

### ***Пізнання закономірностей формування музичного сприйняття***

Особливу значущість останнім часом мають питання формування в учнів естетичного сприйняття класичної музичної спадщини минулого й сучасного, шедеврів світової художньої культури, народної музики, фольклору. Тільки такі твори містять у собі величезний потенціал, мають глибокий художній вплив на слухача.

Пізнавально-творчі можливості особистості розвиваються в активній музичній діяльності. У процесі сприйняття музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дає можливість розглядати сприйняття як основу засвоєння школярами втіленого в музиці досвіду естетичного ставлення до дійсності. Тому, основним завданням музичного виховання учнів є формування в них активного сприймання музичних творів. Як предмет дослідження, музичне сприйняття є складною і багатогранною проблемою. Потрапляючи в коло інтересів різних наук, проблема музичного сприйняття вивчається відповідно в різних аспектах.

У теорії музичного сприйняття, головним чином, досліджується вплив різних чинників на музичний розвиток особистості, а також характер їх цілеспрямованого використання у процесі музичного виховання.

Формування музичного сприйняття 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 вміння й цілеспрямована музично-педагогічна робота вчителя.

У сучасній науковій літературі найчастіше зустрічаються два терміни, що визначають діяльність людини, яка слухає музику: "сприйняття музики" і

"музичне сприймання". Поняття "сприйняття музики" здебільшого використовується у працях психологів, воно відображає ситуацію, коли сприйняття охоплює музику лише як предметний матеріальний процес, як специфічний об'єкт впливу на людину. Поняття "музичне сприйняття" означає спрямування сприйняття на "осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен".

Проблема формування музичного сприйняття має глибоку історію. Накопичення величезного обсягу теоретичного матеріалу призвело до виникнення у ХХ ст. науки про музичне сприйняття, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу. У становленні цієї науки велику роль відіграли праці Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, О. Костюка, Є. Назайкінського, Б. Теплова, В. Шацької, а також багатьох інших вітчизняних і зарубіжних учених.

У педагогічному аспекті виділяють три типи емоцій, які можна співвіднести з триступеневою структурою музичного сприйняття, підкреслюючи цим самим їх важливість та специфічність у формуванні перцептивних та інтелектуальних умінь музичного пізнання:

1. "Емоції вираження", в яких виявляється безоціночне недиференційоване ставлення до музичного мистецтва, яке ґрунтується на інтуїтивних відчуттях, що відповідають перцептивному сприйманню музичних звучань, їх слуховому розрізненню.

2. "Емоції переживання" - усвідомлення особистісного смислу музичного твору, на основі яких здійснюється розуміння виразно-змістовного значення музики.

3. "Емоції співпереживання", які характеризуються злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора й виконавця, внаслідок чого здійснюється естетична оцінка й інтерпретація емоційно-образного змісту музики.

Положення теорії установки мають важливе значення для керування процесом музичного сприйняття. Вони є основою передбачення поведінки учнів, програмування їхньої діяльності у цілісному процесі музичного сприйняття. Від художньо-пізнавальної установки, створеної вчителем у дітей, залежить зміст думок і почуттів, образів і асоціацій, що виникають у їх свідомості.

Не маючи можливості докладно освітити весь хід експерименту, зупинимося лише на основних напрямках, по яких велася робота, і на тих позиціях, з яких розглядався процес хорових занять.

Насамперед, необхідно відзначити комплексний характер навчання засобами хорового мистецтва. Вважали, що, як і всякий навчальний процес, хорові заняття повинні вестися відповідно до загальних принципів дидактики, з яких спеціальну увагу ми приділили принципу наочності, як найбільш відповідаючому особливостям сприйняття дітей зазначеного віку.

Необхідно було враховувати й специфіку хорового виконавства - його колективну форму при обов'язковому індивідуальному оволодінні всім змістом проведеної роботи. Підкреслюючи комплексний характер занять, це мається на увазі, що вони повинні містити в собі не тільки хоровий спів, роботу над текстом твору, що виконується (із проведенням його аналізу), але й складання плану виконання пісні, освоєння засобів музичної виразності.

Першочерговим вважають підбір репертуару, тому, що від його якості, значною мірою, залежить розвиток музичної культури учнів. Як відомо, у процесі засвоєння пісні розвивається музична пам'ять, слух, здобуваються вокально-хорові навички і разом з тим знаходить своє вираження розуміння дітьми змісту твору, його художнього образу. Тому при складанні репертуару розглядали його з наступних позицій: з виховної точки зору - як даний твір може впливати на формування психології дитини; з педагогічної - як пісня може бути використана для індивідуального розвитку деяких сторін музикальності.

При підборі пісень враховувалися емоційність, художня цінність, доступність; передбачалося освоєння дітьми поняття про пісенність, маршевість,

танцювальність, образність в музиці, забезпечення оптимальних варіантів знайомства із засобами музичної виразності.

Репертуар включав пісні різного характеру, для виконання як із супроводом, так і без супроводу. При цьому передбачалося поступове ускладнення матеріалу. Твори композиторів-класиків входили в репертуар із другого року навчання.

На першому році занять враховували доцільним використати для розспівування (необхідної й важливої частини заняття) різні народні розспівки, примовки, невеликі по обсягу пісні радянських композиторів, тобто музику з текстом, що має свій образ, характер. Щодо цього дотримувалися погляду Е.М. Малиніної, що вважала, що всі вправи на початковому етапі навчання краще виконувати з текстом. Розспівування підбиралися відповідно до характеру творів, намічуваних для розучування в хорі. Більшість народних пісень і примовок виконувалися без супроводу. Поряд з вокально-технічними завданнями, розв'язуваними в процесі розспівування, вважалося принципово важливим ставити перед дітьми і творчі завдання, щоб будь-яке розспівування сприймалося ними як мініатюрний художній твір. Згодом, у міру придбання учнями знань і навичок, включалися у розспівування окремі розспівки на склади або спеціально підібрані слова, але й у цьому випадку ставили художнє завдання: виконати мелодію в певному характері, з урахуванням динаміки, темпу, потрібних штрихів.

Учні починаючого хору систематично брали участь у виступах: раз на місяць 5-6 останніх хвилин хорового заняття виділялися для своєрідного "концерту" - батькам; діти брали участь також у загальношкільних концертах, проведених за планом заходів Будинку культури, де працювала студія. Після таких виступів обов'язково слідував розбір кожного твору, що робили самі учні за певною схемою, запропонованою педагогом:

- а) Чи вдалося передати характер музики у виконанні?
- б) Що вийшло в плані здійснення виконавського задуму?
- в) Які недоліки можна відзначити і як треба їх виправити?
- г) Чи вдалося донести до слухачів поетичний текст пісні?

З питань видно було напрямок усього навчального процесу, оскільки в ході роботи над кожним твором (включаючи і пісні-розспівування) обов'язково з'ясовувався його характер, намічався план виконання та проводився аналіз, що ускладнювався в міру поступового вивчення дітьми засобів музичної виразності. Стимулювало цю роботу постійне використання наочних засобів і "моделей". Діти мали можливість аналізувати і складати план виконання індивідуально в ході загально-хорового заняття - це було можливо завдяки застосуванню, зокрема, невеликих карток типу лото (розроблених вчителями). Велику увагу приділяли характеру звуковедення й особливостям тембрової характеристики співочого звуку. Як відомо, основним способом звуковедення, що відповідає розвитку дитячого голосу, є легато. Але також безсумнівно і те, що вже на початковому етапі навчання діти повинні одержати уявлення про маркато і стаккато. Те ж можна сказати й про темброву характеристику співочого звуку: ця навичка формується довгостроково, на всьому протязі процесу навчання, і починати працювати над нею необхідно з перших кроків.

У цьому досвіді спосіб звуковедення й темброва характеристика звуку були наочно представлені у вигляді умовних моделей. Наприклад, вчителі користувалися наступними тембровими характеристиками звуку: яскравий, світлий, затемнений, темний, м'який, гострий, повний. Таким чином, з'ясування характеру твору і засобів музичної виразності зв'язувалися із зазначеними виконавськими засобами (тембровою характеристикою звуку й способом звуковедення), створюючи як би "блок" їхнього взаємозв'язку і взаємозалежності. Цей процес, в остаточному підсумку, удосконалював сприйняття музики.

Як показав досвід вчителів, введення в хорові заняття аналізу та складання плану виконання позитивно впливає на музичний розвиток учнів, прискорює процес засвоєння творів, тому, що діти свідомо підходять до виразного значення кожного нюансу, акценту, зміни темпу тощо. Це, у свою чергу, служить надійним фундаментом для придбання дітьми вокально-хорових навичок.

На формування співочого звуку впливає міміка та мікроміміка співаючого. Міміка повинна народжуватися природно, від внутрішнього переживання. Тому, враховуючи, що дітям 6-7 років особливо властива ігрова діяльність, їм пропонувалося фантазувати за темою твору, доповнювати уявою слова педагога, бачити внутрішнім зором те, про що вони співають. Зорові асоціації ("кінострічка бачень", за К.С. Станіславським) створювали певний настрій і дозволяли дітям більше зосереджуватися на творі. "Кінострічка бачень" служила також засобом усунення м'язової напруги, що перемикає увагу дітей з процесу виконання твору на сам твір. Дотримуючись ідей К. Станіславського, вчителі вводили в заняття етюди, наближені по змісту до ситуацій, відтворених при розучуванні пісень. Етюди використовувались і як настроювання на художній образ, і як засіб, що сприяє одержанню потрібних уявлень. У даному випадку вони служили підготовкою до інсценівки деяких пісень (що також мало місце в практиці). При цьому участь в інсценівці було обов'язковим для всіх. "Ролі" не закріплювалися, кожен учень мав можливість виступити в кожній з них. Цілком природно, що не все виходило, тому, наголошуючи на невдалому, ставилися перед дітьми завдання "дозайматися", щоб вийшло, - принцип К. Станіславського, який означає: зрозуміти, чого від тебе хоче педагог; домогтися позитивних результатів у своїй роботі; пред'являти до себе і своєї роботи усе більше й більше вищі вимоги. Вирішувати ці завдання допомагало психологічне настроювання учнів на те, що кожен з них може внести позитивний вклад у спільну справу або, навпаки, підвести товаришів.

Перевірка якості сприйняття музики учнями експериментальної й контрольної груп переконливо свідчили про результативність застосованої цієї методики, і, що особливо важливо, учні експериментальної групи переносили навички сприйняття музики, отримані в ході роботи над хоровими творами, на музику інструментальну. Таким чином, підтвердилося, що сприйняття музики розвивається значно повільніше, якщо не є постійною педагогічною метою.

Музична діяльність, яка здійснюється на основі сприйняття, усвідомлення музичного образу, впливає на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості. Інтегрована діяльність вчителя музики спрямована на спеціальний музичний розвиток школярів, їх музичні здібності, формування творчої особистості учня з глибоким внутрішнім світом, усвідомленим музичним інтересом.

Пізнання закономірностей формування музичного сприйняття є одним із найважливіших завдань теорії й практики музичного виховання. Оскільки педагогічне управління музичним сприйняттям має своєрідний характер, вчитель музики має знати не тільки методи управління, а й володіти педагогікою як мистецтвом, бути артистом, який "заражає" дітей своєю любов'ю до музики, наповнювати їх естетичною радістю та впливати передусім своїм власним виконанням цієї музики та силою образного слова про музичне мистецтво. Усе це має вирішальне значення для виховного впливу на підростаюче покоління.

#### Список використаної літератури

1. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. – К.: Музична Україна, 1997. – 94 с.
2. Восприятие музыки: Сб.ст. / Ред.-сост. В.М.Максимов. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного. – К.: Музична Україна, 1983. – 224 с.
5. Костюк А.Г. Эстетические аспекты восприятия музыки // Проблемы музыкальной культуры. – Вып. 2. – К.: Муз. Украина, 1989. – С. 143-156.
6. Левчук Л.Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1997. – 224 с.
7. Науменко С.І. Психологія музикальності та її формування у молодших школярів: Навч. посібник. – К.: НДПІ, 1993. – 180 с.

8. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 256 с.

9. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П.Щолокова та інші. – К.: НПУ, 2000. – 181 с.