
5. Смирнов М. Эмоциональный мир музыки : Исследование / М. Смирнов. – М.: Музыка, 1990. – 320 с.

6. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А.Н.Сохор. В 3 т. – Т. 1-2. – М. : Сов. композитор, 1981. – 296 с.
7. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек : Функции художественной деятельности / Л.Н.Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов // Избр. труды : В 2 т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1985. – С. 42-222.
9. Холопова В.Н. Мелодика : Научно-методический очерк / В.Н.Холопова. – М. : Музыка, 1984. – 88 с.
10. Целмс Е. Художественное переживание и его роль в процессе восприятия произведений искусства / Е.Целмс // Эстетические очерки. – Вып. 5. – М. : Музыка, 1979. – С. 175-194.
11. Чередниченко Т.В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики. К анализу методологических парадоксов науки о музыке / Т.В.Чередниченко. – М. : Музыка, 1989. – 223 с.
12. Якунин В.А. Обучение как процесс управления : Психологические аспекты / В.А.Якунин. – Л. : Изд-во Ленингр. Ун-та, 1988. – 160 с.

## ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

### «Історія і методика вищої мистецької освіти»

#### Модуль 2. Педагогіка музичного сприймання

1. Пояснити відмінності між установками загальними і частковими, стабільними і тимчасовими.
2. Характеристика особливостей методологічного аналізу музично-педагогічних явищ.
3. Основні функції музичного сприймання.
4. Розкрити й охарактеризувати процес музичного сприймання.
5. Основні відмінності між музикою, літературою та образотворчим мистецтвом у засобах і способах відображення дійсності.
6. Характеристика найсуттєвіших аспектів формування установки на музичне сприймання.
7. Розкрити суть установки як психологічного явища. Що розуміється під художньою установкою?
8. Характеристика понять «закономірність» і «принцип навчання». Які суттєві зв'язки явищ навчання і виховання відбивають педагогічні закономірності?
9. Висвітлити проблеми формування музичного сприймання у науковій літературі.
10. Назвати закономірності, які властиві процесу формування музичного сприймання за своєю суттю неодмінні за будь-яких умов. На конкретній закономірності доведіть її загальний характер.
11. Розкрити зміст поняття «музичне сприймання».
12. Об'єктивні та суб'єктивні умови формування музичного сприймання. Що розуміється під педагогічними умовами цього процесу?
13. Логіка розгортання процесу керування музичним сприйманням.

14. Проаналізуйте структурно-функціональну модель педагогічного керування музичним сприйманням. Який елемент цього процесу виступає системоутворюючим чинником?
15. Розкрийте значення зворотнього зв'язку в процесі керування музичним сприйманням школярів. Який зв'язок між зовнішніми і внутрішніми умовами формування музичного сприймання?
16. Доведіть доцільність використання творів інших видів мистецтва на уроках музики.
17. Що розуміється під взаємодією мистецтв у педагогічному аспекті?
18. Яка відмінність між музикою, літературою і образотворчим мистецтвом у засобах і способах відображення дійсності?
19. Розкрийте методіку використання на уроках музики літературних творів.
20. Поясніть доцільність розгляду художньо-педагогічного спілкування як методу керування музичним сприйманням.
21. Розкрийте особливості художньо-педагогічного спілкування вчителя й учнів у процесі сприймання музики.
22. У чому полягає специфіка системи педагогічного керування музичним сприйманням? Які елементи вона включає?
23. Розкрийте вплив процесуальної природи музики на діяльність слухачів. Як здійснюється ця діяльність?
24. Як організувати спостереження учнів за музикою? Яких дидактичних умов при цьому слід дотримуватися?
25. Розкрийте суть методу моделювання музичного сприймання. Які засоби моделювання при цьому використовуються.
26. Роль музичного мистецтва у розвитку духовної культури особистості.
27. Основні напрями дослідження музичного сприймання провідних учених, які займаються цією проблемою.
28. Що розуміється під методологічним аналізом музично-педагогічних явищ?

29. Теоретичні положення, що складають загальнонаукову методологію процесу формування музичного сприймання.
30. Назвати методологічні проблеми формування музичного сприймання школярів.
31. Вікові особливості музичного сприймання школярів. Якими чинниками вони визначаються?
32. Яка роль комунікативного, мовного і рухового досвіду дитини у розвитку музичного сприймання?
33. Який зв'язок між зовнішніми впливами і внутрішніми умовами формування музичного сприймання?
34. Назвати функції музичного сприймання.
35. Що розуміється під структурою музичного сприймання? Які елементи складають структуру музичного сприймання?
36. Розкрити зміст поняття «музичний образ», «музичний зміст», «структура музичного твору».
37. Сутність педагогічного керування музичним сприйманням школярів.
38. Суперечності процесу музичного виховання і можливі шляхи їх вирішення.
39. Роль установки у підготовці до сприймання музики. Пояснити відмінності між установками загальними і частковими, стабільними і тимчасовими.
40. Показати залежність музичного сприймання від інформації про твір, композитора, виконавців, епоху тощо.
41. Розкрити суть спілкування як способу зв'язку між людьми.
42. Розкрити особливості художньо-педагогічного спілкування вчителя й учнів у процесі сприймання музики.
43. Поясніть суть системного підходу в теорії й практиці наукового пізнання.
44. Розкрити зміст понять «педагогічна система» і «педагогічний процес як система».

45. Розкрити суть понять «закономірність» і «принцип навчання». Які суттєві зв'язки явищ навчання і виховання відбивають педагогічні закономірності?
46. Довести, що без урахування відомих вам закономірностей неможливо ефективно формувати музичне сприймання школярів.
47. Чи можна передати словами емоційний стан людини, яка сприймає музику? Що при цьому відбувається: словами передається зміст музики чи виражається емоційний стан слухача?
48. Назвіть методи формування музичного сприймання школярів. Які з них виконують функцію наведення чи спостереження з музикою?
49. Яка роль учителя в організації художньо-педагогічного спілкування на уроці?
50. Що розуміється під художньо-педагогічним аналізом музичних творів? Яка його відмінність від музикознавчого аналізу?

## ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ВИКОНАННЯ

1. Поясніть такі тези:
  - сприймання музики можливе без усвідомлення й розуміння того, що сприймається (Б.В. Асаф'єв);
  - у всій глибині та змістовності музичне сприймання можливе лише в контексті інших засобів пізнання, які виходять за межі музики (Б.В.Асаф'єв).
2. Розкрийте значення зворотнього зв'язку в процесі керування музичним сприйманням школярів.
3. Доведіть доцільність використання творів інших видів мистецтва на уроках музики.
4. Розкрийте методикау використання на уроках музики літературних творів.
5. Розкрийте суть спілкування як способу зв'язку між людьми.
6. Поясніть доцільність розгляду художньо-педагогічного спілкування як методу керування музичним сприйманням.
7. Розкрийте особливості художньо-педагогічного спілкування вчителя й учнів у процесі сприймання музики.
8. Поясніть суть системного підходу в теорії й праці наукового пізнання.
9. Розкрийте зміст понять «педагогічна система» і «педагогічний процес як система».
10. Поясніть таку тезу: «Системотворним чинником системи керування музичним сприйманням є її реалізаційна ланка сприймання».
11. Аргументуйте необхідність системного підходу до дослідження проблем педагогічного керування музичним сприйманням школярів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования : Учеб. пособие / Э.Б.Абдуллин. – М. : Прометей, 1990. – 186 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : Пособие для учителя / Э.Б.Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
3. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
4. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : Учеб. пособие / О.А.Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
5. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
6. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б.В.Асафьев. – Кн. 1, 2. –Л. : Музгиз, 1963. – 378 с.
7. Асафьев Б.В. О музыке Чайковского : Избранное / Б.В.Асафьев. – Л. : Музыка, 1972. – 375 с.
8. Асафьев Б.В. Речевая интонация / Б.В.Асафьев. – М. ; Л. : Музыка, 1965. – 224 с.
9. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. Сообщение 2 / А.Г. Асмолов // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1975. – № 2. – С.5–6.
10. Баренбойм Л. За полвека : Статьи, очерки, материалы / Л.Баренбойм. – Л. : Сов. композитор, 1989. – 368 с.
11. Белобородова В.К., Ригина Г.С., Алиев Ю.Б. Музыкальное восприятие школьников / В.К.Белобородова, Г.С.Ригина, Ю.Б.Алиев / Под ред. М.Румер. – М. : Педагогика, 1975. – 356 с.

12. Берхин Н. Б. Общие проблемы психологии искусства / Н. Б. Берхин. – М. : Знание, 1981. – 64 с.
13. Блинова М.П. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности : Пособие для учителя / М.П. Блинова. – М. ; Л. : Музыка, 1964. – 104 с.
14. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: / П.П. Блонский. В 2 т. – Т. 1. / Под ред. А Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.
15. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 396 с.
16. Буров А. И. Эстетика : проблемы и споры : Методологические основы дискуссий в эстетике / А. И. Буров. – М. : Искусство, 1975. – 174 с.
17. Вендрова Т.Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки / Т.Е. Вендрова // Музыка в школе. – 1989. – № 3. – С. 10–16.
18. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
19. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.
20. Восприятие музыки : Сб. ст. / Ред.-сост. В. М. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
21. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологический очерк / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
22. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / Под ред. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
23. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский / Под ред. М. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
24. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 150 с.

25. Гегель Г.Ф. Эстетика : / Г.Ф.Гегель / В 4 т. – Т. 3. / Под ред. М. Лифшица. – М. : Искусство, 1971. –322 с.
26. Гродзенская И.Л. Слушание музыки в школе / И. Л.Гродзенская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. –94 с.
27. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку / И.Л.Гродзенская. – М. : Просвещение, 1969. – 77 с.
28. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке / В.И.Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.
29. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д.Завалова, Б.Ф.Ломов, В.А.Пonomаренко. – М. : Наука, 1986. – 186 с.
30. Золтаи Д. Этнос и аффект : История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / Д.Золтаи. – М. : Прогресс. 1977. – 372 с.
31. Из истории музыкального воспитания : Хрестоматия / Сост. О.А.Апраксина. – М. : Просвещение, 1990. – 207 с.
32. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Д.Б.Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. –206 с.
33. Кабалевський Д.Б. Про трьох китів та про інші цікаві речі / Д.Б.Кабалевський. – К. : Муз. Україна, 1973. – 190 с.
34. Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? / Д.Б.Кабалевський. – К. : Муз. Україна, 1982. – 320 с.
35. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С.Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
36. Каган М.С. Музыка в мире искусств / М.С.Каган // Сов. музыка. – 1987. – № 1. – С.26–32.
37. Каган М. С. О месте музыки в современной культуре / М.С.Каган // Сов. музыка. – 1985. – № 11. – С.2–9.
38. Каган М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе / М.С.Каган // Музыка в школе. – 1984. – № 4. – С. 28–32.

- 39.Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя / Л.М.Кадцын. – М. : Высш. шк, 1990. – 303 с.
- 40.Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А.Кан-Калик, В.И.Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
- 41.Костюк А.Г. Восприятие мелодии : Мелодические параметры процесса восприятия музыки / А.Г.Костюк. – К. : Наук думка, 1986. – 192 с.
- 42.Костюк А.Г. Эстетические аспекты восприятия музыки // Проблемы музыкальной культуры / А.Г.Костюк. – Вып. 2. – К. : Муз. Украина, 1989. – С. 143–156.
- 43.Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г.Костюк. – К. : Наук думка, 1965. – 117 с.
- 44.Красильникова М. Отдельные виды деятельности или единая музыкальная деятельность? / М.Красильникова // Музыка в школе. – 1987. – №2. – С. 2–6.
- 45.Красильникова М., Критская Е. О сути разногласий / М.Красильникова, Е.Критская // Музыка в школе. – 1988. – № 3. – С. 66–70.
- 46.Красникова Е.И. Обзор зарубежных работ по проблемам восприятия музыки / Е.И.Красникова // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 150–155.
- 47.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев // Избр. псих. ал. произв. : В 2 т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – С. 94–231.
- 48.Леонтьев А.Н. Педагогическое общение / А.Н.Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
- 49.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М. : Мысль, 1965. – 574 с.
- 50.Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я.Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

51. Локшин Д., Давыдова Е., Шацкая В. Уроки пения в 7–8-х классах / Д. Локшин, Е. Давыдова, В. Шацкая. – Л. : Госиздат, 1962. – 228 с.
52. Лосев А.Ф. Основной вопрос философии музыки / А.Ф. Лосев // Сов. музыка. – 1990. – № 11. – С. 64–78.
53. Маркова Е.Н. Интонационность музыкального искусства : Научное обоснование и проблемы педагогики / Е.Н. Маркова. – К. : Муз. Україна, 1990. – 183 с.
54. Матонис В.П. Музыкально-эстетическое воспитание личности / В.П. Матонис. – М. : Музыка, 1988. – 88 с.
55. Медушевский В.В. К проблеме семантического синтаксиса / В.В. Медушевский // Сов. музыка. – 1973. – № 3. – С. 20–29.
56. Медушевский В.В. Музыка в семье искусств / В.В. Медушевский // Музыка в школе. – 1984. – № 1. – С. 31–35.
57. Медушевский В.В. О динамическом контрасте в музыке / В.В. Медушевский // Эстетические очерки : Сб. ст. – Вып. 2. – М. : Музыка, 1967. – С. 213–244.
58. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
59. Медушевский В.В. О художественной мотивированности пропорций музыкального произведения / В.В. Медушевский // Методологические вопросы теоретического музыкознания : Труды ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1976. – С. 158–172.
60. Медушевский В.В. Углублять концепцию музыкального образования / В.В. Медушевский // Сов. музыка. – 1981. – № 9. – С. 52–59.
61. Медушевский В.В. Человек в зеркале интонационной формы / В.В. Медушевский // Сов. Музыка. – 1980. – № 9. – С. 40–46.
62. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

63. Методологические проблемы музыкальной педагогики : Материалы межреспубликанской научно-практич. конференции. – М., 1991. – 124 с.
64. Методологические проблемы современного искусствознания. – М. : Наука, 1996. – 352 с.
65. Моль А. Социодинамика культуры / А.Моль. – М. : Прогресс, 1973. – 373 с.
66. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / А.Моль. – М. : Прогресс, 1975. – 355 с.
67. Музыкальное воспитание в странах социализма : Сб. ст. / Сост. А.Л.Островский. – М. ; Л. : Музыка, 1975. – 248 с.
68. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : Сб. ст. / Сост. А.Г. Костюк – К. : Муз. Украина, 1986. – 160 с.
69. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки / Е.В.Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
70. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции / Е.В.Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
71. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 367 с.
72. Органова О. Н. Специфика эстетического восприятия / О. Н.Органова. – М. : Высш. шк, 1975. – 223 с.
73. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д.Остроменский. – К. : Муз. Украина, 1975. – 193 с.
74. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания / В.Д.Остроменский. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 158 с.
75. Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти / Г.М.Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
76. Панкевич Г.И. Восприятие музыкального произведения и его структура / Г.И.Панкевич // Эстетические очерки : Сб. ст. – Вып. 2. – М. : Музыка. 1967. – С. 191–211.

77. Панкевич Г.И. Социально-типологические особенности восприятия музыки / Г.И.Панкевич // Эстетические очерки : Сб. ст. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1973. – С.95–122.
78. Плеханов Г. В. Избранные философские произведения : / Г.В.Плеханов. В 5 т. – Т. 5. – М. : Госполитиздат, 1958. – 903 с.
79. Психология : Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, Г.М.Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
80. Раппопорт С.Х. Искусство и личность / С.Х.Раппопорт // Искусство и школа : Книга для учителя / Сост. А. Василевский. – М. : Просвещение, 1981. – С. 215–229.
81. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю: как построено и функционирует произведение искусства / С.Х.Раппопорт. – М. : Сов. художник, 1978. – 236 с.
82. Роллан Р. Музыкально-эстетическое наследие : / Р.Роллан / В 8 вып. – Вып. 3. Материалы прошлых дней. Музыкальное путешествие в страну прошлого. – М. : Музыка, 1988. – 448 с.
83. Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества : Сб. ст. / Сост. А. Л. Готсдинер. – Л. : Музыка, 1981.
84. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
85. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
86. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя : Навч. посібник / О.П.Рудницька. – К. : Вид-во КДПІ, 1992. – 96 с.
87. Ручьевская Е. Об анализе содержания музыкального произведения / Е.Ручьевская // Критика и музыкознание : Сб. ст. – Вып. 3. – Л. : Музыка, 1987. – С. 69–96.
88. Смирнов М. Эмоциональный мир музыки : Исследование / М.Смирнов. – М. : Музыка, 1990. – 320 с.

89. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : / А.Н.Сохор. В 3 т. – Т. 1. – М. : Сов. композитор, 1981. – 296 с.
90. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : / А.Н.Сохор. В 3 т. – Т. 2. – М. : Сов. композитор, 1981. – 296 с.
91. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек. Функции художественной деятельности / Л.Н.Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
92. Страчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом / Е.Страчар. – К. : Рад. шк, 1982. – 296 с.
93. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 5–282.
94. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г.С.Тарасов. – М. : Наука, 1979. – 190 с.
95. Тарасов Г.С. Психологические особенности музыкального обучения младших школьников / Г.С.Тарасов // Музыка в школе. – 1983. – № 2. – С. 14–18.
96. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В.Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
97. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов // Избр. труды : В 2 т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1985. – С. 42-222.
98. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.
99. Формирование эстетического отношения к искусству : В 6 т. – Т. 1. – М. : Изд-во АПН СССР, 1991. – 326 с.
100. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя / Л. М.Фридман, И. Ю.Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
101. Холопова В.Н. Мелодика : Научно-методический очерк / В.Н.Холопова. – М. : Музыка, 1984. – 88 с.

102. Художественное воспитание подрастающего поколения : Проблемы и перспективы : Сб. ст. – Новосибирск, 1989. – 240 с.
103. Целмс Е. Художественное переживание и его роль в процессе восприятия произведений искусства / Е.Целмс // Эстетические очерки. – Вып. 5. – М. : Музыка, 1979. – С. 175-194.
104. Чердниченко Т.В. Тенденции современной западной музыкальной эстетики. К анализу методологических парадоксов науки о музыке / Т.В.Чердниченко. – М. : Музыка, 1989. – 223 с.
105. Чернова Т. Лирика – род музыкальной организации / Т.Чернова // Проблемы музыкознания : Сб. ст. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1975. – 256 с.
106. Чернова Т. О понятии драматургии в инструментальной музыке / Т.Чернова // Музыкальное искусство и наука : Сб. ст. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1978. – С. 13–45.
107. Чхартишвили К. Влияние потребности на восприятие и установку / К.Чхартишвили // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 95–105.
108. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н.Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 197 с.
109. Шингаров Г.С. Эмоции и чувства как формы отражения действительности / Г.С.Шингаров. – М. : Наука, 1971. – 223 с.
110. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе : Книга для учителя / Г. И.Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
111. Эстетическое сознание и процесс его формирования. – М. : Искусство, 1981. – 255 с.
112. Якобсон П.М. Психологические предпосылки эстетического воспитания школьника / П.М.Якобсон / Сов. педагогика. – 1966. – №4. – С. 93–102.
113. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М.Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 88 с.

114. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В.А.Якунин. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1988. – 160 с.
115. Ярбус А.Л. Роль движений глаз в процессе зрения / А. Л.Ярбус. – М. : Наука, 1965. – 166 с.

## ПОКАЖЧИКИ

Види мистецтва – 3, 5, 8, 14, 40, 57, 58, 64, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 142, 147, 149, 150, 192, 198, 201, 204.

Закономірність – 2, 3, 4, 6, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 33, 34, 35, 36, 61, 73, 80, 89, 91, 93, 96, 105, 107, 112, 116, 119, 130, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 200, 203.

Логіка керування – 3, 89, 101.

Методологічний аналіз – 2, 3, 6, 20, 21, 22, 25, 32, 33, 200, 201

мистецтво – 11, 22, 24, 30, 25, 42, 49, 50, 56, 57, 79, 86, 91, 128, 129, 131, 134, 145, 148, 149, 155, 165, 192, 200, 201

музика – 5, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 85, 87, 88, 93, 97, 99, 100, 102, 103, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 182, 193, 194, 197, 198, 200, 201, 203, 207, 210

музичне виховання – 5, 8, 10, 11, 12, 14, 19, 21, 22, 25, 33, 34, 48, 66, 68, 71, 78, 79, 80, 84, 86, 89, 93, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 107, 112, 122, 127, 132, 133, 165, 170, 184, 188, 189, 202

музичне сприймання – 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 46, 47, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 127, 129, 133, 149, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 163, 164,

165, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 200, 201, 202, 204

музичний твір – 6, 8, 13, 14, 15, 17, 18, 24, 26, 29, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 53, 59, 63, 65, 68, 69, 72, 75, 80, 81, 86, 87, 88, 91, 96, 101, 103, 108, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 133, 138, 143, 151, 153, 162, 164, 167, 168, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 182, 183, 187, 188, 191, 192, 194, 202.

Педагогічне керування – 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 52, 54, 74, 75, 77, 80, 89, 90, 94, 96, 97, 103, 105, 107, 108, 111, 200, 202, 204

педагогічний процес – 12, 14, 83, 99, 109, 110, 111, 114, 189, 202, 204

педагогічні умови – 2, 3, 6, 9, 114, 116, 118

принцип – 2, 4, 6, 9, 18, 21, 28, 32, 33, 34, 35, 68, 82, 84, 105, 110, 126, 132, 135, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 200, 203

процес музичного сприймання – 9, 11, 13, 26, 44, 46, 47, 74, 78, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 116, 180, 186, 187, 188, 189.

Суперечності – 2, 3, 6, 9, 12, 41, 47, 64, 89, 98, 99, 100, 102, 202.

Формування музичного сприймання – 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 34, 35, 47, 52, 54, 68, 69, 70, 71, 74, 84, 89, 90, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 108, 109, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 152, 153, 154, 159, 164, 170, 171, 175, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 194, 200, 201, 202.

Художньо-педагогічне спілкування – 170, 174, 175, 176, 177, 182, 183, 184, 188, 190, 194, 195, 201, 202, 204

художньо-педагогічний аналіз – 124, 151, 158, 171, 198

художньо-творча діяльність – 3, 6, 9, 32, 93, 115, 124, 137, 150.

## ДОДАТКИ

### ОРІЄНТОВНІ ТАБЛИЦІ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНИХ ВИЗНАЧЕНЬ

Орієнтовні таблиці включають визначення, за допомогою яких можна передати враження слухача від музики. Для зручності використання вони розбиті на групи. До кожної групи входять визначення, що об'єднані єдиним емоційним знаком, і які відрізняються лише нюансами і насиченістю вираження основної властивості знака.

Таблиці стимулюватимуть учнів, які недостатньо володіють лексичним багатством мови, до глибшого усвідомлення своїх музичних вражень і переживань.

#### Виразні характеристики музики

<b>Сумна</b>	<b>Спокійна</b>	<b>Бадьора</b>	<b>Героїчна</b>
журлива	просвітлена	жвава	могутня
занепокоєна	розслаблена	бравурна	заклична
в'яла	дрімотна	соковита	мужня
знесилена	повільна	барвиста	нездоланна
виснажена	мирна	усміхнена	непокірна
жалібна	добродушна	сяюча	переможна
щімка	світла	завзята	горда
песимістична	незворушна	промениста	войовнича
засмучена	сонлива	моторна	сильна
пригнічена	доброзичлива	безжурна	стійка
безвільна	байдужа	розважальна	смілива
покірна	звичайна	легкодумна	крицева
затихла	злагоджена	вправна	відважна
знебарвлена	ідилічна	бучна	непохитна
знеможена	люб'язна	безтурботна	незламна
опечалена	розважлива	легковажна	богатирська
<b>Елегійна</b>	<b>Лірична</b>	<b>Енергійна</b>	<b>Революційна</b>
меланхолійна	чарівна	стрімка	полум'яна
милосердна	протяжна	швидка	оптимістична
тягуча	зворушлива	буяюча	натхненна
нерішуча	співуча	пругка	життєрадісна
несмілива	задушевна	активна	життєстверджую
розгублена	мальовнича	підкреслена	романтична

боязлива  
вкрадлива  
вразлива  
безвільна  
малодушна  
розчарована  
беззахисна  
прозора  
покірна  
лінива  
запобіг літа  
улеслива

### **Похмура**

тоскна  
холодна  
гнітюча  
темна  
глуха  
приглушена  
густа  
відчужена  
злорадна  
невизначна  
сердита  
неприємна  
безбарвна  
буркотлива  
непривітна  
в'їдлива  
застережлива

### **Важка**

різка  
неприємна  
неминуха  
громіздка  
масивна  
груба  
невідступна  
брутальна  
немилосердна

замріяна  
плинна  
інтимна  
сентиментальна

### **Поетична**

мрійлива  
довірлива  
прониклива  
задумлива  
духовна  
скромна  
зворушлива  
благородна

### **Ніжна**

приємна  
тиха  
м'яка  
легка  
чиста  
трепетна  
слабка  
млосна  
принадна  
невинна  
любовна  
сором'язлива.  
чутлива  
наївна  
закохана  
ваблива  
крихка

### **Ласкава**

лагідна  
дружелюбна  
задоволена  
співчутлива  
шаноблива  
дитяча  
віддана  
вдячна

дужа  
нетерпляча  
конвульсивна  
пронизлива  
серйозна  
молодцювата

### **Жартівлива**

гумористична  
грайлива  
примхлива  
незграбна  
вайлувата  
невправна  
вертлява  
недоладна  
насмішкувата  
іронічна  
потішна  
гротескна  
кумедна  
легковажна

### **Радісна**

святкова  
грайлива  
яскрава  
весела  
дзвінка  
сліпуча  
іскриста  
щаслива  
блискуча  
захоплена  
втішлива  
нарядна

### **Схвильована**

збуджена  
бентежна  
збентежена  
кваплива  
метушлива

волелюбна  
буремна  
сувора  
гнівна  
непохитна

### **Вольова**

рішуча  
напориста  
настирлива  
незалежна  
розмашиста  
настійлива  
вперта  
вимоглива  
переконлива

### **Велична**

священна  
тріумфальна  
пишна  
помпезна  
розкішна  
грандіозна  
ефектна  
широка  
масштабна  
безмежна  
монументальна  
величальна  
вітальна  
урочиста  
досконала

### **Пристрасна**

бурхлива  
запальна  
палка  
невгамовна  
невтримна  
переконлива  
насичена  
кипуча

**Трагічна**  
скорботна  
безнадійна  
жалобна  
з відчаєм  
страшна  
безвихідна  
жахлива  
фатальна  
невтішна  
вмираюча  
вгасаюча  
божевільна  
зловісна  
заніміла  
уражена

пестлива  
безкорислива  
ввічлива  
вдоволена  
привітна  
сердечна  
вколисуюча  
тепла  
мила  
безладна

**Тасмніча**  
фантастична  
космічна  
ексцентрична  
дивна  
химерна  
інтригуюча  
магічна  
загадкова

**Зосереджена**  
стримана  
плавна  
проста  
урівноважена  
статечна  
поважна  
солідна  
абстрактна  
механічна  
обережна  
гнечна  
пристойна  
доладна  
невимушена  
невибаглива  
серйозна

тривожна  
насторожена  
здивована  
неспокійна  
знервована  
поривчаста

**Граціозна**  
лукава  
елегантна  
витончена  
невагома  
церемонна  
делікатна  
галантна  
вишукана  
капризна  
пластична  
тендітна  
ажурна  
примхлива  
вередлива  
вигадлива

**Зухвала**  
зарозуміла  
пихата  
бундючна  
безцеремонна  
нескромна  
нав'язлива  
набридлива  
глузлива  
вульгарна  
дратівлива  
задержувата  
недбала  
обурлива  
глумлива  
розбещена  
самовпевнена  
манірна

нетерпляча  
фанатична  
азартна  
захоплена  
буйна

**Грізна**  
нешадна  
гнівна  
розлючена  
зла  
тверда  
міцна  
владна  
деспотична  
потужна  
жорстока  
варварська  
наступальна  
невпинна  
приголомшлива  
вагома  
разюча

**Драматична**  
невмолима  
напружена  
патетична  
запекла  
шалена  
нестямна  
дика  
безжалісна  
віроломна  
демонічна  
зловісна  
громова  
ворожа  
загрозлива  
вбивча  
нишівна

### Виразні характеристики мелодії

плавна	енергійна
протяжна	стрімка
проста	граціозна
спокійна	поривчаста
стримана	пристрасна
зворушлива	впевнена
приємна	смілива
співуча	рішуча
легка	вольова
чиста	войовнича
прониклива	невмолима
трепетна	напружена
задушевна	бурхлива
задумлива	патетична
лукава	романтична
загадкова	полум'яна

### Виразні характеристики ритму

рівномірний	нерівномірний
чіткий	примхливий
виразний	невизначний
впевнений	в'ялий
стриманий	невпевнений
пружний	вуглуватий
маршовий	легкий
настирливий	лінивий
невмолимий	танцювальний
твердий	витончений
непокірний	вкрадливий
	поривчастий

### Виразні характеристики гармонії

радісна	сумна
світла	понура
приємна	неприємна
м'яка	різка
прозора	насичена
урівноважена	неврівноважена
стійка	нестійка
мальовнича	спустошена

### Виразні характеристики динаміки

дуже тиха	дуже голосна,
тиха, слабка	громова
помірно тиха	голосна, сильна
затишаюча	помірно голосна
одноманітна	наростаюча
невизначна	контрастна
вгасаюча	виразна
несмілива	різка
	бучна

## Виразні характеристики

### темпу

дуже повільний	помірний	швидкий
широкий	стриманий	збуджений
спокійний	прискорений	навальний
повільний	чіткий	стрімкий
протяжний	стійкий	бравурний
розслаблений	легкий	жвавий
грайливий	танцювальний	натхненний
нерівномірний	рівномірний	рухливий
невпевнений	сповільнений	впевнений
нечіткий	маршовий	бурхливий

### Виразні характеристики тембру

яскравий	темний
сліпучий	глухий
святковий	похмурий
дзвінкий	приглушений
холодний	соковитий
м'який	різкий
приємний	неприємний
благородний	зловісний
просвітлений	знебарвлений
світлий	холодний
прозорий	насичений
чистий	тривожний
теплый	крицевий
фантастичний	напружений
космічний	безбарвний

### Виразні характеристики штриха

зв'язний	уривчастий
легкий	важкий
м'який	різкий
тягучий	підкреслений
в'ялий	енергійний
плавний	активний
пластичний	рішучий
пруткий	

## Виразні характеристики

### регістру

низький	середній	високий
насичений	просвітлений	дзвінкий
теплый	прозорий	іскристий
густиий	приємний	яскравий
приглушений	світлий	блискучий

Навчальне видання

# **ПЕДАГОГІКА МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ**

**Навчально-методичний посібник**

Укладач: Марина Валентинівна Білецька

Підписано до друку 04.04.2019 р. Формат 60x90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк цифровий. Ум. друк. арк. 13,14.  
Наклад 300 прим. Зам. № 2790

Видано та надруковано ФО-П Однорог Т.В.  
72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграда, 3а  
Тел. (098) 243 96 51

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції  
від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477