

МІНІСТЕРСТВО НАРОДНОЇ ОСВІТИ УРСР

ГОЛОВНЕ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ УПРАВЛІННЯ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ ШКОЛЯРАМИ

Методичні рекомендації

КИЇВ «РАДЯНСЬКА ШКОЛА» 1990

14

МІНІСТЕРСТВО НАРОДНОЇ ОСВІТИ УРСР

ГОЛОВНЕ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ УПРАВЛІННЯ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ ШКОЛЯРАМИ

Методичні рекомендації

КИЇВ «РАДЯНСЬКА ШКОЛА» 1990

Методичні рекомендації підготував кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського ордена Трудового Червоного Прапора державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя *О. Я. Ростовський*

Відповідальний за випуск головний інспектор програмно-методичного відділу Головного навчально-методичного управління загальної середньої освіти Міністерства народної освіти УРСР *М. О. Чулков*

Редактор *Т. О. Пічкур*

Музичне виховання відіграє важливу роль у естетичному й моральному становленні особистості людини. Завдяки музиці в неї пробуджуються уявлення про прекрасне і величне. Музика є найдивовижнішим, найтоншим засобом залучення до добра, краси, людяності. «Значення музики в школі далеко виходить за межі мистецтва, — вказував видатний музикант і педагог Д. Кабалевський. — Так само, як література і образотворче мистецтво, музика рішуче вторгається в усі сфери виховання й освіти наших школярів, будучи могутнім і нічим не замінимим засобом формування їх духовного світу» [13, 195].

Як відомо, музика — це мистецтво, яке відображає дійсність і впливає на людину за допомогою особливим чином організованих звукових послідовностей. Кожне мистецтво володіє своєю мовою. Музика, як мова звукових інтонацій, вирізняється серед них особливою емоційною глибиною. Першоджерелом музики є не лише оточуючий світ, а й сама людина, її духовний світ, характер, інтелектуальні й вольові якості. Музика несе в собі цілісний світогляд, їй властиво тотожно виразити переживання людини як рух, процес з усіма його змінами й відтінками, динамічними наростаннями і спадами, взаємопереходами емоцій і їх зіткненнями.

Уміння слухати і чути музику не є вродженою якістю. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються виключно у спілкуванні з музикою, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо тільки власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань. Тому основним завданням музичного виховання учнів є формування активного сприймання музичних творів.

«Справжнє, пережите і продумане сприймання — основа всіх форм залучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній, духовний світ учнів, їх почуття і думки, — писав Д. Кабалевський. — Поза сприйманням музики як мистецтва взагалі не існує. Марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістов-

не мистецтво, яке несе в собі почуття і думки людини, життєві ідеї й образи» [13, 195].

У процес сприймання 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 змогу розглядати сприймання як основу засвоєння школярами втіленого в музичному мистецтві досвіду естетично-моральних ставлень до дійсності.

Слід враховувати, що вплив музики на особистість складається з численних слухацьких вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Якщо у початкових класах перші естетичні враження виникають при слуханні п'єс «Кавалерійська» Д. Кабалевського, «Пташка» В. Сокальського, то в 8-му класі слухаються П'ята симфонія Л. ван Бетховена, фрагменти опери М. Лисенка «Тарас Бульба» тощо.

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 музичних 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 вчитель відштовхується від певних уявлень учнів про музику. Розуміння музики як особливої мови змушує вчителя приділити 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 вистроює методику на основі пробудження фантазії, уяви дитини шляхом малювання, створення «програм» до інструментальної музики.

Зупинимось детальніше на тій точці зору, за якою музика повинна залишатися тільки музикою. Хіба не веде це до вульгаризації і збіднення музики, не вириває її з життєвого оточення, не відділяє від художника?

Названі підходи — це різні грані одного й того ж явища. Тому не слід обособлювати їх один від одного, бо музика — це й особлива мова емоцій, і результат образного мислення. Тому доцільніше говорити про єдину методику формуван

ня сприймання, яка ґрунтується на уявленні про цілісність і діалектичну єдність змісту і форми музичного твору. Зазначимо, що у вивченні цих питань дуже мало уваги приділяється педагогічним аспектам проблеми, зокрема питанню педагогічного керівництва музичним сприйманням.

Як відомо, під педагогічним керівництвом виховним процесом розуміється організація різнобічної пізнавально-творчої діяльності учнів, установлення духовної близькості, стосунків взаємної поваги й довіри між учителем і учнями. Педагогічне керівництво музичним сприйманням має своєрідний характер. Учитель музики повинен не тільки знати методи керівництва, 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.

Для проведення методично правильної виховної роботи важливо визначити наукові основи педагогічного керівництва музичним сприйманням школярів. Дані методичні рекомендації ґрунтуються на концепції, яка впливає з положень музикознавства, теорії естетичного і художнього виховання, психології музичного сприймання. Суть її така:

— естетичне виховання засобами музики — складний, діалектичний процес розвитку естетичних якостей особистості, здатності до естетичного сприймання і переживання музики. Цей процес не спонтанне, а кероване соціально-педагогічне явище, в якому об'єктивні і суб'єктивні чинники знаходяться у нерозривній єдності;

— музика впливає не тільки на емоційний і духовний світ людини. Вона викликає думки й асоціації, породжує образи, які є особливою формою відображення навколишнього світу і ставлення до нього людини. Переживання музики завжди має бути емоційним, позаемоційним шляхом неможливо досягнути її змісту. «У музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання», — писав Б. Теплов [25, 53];

— 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 повинне базуватися на власній активності учнів, їх участі в роботі над «музичним матеріалом». Керівництво цим процесом слід спрямовувати на розвиток такої пізнавальної діяльності учнів, яка б відповідала поставленій меті;

— одна з найважливіших закономірностей музичного сприймання — неусвідомленість інтуїтивного осягнення художнього змісту. 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;

— естетичні переживання слухачів залежать від попередніх усвідомлених актів, які включаються в процес музичного сприймання як його необхідна умова. Тому керівництво ним повинне передбачати розвиток свідомих компонентів музичного сприймання й спрямовуватися на осягнення внутрішньої природи музики (її 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).

Естетичний взаємозв'язок дитини з дійсністю забезпечується єдністю об'єктивних і суб'єктивних чинників педагогічного процесу. Музичному вихованню сприяє не тільки цілеспрямоване й послідовне педагогічне керівництво, організація оптимальних умов впливу на слухачів, а й емоційно-оцінне ставлення дітей до музики, їх здатність до сприймання прекрасного в мистецтві, природі, суспільстві. Тому й методичні рекомендації розроблялися з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних умов процесу виховання, особливостей сприймання музики школярами.

Висвітлення методики керівництва процесом музичного сприймання школярів пов'язане із з'ясуванням таких питань. Які особливості педагогічного керівництва музичним сприйманням учнів? Які загальні і вікові особливості сприймання музики слід враховувати вчителю у виховній роботі? Як створити оптимальні умови сприймання, які б забезпечували естетичний вплив музики на школярів?

Ці питання визначили структуру й логіку методичних рекомендацій, які є узагальненням передового педагогічного досвіду, результатів досліджень і практичної роботи автора.

Автор хотів би мати зворотний зв'язок із читачами. Ваші зауваження або доповнення до посібника становитимуть для нього велику цінність. Листи на ім'я автора можна надсилати за адресою: 251200, м. Ніжин, вул. Кропив'янського 2, Державний педінститут ім. М. В. Гоголя.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА МУЗИЧНИМ СПРИЙМАННЯМ ШКОЛЯРІВ

Світ музики надзвичайно багатий, складний і різноманітний. Його невичерпні можливості у вихованні підростаючого покоління підкреслюють важливість одного з основних завдань музичної педагогіки — формування музичного сприймання школярів. У сучасних умовах це завдання вимагає найсерйознішої уваги, адже розрив між музичною культурою учнів і музичною дійсністю дедалі збільшується і загрожує відлученням молоді від творів, які належать до скарбниці музичного мистецтва.

Учитель має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ добра й краси, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення у цьому процесі набуває вміння й цілеспрямована музично-виховна робота вчителя.

Керівництво музичним сприйманням полягає у доцільному впливі на слухачів з метою організації і координації їхньої діяльності, спрямованої на осягнення ідейно-естетичного змісту музичного твору. Педагогічному керівництву протипоказане будь-яке втручання, яке порушує інтимність спілкування з мистецтвом, йому властиве стимулювання і вдосконалення форм його свідомого протікання [8, 60]. Так як об'єктом педагогічного впливу є учень з його фізіологічними й психологічними властивостями, у виховному процесі все повинно сприяти найкращому застосуванню особистістю своїх творчих сил.

На можливість управління сферою емоційних переживань у процесі сприймання творів мистецтва вказував Л. Виготський. Будь-якому акту сприймання, зазначав учений, передують акти раціонального пізнання, розуміння, визнавання. «Через свідомість ми проникаємо у несвідоме, ми можемо відомим чином так організувати свідомі процеси, щоб через них викликати процеси несвідомі», — писав він [6, 327]. При цьому, підкреслював Л. Виготський, наступні неусвідомлені процеси будуть залежати саме від того спрямування, яке ми надаємо процесам свідомим.

Питання керівництва музичним сприйманням найповніше висвітлені у працях Б. Асаф'єва. Він вказував на необхідність ретельного вивчення вчителем на першому етапі

рівня музичної підготовки і психічних особливостей учнів.

Наступною стадією формування сприймання музики Б. 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 тощо, спочатку спрямовуючи сприймання по обраній лінії, а потім допомагаючи спостерігати помічену або схоплену слухом властивість. Добиватися цього належить різними шляхами, залежно від здібностей тих, з ким доводиться мати справу» [3, 70].

Основним методом виховання слухових асоціацій і усвідомленого ставлення до музики Б. 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 факторів, на які бажано звернути увагу». Він закликав до обережності у доборі як музичних творів, так і навідних на сприймання музики впливів. «У тому-то й завдання виховання слухових навичок, — пише вчений, — щоб, не переносючи слух одразу в абсолютно чуже середовище і поступаючись де в чому набутим звичкам, вміло спрямовувати роботу до розумної мети» [3, 70].

Найважливішою умовою успішного керівництва сприйманням музики Б. Асаф'єв вважав «уважне спостереження за еволюцією слухових навичок і характером емоційного впливу музики, щоб вчасно спрямувати увагу в бік від чисто гіпнотичного впливу звуків і від пасивного занурення слуху в музичну сферу». Для цього він рекомендував викликати у слухачів бажання розповісти про свої враження від музики (що вже зовсім не те, що нав'язана програма!) у бесідах або письмових повідомленнях, які безпосередньо йдуть за сприйманням [3, 87].

Підкреслюючи важливу роль учителя у формуванні музичного сприймання школярів, Б. Асаф'єв писав: «При вмілому і уважному керівництві цілком можливо у процесі спостереження музики індуктивним способом викликати у слухача активно спрямовану увагу на найголовніші співвідношення елементів, що звучать, і добиватися таким чином у порівняно короткий час «самодіяльності» слухового сприймання і росту музичної свідомості» [3, 73]. Основний шлях формування сприймання — «від пасивного слухання до усвідомленого сприймання і до активної участі у роботі над музичним матеріалом». Це здійснюється «створенням

відповідної атмосфери, у якій музична свідомість (яка мислить слуховими співвідношеннями) знаходила б живлення й інтерес. У такій атмосфері... організується систематичне спостереження над процесами музичного руху і формами музичної продукції» [3, 66].

Отже, основний шлях педагогічного керівництва музичним сприйманням школярів Б. Асаф'єв бачив у встановленні вихідного стану учня-слухача, розумній організації умов сприймання, вмілому спрямуванні активності слухачів, уважному спостереженні за музичним розвитком дітей.

Щоб успішно керувати виховним процесом, учителю слід враховувати специфіку впливу музики і особливості її сприймання учнями різного віку.

Нагадаємо, що сприймання, як найважливіша форма почуттєвого пізнання дійсності, є відображенням у свідомості людини предметів або явищ при їх безпосередньому впливі на органи чуття, у ході якого відбувається упорядкування й об'єднання окремих відчуттів у цілісні образи предметів і явищ.

Музичне сприймання, у зв'язку з специфікою об'єкта сприймання — музики, поняття значно ширше, ніж безпосереднє почуттєве відображення дійсності, бо протікає одночасно у формі і відчуттів, і сприймань, і уявлень, і абстрактного мислення. Це складний багаторівневий процес естетичного осягнення й осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності. Він обумовлений не тільки музичним твором, а й духовним світом людини, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем розвитку, психологічними особливостями тощо.

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, про навколишню дійсність і людей, про автора і виконавців. Однак зміст цей залежно від якості діяльності слухача постає перед ним у різному обсязі.

Б. Асаф'єв зазначав, що в музиці враховуються віхи, вузли, центри, які приковують увагу і підтримують інтерес слухача. Це зв'язуючі нитки, що з'єднують моменти найважливіших висловлювань і розподіляють ці висловлювання. Як систему свідомо й умисне організованих подразників,

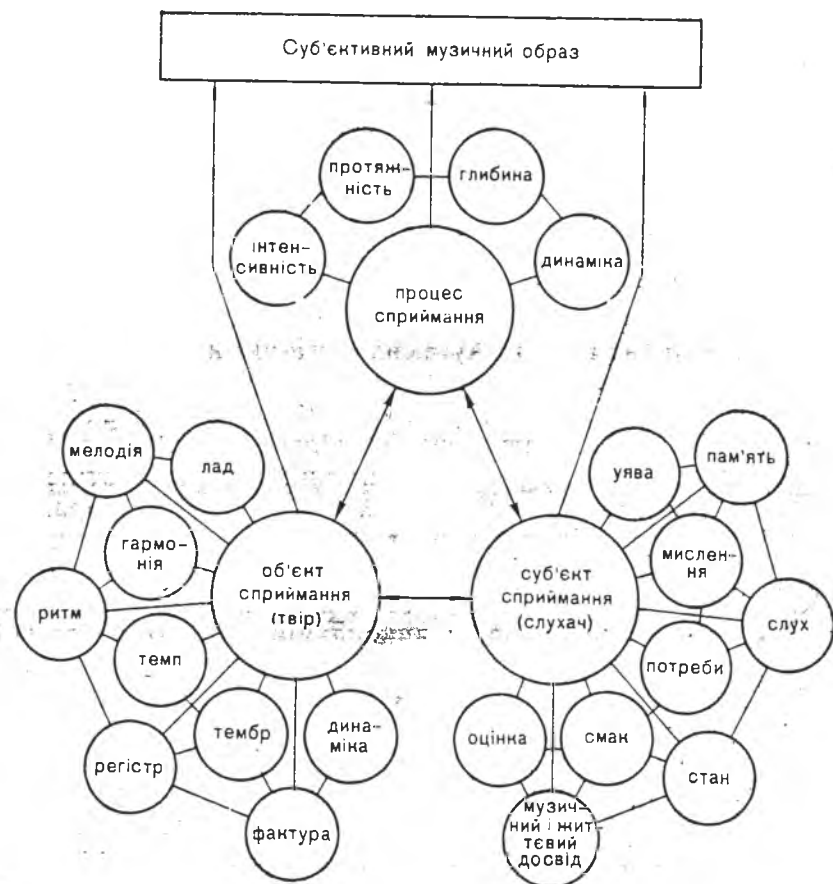
розрахованих на певну естетичну реакцію слухача, розглядав структуру художнього твору Л. Виготський. Отже, між структурою музичного твору і структурою його сприймання існує певний взаємозв'язок.

Зокрема, структура музичного твору вміщує в собі основні шляхи і логіку емоційно-образного засвоєння художньої інформації, а психофізіологічні можливості слухача визначають шляхи і логіку передачі цієї інформації. Взаємодія об'єкта і суб'єкта (музичного твору і слухача) відбувається в процесі сприймання, результатом якого є суб'єктивний музичний образ (мал. 1).

Сприймання музики, як і інших явищ, не обмежується і не визначається одним лише безпосереднім емоційним враженням: у всій глибині й змістовності воно можливе ли-

Мал. 1

СТРУКТУРА МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ



ше у контексті інших засобів пізнання, які виходять за межі музики. «Будь-яке почуття, будь-яка емоція прагне втілитися у відомі образи, які відповідають цьому почуттю, — писав Л. Виготський. — Емоція володіє, таким чином, ніби здатністю підбирати враження, думки й образи, які співзвучні тому настрою, що володіє нами в дану хвилину» [7, 15].

Такий вплив емоційного фактора на фантазію людини отримав у психології назву загального емоційного знака. Суть його 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 в наявності. Виникає комбінований витвір уяви, в основі якого лежить спільне почуття, або загальний емоційний знак, який об'єднує різноманітні елементи, що вступили у зв'язок.

Образи й асоціації безперервно збуджуються у процесі сприймання музики. Будучи похідними від емоцій, які виникають у слухача, вони, в свою чергу, виявляють вплив на їх інтенсивність, забарвлення, глибину, стають первинним почуттєвим матеріалом для створення суб'єктивного музичного образу. При цьому, як справедливо вважає Є. 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 наступному самоаналізі ці приховані компоненти сприймання можуть набувати форми наочного уявлення, образного метафоричного визначення...» [20, 180].

У різних учнів один і той же твір може викликати зовсім відмінні асоціації, так як утворюються вони у неповторному поєднанні індивідуальності слухача, його духовної культури, настроєності, потреб: звукові, ритмічні, темброві, інтонаційні, моторні, зорові, емоційно забарвлені уявлення, спогади тощо. Однак при всій своїй варіативності ці асоціації зберігають риси незмінні, обумовлені самим твором, його реальним змістом.

«У тому й полягає велика сила музики, що вона здатна зацікавити, охопити єдиним почуттям будь-яку кількість людей, залишаючи при цьому для кожного свободу свого, особистого, суб'єктивного сприйняття, — писав Д. Кабальєвський. — Мільйони людей можуть співати одну й ту ж

пісню, переживаючи і виражаючи її основні, загальні для всіх почуття й думки, і в той же час знаходити в ній самого себе. У цьому з музикою не може зрівнятися жодне інше мистецтво» [12, 148].

Сприймання музики неможливе без усвідомлення й розуміння того, що сприймається. «Ніколи не слід відмовлятися від ствердження інтелектуального начала в музичній творчості і сприйманні, — писав Б. Асаф'єв. — Слухаючи музику, ми не тільки відчуваємо або переживаємо ті чи інші стани, а й диференціюємо матеріал, який сприймається, проводимо відбір, оцінюємо, отже, мислимо» [3, 58].

Музичне сприймання оперує також образами пам'яті й уявлень, які в сукупності з слуховими й зоровими образами, що виникають безпосередньо у процесі сприймання, створюють повноцінний образ у свідомості слухача. Наприклад, той чи інший музичний уривок не може бути сприйнятий як веселий чи скорботний, якщо його структура не буде відповідати інтуїтивним уявленням слухача про веселе або скорботне. Тому вивчення уявлень учнів про музику певного змісту дозволить вчителю глибше виявити особливості її сприймання його вихованцями.

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

Учителю слід враховувати важливість естетичної проблеми співвідношення в музиці виразності й зображальності для розуміння специфіки впливу музики і розвитку музичного сприймання школярів. Так як в основі змісту музики лежить вираження внутрішнього світу людини, слід дієспрямовано формувати у школярів здатність сприймати музику як мистецтво, виразне за своєю природою. Такий підхід дозволить уникнути досить поширеної у педагогічній практиці помилки — акцентувати увагу на зображальній стороні музики, нібито доступнішій дітям, і вже від зображальності вести їх до усвідомлення виразності музики. Ця точка зору аргументується тим, що у молодших школярів переважає конкретно-образне мислення, тому їм легше зрозуміти й уявити собі, що може зображати музика.

Зазначимо, що такий шлях залучення дітей до музики суперечить незображальній природі музичного мистецтва і

веде до того, що у дітей не розвивається здатність сприймати музику як інтонаційно-образну мову, звернену до почуттів і розуму людини. В результаті багато учнів гадає, що розуміння музики пов'язане обов'язково з народженням певних зорових уявлень: картин природи і побуту, історичних сцен тощо. Якщо ж музика не наводить їх на зорові образи, то вважають її незрозумілою. Кіно і телебачення, де музика часто супроводжує зображення, можуть також мимоволі підтверджувати цю думку.

Намагання школярів обов'язково щось уявити під музику здебільшого послаблює вплив музики, збіднює зміст сприймання, відволікає від основного, притуплює слухову, музичну фантазію. Слід привчати дітей чути в музиці передусім почуття, думки, настрої, характер людини, переконливо показати їм, що при всій різноманітності музики композитор прагне насамперед виразити переживання людини, її душевний стан. Наприклад, 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 малюючи образи природи, композитор прагне передати почуття людини, її особистісне ставлення до осінньої пори року. Таке акцентування на психологічному й естетичному змісті музики позитивно відбивається на розвитку культури сприймання музики школярами.

Які ж вікові особливості сприймання музики школярами слід враховувати вчителю у виховному процесі?

Підкреслимо, що ці особливості визначаються передусім обмеженістю життєвого і музичного досвіду дітей, специфікою мислення: затрудненнями в узагальненнях, переважанням цілісного сприймання. Як зазначає Є. Назайкінський, «поглиблення сприймання у власне музичну сферу йде у дітей природним, історично перевіреним шляхом — від комплексного жанрово-ситуативного враження до диференційованого сприймання музичних творів» [20, 342].

Це визначає й стратегію педагогічного підходу, яка будується на основі визнання необхідності розвитку цілісного музичного сприймання з поступовим виявленням найяскравіших музичних засобів, доступних розумінню дитини. Цей шлях приводить до найбільшої ефективності розвитку музичної сприйнятливості [8, 242].

Здатність до сприймання музики формується у школярів не одразу. У її розвитку можна умовно виділити етапи, які характеризуються певною якістю сприймання і в основному збігаються з загальноприйнятою періодизацією.

У молодшому шкільному віці (6 — 10 років) переважає сенсомоторний характер музичного сприймання. Учні помітну перевагу віддають музиці веселій, моторній. На другому місці музика маршова, 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. Виходячи з цих особливостей, учні уявляють собі зміст музики. Специфічна музична виразність — мелодизм музики, її ритмічна організація, емоційна узагальненість інтонаційного розвитку — на перших порах не виділяються більшістю учнів у якості найважливіших компонентів музичного сприймання.

Сприймання музики для дітей тісно пов'язане з руховими переживаннями (ритмічний рух, спів). Тому їм ближча ритмізована й мальовнича музика, яка відповідає їх досвіду і потребі в активних виявах.

Шестилітки здатні визначити не тільки загальний характер музики і її настрій, а й віднести твори до певного жанру. Вони можуть схоплювати характерні ознаки певного жанру, наприклад, колискової пісні, танцю, маршу. У молодших школярів яскраво виявляється емоційність сприймання музики. Однак емоційний відгук у дітей цього віку має свої особливості: реагуючи на музику безпосередньо, активно, діти не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються. Тому вони ніколи не говорять, наприклад, про свої внутрішні переживання, а оцінюють загальний характер музики. Так, вони говорять не «мені було сумно», а «музика сумна».

Музичний твір діти сприймають цілісно, як єдиний музичний образ, не відділяють одержані музичні враження від вражень загальних, які супроводжують сприймання музики, не вміють вичленяти окремі засоби виразності й визначати їх роль у створенні музичного образу. Складнішу музику учні сприймають вибірково, вловлюючи у ній те, що їм близьке і доступне, хоча це й не завжди буває головним у творі.

Досвід показує, що зорова сторона домінує не тільки в музично-побутових враженнях дітей, але навіть у спеціально організованих навчальних ситуаціях музичного сприймання. Діти шукають у звучанні, а іноді поряд із звучанням, «зоровий образ», реальний рух, подію, інтерпретуючи музи-

ку як частину звичнішої для них наочно-образної картини життя.

У 3 — 4-х класах емоційність сприймання поступово доповнюється прагненням учнів зрозуміти, що виражає музика, у чому її зміст. Школярі стають спроможними досить точно визначити емоційний склад музики, дати їй образне пояснення, а завдяки властивій їм спостережливості почути окремі деталі музичної мови, відтінки виконання.

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

У школярів з незначним музичним досвідом переважає асоціативна природа сприймання, яка спирається на їх життєвий досвід.

Об'єктивна естетична цінність творів серйозної музики, її зміст, значення виразних засобів, як і задум автора, залишаються для них нерідко невиявленими, хоча вони інтуїтивно спроможні правильно відчувати емоційний настрій музики.

Урахування розглянутих загальних і вікових особливостей сприймання музики школярами допоможе вчителю ефективно виховувати музичну культуру учнів. Слід зазначити, що вікові межі сприймання нестійкі, динамічні, мінливі, дуже диференційовані і підлягають зовнішнім впливам.

У сучасній психології утвердився погляд на сприймання як на активну діяльність суб'єкта по відображенню об'єктивної дійсності, опосередковану мовними значеннями, в яких представлена «згорнута у матерії мови ідеальна форма існування предметного світу, його властивостей, зв'язків, відношень» [16, 122]. «Сприймання, — зазначав відомий американський психолог Дж. Брунер, — це процес категоризації, в ході якого людина за допомогою характерних властивостей сприйнятого здійснює відбір і віднесення об'єкта, який сприймається, до певної категорії» [5, 13].

Ця загальна властивість відображення людиною реального світу виявляється і в музичному сприйманні. Слухач співвідносить сприйняте з тими емоційно-образними кате-

горіями, які викристалізувалися на основі його емоційного досвіду. Нерідко цей процес для нього неусвідомлений і виявляється лише в результаті самоаналізу власних вражень і переживань. Якщо ж у музичній «лексичі» слухача немає потрібного запасу музичних асоціацій, потрібного «слова», то глибина проникнення у зміст і характер твору буде значно меншою, ніж це потрібно для адекватного сприймання [19, 31].

Досвід показує, що діти нерідко відчувають затруднення при виборі потрібних слів для висловлення своїх вражень від музики. В якісному плані їхні висловлювання нерідко зводяться лише до кількох визначень, наприклад: «сумна», «весела», «батьора», «спокійна» тощо. Це пояснюється тим, що у них мало розвинена спостережливість і бідний запас слів. Зрозуміло, що завдання художньо-педагогічного аналізу складні для учнів, оскільки музика часто передає такі відтінки почуття, переживань, що їх важко висловити, дібрати звороти мови, близькі за значенням змістові музики.

У дуже важливому питанні про те, можна чи не можна виразити словами емоційний стан людини, яка сприймає музику, зішлемось на думку Б. Теплова: «Не треба... стверджувати, що емоційна сторона психічного життя принципово не може бути доступна понятійно-словесному вираженню, — писав він. — Мова йде зовсім не про неможливість, а лише про порівняну трудність словесного описання емоцій. Трудність ця, звичайно, відносна і зменшення її повинно скласти одне з завдань психології» [25, 54].

Дійсно, словами неможливо тотожно передати зміст музики, бо це вже буде розповідь (інша форма, структура, виразні засоби), але виразити емоційний стан слухача, в результаті осмислення висловити у певних образних категоріях — цілком можливо. Потреба знайти ці слова спонукає дітей не тільки уважно слухати, а й усвідомлювати зміст музики. Чим багатший музичний досвід, лексичний запас школярів, тим змістовніші їх визначення, тим більше можливостей для пізнання музики.

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

Отже, процес формування музичного сприймання полягає, передусім, у розвитку в слухачів здатності до усвідом-

лення (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 розрізнення змісту, який виражає музика.

На цьому рівні, однак, процес формування музичного сприймання не закінчується. На відміну від керівництва процесами пізнання, мета якого досягається при засвоєнні учнями достатнього обсягу знань, для керівництва музичним сприйманням — це лише перший етап. Розвиток емоційного і асоціативного фонду (у тому числі — категоріального), набуття знань про твір створюють лише передумови для проникнення в емоційно-естетичний зміст твору. Тому керівництво 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 досягненні об'єктивних законів, створенні своєрідних догм (наприклад, $2 \times 2 = 4$), завдяки чому відбувається ніби відторгнення знання від суб'єкта пізнання (зміст знання буде однозначним незалежно від стану, рівня розвитку і т. п. учнів), то у процесі сприймання музики, навпаки, спостерігається процес «присвоєння», «наближення» об'єктивного змісту твору до суб'єкта сприймання, розгляд його крізь призму суб'єктивних якостей і прагнень особистості. Це й визначає специфіку керівництва музичним сприйманням школярів.

Діяльність слухачів під час сприймання обумовлена 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 найзначиміших у інтонаційному відношенні елементів музики і пов'язуванні їх у певну логічну лінію [8, 171].

Формування музичного сприймання починається з розвитку слухової спостережливості учнів, з виховання куль-

тури спостереження. «Метою і завданням (звичайно, важким) музичної педагогіки у загальноосвітніх школах... є розвиток слухових навичок шляхом розумно поставленого спостереження музичних явищ», — вказував Б. Асаф'єв [3, 58]. Спостереження музики суттєво відрізняється від спостереження, наприклад, картин: тут спостерігається процес, рух з його змінами. Музичний погик рухається незалежно від того, що цікавить слухача, на яких деталях він хотів би зосередити увагу. Ця особливість музики, її часова природа, яка затруднює спостереження за нею, вимагає від учителя продуманого керівництва.

Неодмінною умовою спостереження музики, її естетичного сприймання є зосередженість слухової уваги. Б. Асаф'єв писав: «Спостерігати мистецтво — значить... вміти сприймати його... Сприймати музику — справа важка. До неї слід готувати увагу» [3, 47]. Від обсягу слухової зосередженості залежить якість спостереження за процесуальністю музики, емоційний вплив на слухачів, досягнення ними змісту твору. Неуважність, відволікання під час слухання, відсутність належних умов приводять до фрагментарності сприймання, пропусків важливих моментів становлення музичного образу. Уміння зосередитися, відволіктися від усього, що не стосується музики, дається не одразу. Тому 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. Фізіологи пояснюють увагу концентрацією збудження у певній системі клітин мозку при одночасному гальмуванні інших систем. Основними якостями уваги є її обсяг, концентрація (сила зосередження) і стійкість (тривалість зосередження). Ці якості виявляються в музичній діяльності людини, значною мірою визначаючи рівень її музичної культури. Найбільша увага і зосередженість вимагаються тоді, коли діти виступають у ролі власне слухачів.

Психологи розрізняють три види уваги залежно від причини 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 при слуханні музики, 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 і стійкої зосередженості у дітей — явище природне, обумовлене особливостями їхньої вищої нервової діяльності. Тому 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, яка в фізіологічному плані виступає як слабкий подразник і тому вимагає більше волевих зусиль для виникнення й утримання слухової зосередженості.

Учителю слід зважати на причини, що посилюють неуважність учнів. Одна з них — втомленість слухача, яка 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, появи негативного ставлення до музики. Нерідко у неуважності дітей винний сам учитель. Якщо на уроці нудьга, якщо вчитель пропонує учням знайомі або надто легкі завдання, якщо вони приречені на бездіяльність або виконання формальних дій, якщо учитель не пробуджує активну творчу діяльність — 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. Тому слід ретельно готуватися до уроку музики, завчасно готувати матеріали, не допускати пауз на уроці.

Досвід засвідчує, що у виховній роботі не можна орієнтуватися лише на довільну увагу дітей, яка вимагає значного напруження і виявляється важкою не тільки для молодших школярів, а й для підлітків. Тому вчитель повинен спиратися на післядовільну увагу, яка підтримується інтересом учнів. Післядовільна увага, що характеризується високою зосередженістю й емоційним піднесенням, виникає тоді, коли учні зайняті цікавою діяльністю, захоплені процесом пізнання. «Проблема інтересу, захопленості — одна

з фундаментальніших проблем всієї педагогіки... Але особливого значення вона набуває в галузі мистецтва, де без емоційної захопленості неможливо досягнути більш-менш пристойних результатів, скільки б не віддавати цьому сил і часу», — зазначав Д. Кабалевський [13, 10]. Саме при післядовільному стані уваги стає доступним у повній мірі художній зміст твору, його емоційне багатство, здійснюється слухове спостереження за музичним розвитком.

Б. Асаф'єв вказував на те, що вчитель «повинен вміти пробуджувати і дисциплінувати увагу, спрямовуючи її на те, що служить одним із основних імпульсів музичного руху: на діалектичний розвиток його в складних формах; на більш прості контрастні зіставлення і періодичні чергування у формах нескладних» [3, 81].

Практика виховної роботи свідчить, що музичне сприймання протікає успішніше, якщо школярі при аналізі музики керуються певним алгоритмом, під яким розуміється послідовність спостереження за музикою. Рекомендуємо таку загальну схему спостережень дітей за музикою:

- визначення характеру музичного твору;
- встановлення динаміки розвитку музичного образу, кульмінації твору;
- характеристика провідних компонентів музичної мови і їх ролі у створенні художнього образу;
- визначення взаємозв'язку виразних засобів;
- самоаналіз впливу твору, його естетична оцінка;
- визначення ідейно-естетичного змісту твору.

Процес керівництва музичним вихованням складний і багатогранний, що закономірно впливає з специфіки самої 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.

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, темпі навчання окремих учнів. У будь-якому класі є діти з різними типами сприймання, пам'яті, уваги. Значний вплив на результати заняття виявляють відмінності у рівні музичної і загальноосвітньої підготов-

ки. Отже, незважаючи на істотну збіжність вихідного рівня підготовленості, учні одного класу володіють досить різними передумовами для використання знань і вмінь, здібностей, навичок роботи, поведінки тощо. Ці відмінності — результат попереднього й умова майбутнього навчання й виховання.

Перелічені особливості, разом з випадковими чинниками, які передбачити наперед неможливо, обумовлюють музичне сприймання. Багаторівневність сприймання музики в умовах класу передбачає багаторівневність педагогічних впливів, що й визначає специфіку керівництва процесом музичного виховання в школі.

«Педагогічне керівництво, яке б відповідало процесу і рівню сприймання, пов'язане з багатьма труднощами. По-перше, ускладнений інформаційний обмін між вчителем і учнями. Учитель добирає педагогічні впливи, орієнтуючись на «середнього» учня. Однак для більш або менш підготовлених слухачів його «усереднена» інформація виявляється найчастіше банальною або незрозумілою, а отже — мало-корисною. У свою чергу, це визначає високу або низьку готовність школярів до сприймання, ефективність або неефективність повторних прослуховувань музики. Крім того, учитель отримує інформацію про емоційно-естетичний відгук школярів настільки суперечливу й різноманітну, що він не в змозі використати її у повному обсязі для наступних впливів, бо змушений знову орієнтуватися на середніх учнів. Невідповідність педагогічного керівництва у цих умовах сповільнює музично-естетичний розвиток учнів, знижує їх активність, веде до неадекватного сприймання музичних творів.

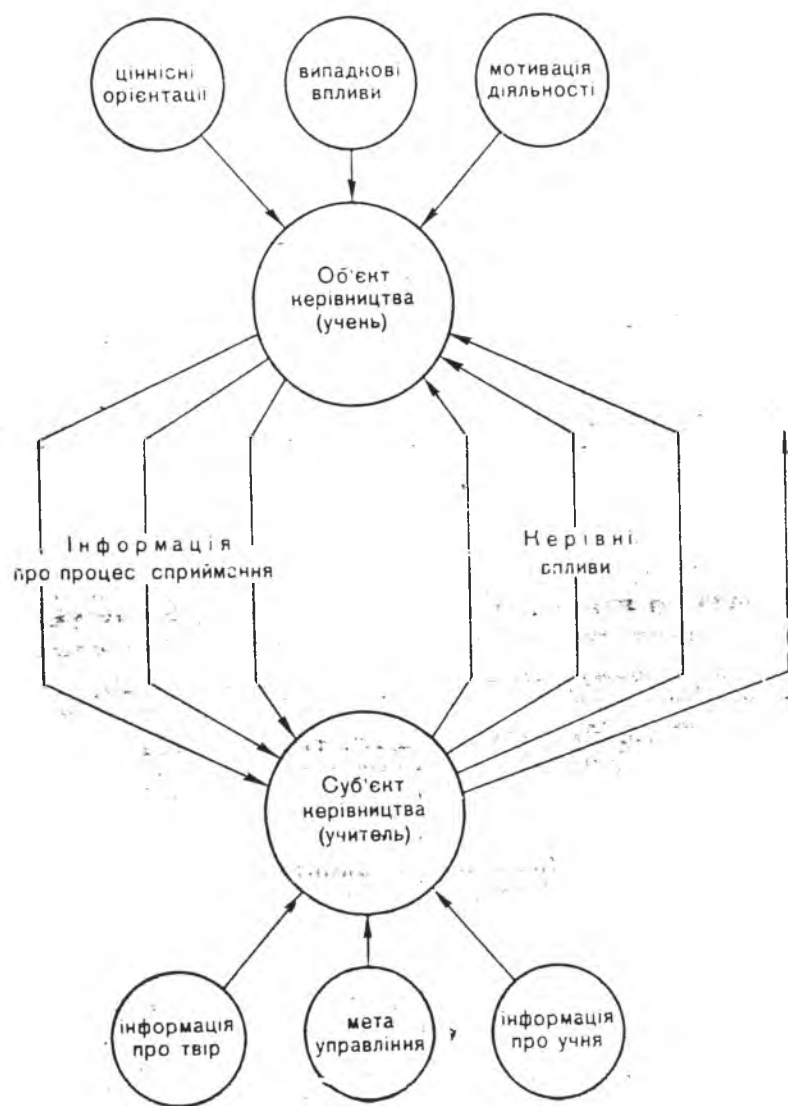
На уроці музики важко організувати діяльність кожного учня у посильному темпі, на доступному матеріалі, з урахуванням його запитів, смаків і інтересів, стимулювати розвиток творчих здібностей всіх дітей. Найчастіше неприйнятні також диференційовані завдання різної складності для самостійної роботи учнів. Чи можливо взагалі приділяти належну увагу кожному окремому учневі на уроці музики? Зрозуміла вся складність цього запитання, особливо для вчителя музики, який проводить лише 1—2 уроки на тиждень в одному класі, працює з кількома сотнями учнів. У наступному розділі будуть розглянуті деякі можливості індивідуального підходу до учнів на уроці музики.

Керівництво музичним сприйманням значною мірою залежить від характеру інформації про емоційний відгук, структуру і зміст переживань слухачів. Чим вона повніша, тим об'єктивніше вчитель може судити про якість сприйман-

ня, а отже — ефективніше керувати ним. Безперервне отримання вчителем інформації про результати педагогічних впливів у ході сприймання є необхідною умовою виховного процесу. Якщо ж інформація не буде достатньою, то й наступні керівні впливи, зрозуміло, не завжди будуть доцільними. Це посилить роль випадкових чинників, які можуть

Мал. 2

КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ



переважати над педагогічними впливами. Великого значення тут набувають способи контролю над сприйманням, тобто встановлення зворотного зв'язку (мал. 2).

Властивостями зворотного зв'язку є обов'язковість його виникнення у будь-якому процесі взаємодії, що не завжди враховується вчителем, здатність коректувати педагогічні впливи. Учителю важливо правильно оцінити зворотні впливи: якщо він у своїй роботі буде виходити лише з бажань учнів, орієнтуватися тільки на їхній рівень, бажання, інтереси, то в принципі він позбавить себе можливості прямого впливу на учнів. Отже, у керівництві музично-естетичним вихованням зворотний зв'язок допомагає вчителю проникнути у зміст сприймання школярів, у результаті чого воно постає перед ним у своїй якісній визначеності, динаміці і спрямуванні. Це дозволяє здійснити коректування процесу сприймання, яке може полягати у попередженні відхилень або побічних впливів і реагуванні на викривлене сприймання або на зміну умов сприймання.

Коректування здійснюється з урахуванням як характеру відхилень, так і причин, що їх викликали. Серед причин поверхового сприймання слід назвати, передусім, недостатній рівень музичного розвитку учнів, складність прослуханого твору, його невідповідність естетичним смакам, інтересам і потребам слухачів, їх психологічному і фізіологічному стану, вплив відволікаючих чинників, відсутність сприятливої ситуації тощо. Залежно від конкретної причини поверхового сприймання й обираються наступні педагогічні впливи.

Слід виділити два види регулюючих впливів — прямий і непрямий. Під прямим розуміється вплив на процес сприймання шляхом наведених вказівок, які безпосередньо впливають на його протікання. Непрямий, опосередкований вид передбачає такі педагогічні впливи, які не нав'язують учням певного змісту сприймання. Найкращим для формування сприймання музики є опосередкований регулюючий вплив, який створює кращі умови для творчого розвитку, глибшого переживання музики. Б. Асаф'єв вказував у цьому зв'язку, що педагог зобов'язаний так розподілити і дібрати матеріал, щоб він наводив увагу слухачів саме на ті властивості музики, які спостерігаються. Залежно від поставленого завдання, зокрема при спостереженні за окремими компонентами музики, її структурою тощо, може застосовуватися й прямий регулюючий вплив, однак його використання вимагає від учителя гнучкості й обережності.

Відомий педагог В. Шацька зазначала, що педагогічне

керівництво слуханням музики складається з таких компонентів: попередньої, даної до прослуховування, цілісної характеристики твору, образного виконання і наступного аналізу музичної мови. Тому особливу увагу вона приділяла саме вступній бесіді, умовам сприймання й аналізу музичних творів.

Н. Гродзенська у процесі керівництва сприйманням музики умовно виділила чотири етапи: вступне слово учителя, попереднє прослуховування твору, аналіз і повторне слухання. Ці етапи отримали в її працях глибоку методичну розробку. Зокрема, Н. Гродзенською визначені необхідний зміст вступного слова, умови сприймання, методика аналізу твору і проведення повторних прослуховувань музики.

Вивчення науково-методичної літератури показує, що найбільш досліджена в музичній педагогіці система керівних впливів. Менш вивчені питання отримання інформації про результати цих впливів і їх аналіз. Вчитель на уроці музики не має змоги перевірити зміст сприймання твору всіма учнями, вислухати їхні враження. Природно, що фрагментарність отриманих ним відомостей виключає можливість достатнього контролю за педагогічним процесом. Відсутність надійної інформації про протікання сприймання музики школярами нерідко веде до шаблону в роботі вчителя, до його необгрунтованих рішень і дій по відношенню до слухачів, до перебільшення ролі формальних впливів, низька ефективність яких у цьому випадку виявляється не скоро.

Отже, музично-педагогічний процес має ймовірнісний характер, бо значна частина причин і чинників, які виявляють вплив на протікання сприймання музики, не піддається ефективному контролю або залишається невідомою.

Спостереження за реакціями слухачів, їхні усні й письмові висловлювання, бесіди вчителя мають важливе значення у керівництві процесом музичного сприймання і дають певну інформацію про його протікання. Однак цими методами визначаються здебільшого лише зовнішні реакції. Структуру ж сприймання, його перехідні стани і динаміку за їх допомогою зафіксувати важко. Отже, спостереженню вчителя найдоступніший лише кінцевий результат сприймання, а внутрішня структура, його особливості залишаються здебільшого невідомими. Слід також враховувати, що між впливами на людину і її зовнішньою реакцією немає однозначного зв'язку. Так, до одного й того ж відгуку слухачів про сприйнятий музичний твір може вести різна пізнавальна діяльність: в одному випадку він може бути результатом

навіювання або поверхового схоплення, в іншому — результатом глибокого переживання. Відомо, що характер твору, його ідею учні нерідко визначають навіть тоді, коли вони й не сприйняли глибоко його естетичний зміст.

Високого виховного ефекту можна досягти лише за умови контролю як за сприйманням в цілому, так і за його перехідними станами, тому зусилля вчителя у процесі формування музичного сприймання школярів повинні спрямовуватися на пошуки засобів контролю над цим процесом, керівництва ним з урахуванням як передбачуваних, так і непередбачуваних обставин, умов, станів тощо. Тим більше, що педагогіка й психологія, залишаючись поки що далекими від повного проникнення у закономірності сприймання музики дітьми різного віку, накопили значну суму знань про його функціонування і формування.

Таким чином, керівництво музичним сприйманням є важливим чинником успішного формування і розвитку музичної культури школярів. У педагогічному аспекті воно полягає у створенні оптимальних умов досягнення слухачами ідейно-естетичного змісту музичних творів.

СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЯК ОСНОВА КЕРІВНИЦТВА МУЗИЧНИМ СПРИЙМАННЯМ ШКОЛЯРІВ

Радянська психологія, розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, підкреслює, що людина — не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна, діяльна істота. Тому зовнішні умови діяльності, зовнішні впливи визначають психічний розвиток людини не прямо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості і 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, раціональною організацією діяльності учнів, методами виховання тощо, — а й внутрішніми, які визначаються особистістю самих слухачів. Це слід враховувати при слуханні музики в школі.

Під педагогічними умовами музичного сприймання розуміються такі спеціально створені умови, за яких здійснюється глибоке осягнення ідейно-естетичного змісту музичних творів і посилюється їх вплив на особистість. Створення їх полягає як у доцільному доборі музичних творів і підготовці слухачів, так і в організації необхідного середовища. Досвід свідчить, що найсуттєвішими для формування музичного сприймання школярів є такі умови: забезпечення учнів знаннями про музику, яка сприймається; формування установки на сприймання; створення педагогічної ситуації сприймання музики школярами; здійснення художньо-педагогічного аналізу музичних творів; організація власної діяльності школярів у процесі сприймання; повторність сприймань музичного твору.

На уроці музики керівництво музичним сприйманням слід спрямовувати на створення таких умов, які є спільними для всіх учнів незалежно від 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, виключення відволікаючих чинників, організація поточної діяльності учнів тощо.

Розглянемо детальніше педагогічні умови, створення

яких забезпечує керівництво музичним сприйманням школярів.

Інформаційне забезпечення музичного сприймання. Глибоке сприймання музичного твору можливе за наявності у слухачів вичерпних знань про цей твір, а також відповідного життєвого й музичного досвіду.

Уявимо собі, що учні слухають увертюру Л. ван Бетховена «Егмонт», не знаючи програми твору, не будучи ознайомленими зі змістом однойменної трагедії І. Гете. Почувши важкі акорди вступу і характерні жалібні інтонації, вони не зрозуміють, що музика зображає образи іспанських завоювальників і пригніченого нідерландського народу. Слухачам буде неясно, чому в увертюрі стільки драматичних контрастів, напруженої боротьби, що означає траурний епізод перед святковим фіналом — адже їм не відомі події, які лягли в основу трагедії. Не знаючи сюжету, школярі не зможуть по-справжньому насолодитися героїчними образами твору.

Звичайно, музика буде впливати на дітей, викликати відповідні почуття й образи, адже вони заковані у ній. Але наскільки глибоким буде сприймання, якщо слухачам будуть відомі сторінки героїчної народної боротьби, яку очолив полководець Егмонт.

Як відомо, музичний твір — це сукупність естетичної інформації, яку повідомляє композитор. Для її сприймання необхідно, щоб знання і досвід слухачів хоча б частково збігалися з системою інформації, вміщеної у творі. Добираючи матеріал для уроку, вчитель повинен враховувати особливості інформаційних процесів у психіці людини, які є суттєвими для формування музичного сприймання. Зокрема, чим більше його інформація відповідає змісту твору і чим активніше слухачі засвоюють її, тим глибші їх естетичні переживання. Однак слід враховувати також, що надмірна інформація послаблює переживання й осмислення музики, гальмує естетичну реакцію на неї. Отже, обсяг інформації, яка спрямовує сприймання, і обсяг самого твору слід дозувати як у часі сприймання, так і за змістом інформації і складності музики. У бесіді з дітьми не слід використовувати матеріал, який мало про що говорить або надмірно деталізований. Чим менш конкретніша інформація, яка спрямовує сприймання школяра, тим більший простір для його творчої уяви. Однак надто узагальнений матеріал може стати для дітей зайвим. Надмірна деталізація не лише затруднює сприймання, а й знімає «заражаючий» вплив музики. Нерідко банальними можуть виявитися ситуація,

фальшивий тон учителя, непереконливість його розповіді. Не завжди поглиблюється музичне сприймання зі збільшенням інформації при невідповідності музики естетичному ідеалу слухача, його потребам і інтересам. Отже, питання про оптимальність необхідної для досягнення музики інформації слід розглядати не лише з боку її обсягу і змісту, а й з боку відповідності музичного твору прагненням і психічному стану слухачів.

У визначенні обсягу і змісту підготовчої інформації доцільно керуватися рекомендаціями відомих педагогів і музикантів Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, В. Шацької. Зокрема, вони вказують на те, що зміст і спрямованість пояснень — питання принципового значення.

При пояснюванні творів слід особливо потурбуватися 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 осмисленими музичні враження дітей. Підбираючи літературний і ілюстративний матеріал до бесіди, слід потурбуватися про те, щоб він не був надмірним. При характеристиці музичного твору потрібно особливо остерігатися загальних, штампованих формулювань [26, 80]. У розповіді про музику треба дотримуватися міри у повідомленні яскравих фактів, прикладів. Музичний твір слухається на кількох уроках, тому треба так розподілити наявний матеріал, щоб кожного разу можна було повідомити учням щось цікаве, пізнавальне.

Вступне слово вчителя має бути лаконічним, емоційним і образним. Затяжне, навіть цікаве вступне слово знижує напруженість уваги при слуханні музики. Щоб не гальмувати активності дітей, не заважати самостійності у спостереженні за музичним процесом, воно не повинно містити те, що учні вже знають або можуть помітити самі [11, 45].

Наведемо, для прикладу бесіду про марш з кінофільму «Веселі хлоп'ята» І. Дунаєвського, яка пропонується методичним посібником для вчителя [9, 6]: «І. Дунаєвський — радянський композитор, який написав багато відомих пісень. Деякі з них вперше прозвучали у кінофільмах.

Пісня-марш, яку ми послухаємо, написана композитором до кінофільму «Веселі хлоп'ята». Слова написав поет В. Лебедев-Кумач.

Уся музика фільму сповнена веселим настроєм. Така ж і пісня — енергійна, бадьора, в характері життєрадісного маршу. Під її музику легко крокувати.

Ця пісня-марш — пісня про пісню, що допомагає у жит-

ті і труді. Починається вона урочистим інструментальним вступом, а співає пісню багатоголосний хор. Побудова пісні куплетна, з приспівом».

Дана розповідь є яскравим прикладом формальної інформативності учнів. Тут відсутні образність, емоційність. Повідомивши про пісню те, що учні помітили б самі, вчитель тим самим позбавив дітей змоги висловити своє враження, своє розуміння пісні. І звичайно, учні змогли б самі переказати зміст пісні.

В основу характеристики музичного твору передусім слід покласти розкриття ідеї, задуму твору. При цьому, особливо стосовно інструментальної музики, необхідно спиратися лише на свідчення самого композитора або його сучасників-музикантів і на ретельний та різнобічний аналіз даного твору. Художня характеристика, яку дає вчитель, повинна впливати з нього і повністю підтверджуватися музичним текстом. Учитель, який любить музику, завжди знайде прості, щирі слова, які допоможуть учням почути прекрасне і неповториме в музиці твору, який слухається [17, 121].

Ось як, наприклад, Д. Кабалевський розповів учням про один із найвидатніших творів Л. ван Бетховена — Третю симфонію:

«У творчості великого композитора, як у могутній річці, злилися два бурхливі потоки. Перший був народжений героїчними настроями та ідеями Великої французької революції, які захопили Бетховена. Другий був народжений трагедією Бетховена — глухотою, що вразила його зовсім ще молодим. Сплав високого героїзму і мужньої скорботи — ось головне в бетховенській творчості, що завжди насичена боротьбою і спрямована до світла, до радості.

У Третій симфонії ми відчуваємо цей сплав з такою силою, як, мабуть, у жодному іншому творі Бетховена. Шукаючи в житті героя, який відповідав би його настроєм у період створення Третьої симфонії, Бетховен звертався у своїй думці до образу Наполеона Бонапарта. Захоплений його величними військовими перемогами, його мужністю і волею, все ще вірячи в його революційні ідеї, Бетховен написав на тільки що закінченій партитурі Третьої симфонії присвяту Наполеону. Але минуло трохи часу, і він був прикро вражений несподіваною звісткою: Наполеон оголосив себе імператором Франції! Гнів Бетховена не знав меж: «Тепер він зневажатиме всі людські права, все підкорятиме своєму честолюбству, поставить себе вище за інших, стане тираном!»

Заголовний аркуш партитури в ту ж хвилину був знищений. Під заголовком «Третя симфонія» з'явилося одне тільки слово: «Героїчна»...

Я думаю, що в цій музиці не треба шукати якихось точних, певних «картин». Хіба мало того, що ми чуємо в ній величну оповідь про прекрасного героя, про його мужню боротьбу, героїчну загибель і про тріумф життя!» [14, 161—162].

Слово вчителя має бути своєрідним емоційним стимулом, який пробуджує чутливість до музики як безпосередньої мови душі. Воно повинне бути різноманітним за змістом. В одному випадку це розповідь про сам твір, про його зміст, в другому — розповідь про історію його створення, в третьому — про композитора або виконавця, у четвертому — пробудження емоційної пам'яті, минулих вражень тощо. Можливе й поєднання всіх цих компонентів [10, 31].

Вдалий зразок такої бесіди перед слуханням української народної пісні «Стоїть гора високая» знаходимо у В. Сухомлинського:

«Світ прекрасний, прекрасна вічна природа, та, крім радості, є й сум... Стоять верби, схилившись над ставком, і сумують; впаде листя, понесе його вода... До верб повернеться весна, а до людини молодість ніколи не повернеться. Та тим і прекрасна людина, що її краса — мов сяяння падаючої зірки... Пригадайте сонячний день ранньої осені, коли ми, подорожуючи берегами річки, побачили, відкрили прекрасний куточок: дзеркальна поверхня тихої затоки, дві верби біля самої води, одна — стара, дупласта, вмираюча, а друга — струнка, молода, *співуча*... Ми переживали складне почуття — сум і радість. Дерево, квітка не безсмертні, а життя безсмертне. І вінцем безсмертя є людина. Саме про те, що ми переживали тоді, розповідається в пісні «Стоїть гора високая», але розповідається тонше й глибше» [24, 555].

У розмові про музику найважливіше ввести слухачів у ту атмосферу, в якій створювався той чи інший твір, розповісти про ті життєві обставини, за яких композитор задумав і написав його, тобто познайомити їх з «біографією художнього твору», знання якої, — як вказував Д. Кабалевський, — становить основу художньої освіти слухачів. «Зрозуміти музичний твір — значить зрозуміти його життєвий задум, зрозуміти, як композитор переплавив цей задум у свій творчій свідомості» [12, 35].

У своїй книзі «Як розповідати дітям про музику?» Д. Кабалевський наводить різні приклади розповідей про так

звану «Місячну сонату» Л. ван Бетховена. Можна, звичайно, перед виконанням сонати проаналізувати її структуру, форму і фактуру; сказати, що у сонаті три частини, але на відміну від норм того часу перша частина не швидка, а повільна, що всі частини сонати написані у трьохчастинній формі; пояснити, чим ці три частини відрізняються одна від одної і навіть дати емоційну характеристику частин.

Але що дасть слухачам такий анатомічний аналіз твору? У кращому випадку діти чекатимуть, коли з'явиться «побічна» чи «заклучна» партія, коли настане «розробка» чи «реприза».

Д. Кабалевський зазначав: «Найкоротша розповідь про трагічне кохання великого композитора до його легковажної учениці графині Джульетти Гвіччарді дасть слухачеві набагато більше, ніж будь-який найретельніший аналіз побудови, форми й фактури «Місячної сонати» [12, 41]. Можна сказати унчям:

«Уявіть собі великого композитора, який з жахом помічає, що він глухне. Хвороба неблаганно наростає і Бетховен змушений сторонитися людей. Його відчай, здавалося, досягнув усіх меж. І тут він відчув, що вперше в житті до нього прийшло справжнє кохання. Про свою чарівну ученицю, юну графиню Джульетту Гвіччарді він став думати, як про свою майбутню дружину. «...Вона мене любить, і я її люблю. Це — перші світлі хвилини за останні два роки», — писав Бетховен своєму лікареві, плекаючи надію, що щасливе кохання допоможе йому побороти страшну недугу.

А вона? Вихована в аристократичній сім'ї, вона із зверхністю дивилася на свого вчителя — нехай знаменитого, але не знатного походження. Та ще й до того він втрачає слух... Легковажна Джульетта завдала Бетховену подвійного удару: відвернулася від нього і вийшла заміж за бездарного, але модного музиканта, та ще й графа.

Вслухайтесь тепер у цю музику! Вслухайтесь у неї не тільки своїм слухом, а й усім своїм серцем! І, можливо, тепер ви почуете в першій частині таку безутішну скорботу, якої ніколи досі не чули; у другій частині — таку світлу і водночас таку печальну усмішку, 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. Бетховен, приголомшений нещастям, не зігнувся під його тягарем, він був саме таким титаном» [12, 248].

Ця розповідь, пов'язана з життям композитора, розкриває одну із сторінок художньої біографії сонати. Акцентуємо увагу вчителя на зверненні до учнів: «Вслухайтесь у цю музику!...». Закінчення розповіді ніби відволікає від життєвих колізій композитора, хоча й надзвичайно важливих, і зосереджує увагу слухачів на його внутрішніх переживаннях, його любові і стражданні, прагненні подолати ці страждання.

Б. Асаф'єв підкреслював, що розумне оточення музичного твору загальнохудожніми, історико-соціальними і побутовими темами для бесід не тільки бажане, а й безумовно необхідне, тому що не можна думати, що музика витає поза часом і простором [3, 77]. Чим більше ми знаємо про композиторів і їх твори, тим ближчою і зрозумілішою стає для нас музика і з дедалі більшим захопленням ми її слухаємо.

Слід дуже ретельно відбирати цифри, факти й імена, залишаючи тільки ті, що напевне запам'ятаються слухачам. Ні одного імені, ні одного факту, ні одної цифри, без котрих можна обійтися — ось принцип, якого повинен дотримуватися вчитель, — писав Д. Кабалевський [12, 38].

Якщо вчитель, розповідаючи про В. Моцарта, повідомить учням, що композитор написав 15 опер, 18 мес, більше 70 вокально-симфонічних творів, близько 50 симфоній тощо, то у цій розповіді не буде нічого, крім бажання вчителя вразити школярів своєю ерудицією. Адже ці цифри, звичайно, не запам'ятаються дітьми і ніскільки не наблизять їх до осягнення музики, яка звучатиме. Краще сказати: Моцарт створив дуже багато творів у найрізноманітніших жанрах, у тому числі близько 50 симфоній, якщо буде слухатися симфонія.

Розповідаючи про Й. Баха, можна, звичайно, сказати, що він жив з 1685 по 1750 рік. Але чи не краще прозвучить: Бах жив більше 300 років тому?

У розповіді про музику не повинно бути ні «головних і побічних партій», ні «реприз і розробок», ні «секвенцій і модуляцій», — це нітрохи не допоможе слухачеві, а тільки відверне його увагу від безпосередніх вражень і переживань [12, 177].

Наведемо приклад розповіді про вальс з балету Р. Глієра «Мідний вершник»: «Цей ліричний вальс, ніжний, легкий, граціозний, — одна з кращих сторінок музики балету. Він починається невеликим вступом. Потім звучить основна тема, для якої характерне чергування половинних і четвертих. На сильних — перших долях такту, завжди трохи

акцентованих у вальсі, виникають і привабливі ноти — полювинні. Ця тема проходить у творі кілька разів: спочатку вона звучить більш приглушено (динаміка — піано, досить низький регістр). Далі вона звучить яскравіше й ширше (динаміка — форте, грає весь оркестр)».

Без сумніву, подібна розповідь, у якій «восьмі», «чвертні» і «половинні» ноти виступають на перший план, не зможе викликати й найменшого інтересу до музики.

Як зазначав Д. Кабалевський, найгіршою розповіддю про музику буде та, в якій на перше місце виступає побудова твору, або коли вчитель починає «переказувати» словами музику, «описувати» її тема за темою, частина за частиною. Такі розповіді про музику нудні й марні, вони ні на крихту не наближають музику до слухачів і слухачів до музики [12, 38].

Саме такою є наведена нижче розповідь про «Танець з шаблями» з балету А. Хачатуряна «Гаяне»:

«Дуже швидкий темп, чіткий ритм з переважанням руху восьмими, різкі акценти, хроматичні ходи по півтонах, сильна звучність на фортіссімо — все це чудово передає войовничий, вогненний образ першої частини танцю. Третя частина дуже схожа з музикою першої. Друга — середня частина танцю, відрізняється від крайніх. Вона спокійніша, співуча, динаміка на піано. Якщо у першій і третій частинах переважає рух восьмими й шістнадцятими, то в другій — половинними і четвертними. «Танець з шаблями» часто виконують, це найвідоміший номер з балету».

Зрозуміло, що подібна розповідь учителя нітрохи не наблизить учнів до музики, не викличе інтересу до неї. Користь повідомлення про те, що енергійний, темпераментний «Танець з шаблями» за своїм задумом пов'язаний з традицією показу сили, відваги й смитності на народних святах, що він написаний у 1942 році, коли фашисти були під Сталінградом, принесе учням значно більше користі.

Не слід спрямовувати увагу дітей, їх уяву на пошуки у непрограмному творі тотожного музиці програмного змісту: діти захоплюються картинами, які їм малює уява, і вже погано слухають музику. Крім того, вони починають мислити предметними образами, невластивими музиці. Учні охоче слухають розповіді про музику, особливо коли вчитель володіє словом. Але ці розповіді не повинні нав'язувати їм стереотипи сприймання певного твору.

Деякі вчителі настільки конкретизують зміст твору, що він не тільки втрачає зв'язок з безпосереднім емоційно-

образним змістом, але й набуває комінного характеру. В. Остроменський наводить приклад, як учитель, пояснюючи в 7-му класі романс М. Лисенка «Коли розлучаються двоє», сказав: «Уявіть собі осінь, степовий шлях, по якому йдуть дві людини. Дме сильний вітер і їм було б холодно, якби не обійми, якими вони зігрівають один одного. Один з них — той, що співає низьким голосом, — вже сивий, на обличчі багато зморщок, які свідчать про важкий життєвий шлях. Зверніть увагу, як у його голосі відчувається старість. Друга людина молода, ще юнак, у його голосі все говорить про молодість. Він притиснувся до обличчям до плеча старшого «і плаче, і важко дзитає» [21, 142].

Приклад подібного аналізу наводить також Н. Гродзенська. Учитель, пояснюючи учням зміст «Місячної сонати» Л. ван Бетховена, сказала: «Уявіть собі місячний вечір. У кабінеті в кріслі біля вікна сидить мужчина і мріє (це перша частина). Але ось у кімнату увійшла дружина і стала прибирати, витирати пилюку. Вона була в грайливому настрої (друга частина). Потім між ними розгорілася суперечка (третья частина)» [10, 26].

Звичайно, подібні пояснення творів ніскільки не наближать учнів до осягнення їх естетичного змісту.

Деякі вчителі розуміння музики пов'язують з можливістю переказати зміст твору. Зрозуміла хибність такої думки. Адже якби можна було перевести на мову слів зміст музики, то відпала б потреба в самій музиці. Специфіка музики в тому й полягає, що її мова — це мова музичних образів, а не вербальних понять. Музика виражає і викликає такі почуття й переживання, які не знаходять буквального словесного вираження. Тому необхідно уникати підтасовки під музику позамузичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень».

Учитель найбільше повинен остерігатися того, що Б. Асаф'єв називав «міфотворчістю», розуміючи під цим приписування композитору таких задумів і намірів, які не підтверджуються ні документальним матеріалом, ні самою музикою. Програму музичного твору не слід ототожнювати з програмністю, як специфічним засобом вираження змісту музики (шляхом використання композитором на основі слухових та інших асоціативних паралелізмів подібних звукових комплексів), коли незалежно від того, є чи немає словесного пояснення, у свідомості слухача виникають конкретні уявлення. На жаль, навіть автори методичних посібників досить часто збочують з вірного шляху і дезо-

рієнтують учителя. Ось яка, наприклад, розповідь рекомендується перед слуханням п'єси В. Косенка «Дощик» у посібнику «Слухання музики в 1 — 3 класах»:

«Теплий весняний дощик, під яким так люблять гратися діти — ловити веселі дошові краплини і дивитись на кумедні бульбашки в калюжах, — їхню радість, веселий настрій змалював Косенко у п'єсі «Дощик». Легкі звуки падають, немов дзвінки прозорі крапельки, що зливаються у рухливі струмочки мелодій. Далі музика стає повільнішою — це ніби пісенька, яку співають діти. Закінчується п'єса поєднанням мелодії, що звучала на початку. Отже, п'єса «Дощик» складається з трьох частин. Музика першої й останньої частин — однакова, а в середній частині — інша» [9, 13].

Після того як учням був нав'язаний сюжетний образ, авторам не залишилося нічого іншого, як запропонувати учням уважно прослухати п'єсу і самостійно визначити, коли звучить та ж сама мелодія (реприза).

Граючи учням програмну музику, краще не розкривати задалегідь її назви, а запропонувати їм спочатку самим визначити характер музики, а потім уже спробувати дати їй свою назву, виходячи з того, що вони почули, пережили й осмислили.

У деяких випадках розповідь про твір може й не випереджувати звучання музики. Одна-дві лаконічні, але образні фрази, сказані вчителем у зв'язку з музичним твором, що звучить, западуть у свідомість дітей, викличуть благородні думки й почуття незрівнянно більшою мірою, ніж будь-які, попередньо заготовлені «загальні слова» на цю ж тему. А нагоди для висловлення власної думки, враження вчитель знайде в будь-якому творі — і в самій музиці, і в фактах життя даного твору і його автора. Найбільшою мірою це стосується узагальнюючих, багатих за змістом тем, пов'язаних з творами громадянського звучання.

Виникненню уваги, бажання послухати музику сприяє не тільки те, що говорить учитель, а й як він говорить: якщо він це робить із захопленням, емоційно, музика знаходить гарячіший відгук, ніж коли це робиться в'яло, сухо, формально. Д. Кабалевський радив ретельно слідкувати за тим, щоб у мові вчителя не було найменшої зовнішньої повчальності й риторики, жодної пустої стандартизованої фрази, жодного загального слова, позбавленого конкретного змісту й емоційності.

Слово вчителя — нічим не замінний інструмент впливу на душу вихованця, — писав В. Сухомлинський. Мистецтво

виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертаючись до людського серця. «Слово ніколи не може до кінця пояснити всю глибину музики, але без слова не можна наблизитися до цієї найтоншої сфери пізнання почуттів... Слово має настроїти чутливі струни серця, щоб осягнути мову почуттів... пояснення музики мусить нести в собі щось поетичне, щось таке, що наближало б слово до музики», — так чудово сказав видатний педагог [24, 554 — 555].

Наведені рекомендації й аналіз розповідей про музику не вичерпують всього розмаїття навчальних ситуацій, з якими вчитель стикається на уроці. Але вони можуть бути орієнтиром у надзвичайно складній роботі по формуванню музичного сприймання.

Формування установки на сприймання. Будь-яка діяльність людини ґрунтується на попередній готовності до неї. Тому створення у слухачів відповідної настроєності є наступною важливою умовою активного сприймання музики. Настроєність (або установка) — це внутрішній стан готовності людини певним чином сприймати й оцінювати явища дійсності. Вона виступає не лише як схильність організму до певної діяльності, а й як здатність до регулювання динаміки діяльності. Як підкреслюють психологи, саме установка, а не подразник, створює основу для реакцій організму в процесі його взаємодії з середовищем. Отже, установка дає змогу передбачити поведінку учнів, програмувати їх діяльність у цілісному процесі музичного сприймання, коли втручання вчителя небажане. Від установки, створеної у дітей вчителем, залежать зміст думок і почуттів, образів і асоціацій, що виникають у їх свідомості, глибина естетичних переживань, характер впливу твору.

Установка створюється передусім вступним словом учителя, тим, наскільки йому вдалося зацікавити учнів, спрямувати їх інтерес до музичного твору. Емоційна настроєність учнів у процесі слухання або виправдовується (і цим підкріплюється), або приходить у суперечність з твором, який сприймається, і тоді інтерес до музики зникає.

Створюючи певну установку, потрібно враховувати, що готовність учнів до сприймання музики залежить не лише від попереднього досвіду й рівня поінформованості, а й від ціннісних орієнтацій і пов'язаних з ними потреб, оцінок і думок щодо об'єкта сприймання, упереджень і стану учня на даний час. Згадані чинники можуть як сприяти сприйманню, так і гальмувати, викривляти його. Слід пам'ятати про так звану «межу насиченості», коли в результаті сприй-

мання однотемної або однохарактерної музики у школярів різко знижується готовність до слухання її.

Відомо, що установка ґрунтується на потребах, як джерелі активності людини, і ситуації, в умовах якої можлива діяльність по задоволенню цих потреб. Вчителю треба враховувати, що учні, як правило, віддають перевагу музиці, яка відповідає їх запитам і інтересам. Тільки відповідність змісту твору потребам дітей може перетворити поверхові переживання у глибоко особисті. Без почуттєвого прагнення ніякі музичні впливи не зможуть схилити дітей до музичної діяльності. Зокрема, якщо у підлітковому віці помітно зростає потяг учнів до героїки, вчитель повинен враховувати це і в музично-естетичному вихованні в першу чергу використовувати твори героїчного змісту.

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

Як відомо, дітям властива ситуативна поведінка, тобто поведінка, яка виникає і змінюється під впливом певної ситуації. Фізіологічною основою ситуативної поведінки є домінуючий вплив подразників, які діють на психіку безпосередньо, саме в цей момент. Хоча у підлітковому віці зростає вага контрольованого впливу особистості на свою поведінку, однак її залежність від примхливих змін ситуації залишається значною.

Поняття «ситуація» широко використовується в педагогіці. Під педагогічною ситуацією розуміється сукупність взаємодіючих чинників, які безпосередньо створюють реальну обстановку для конкретного виду діяльності. Оцінка конкретної ситуації — вихідна основа для керівництва виховним процесом. Контроль над чинниками музичного сприймання є шлях створення найкращих умов для музичного розвитку школярів.

Між естетичним впливом музики і слухачем існують десятки й сотні залежностей і обумовленостей. Виховний ефект у кінцевому рахунку визначається тим, як ці залежності й обумовленості враховуються у педагогічному процесі.

Ситуація музичного сприймання може розглядатися у плані музикознавчому, психологічному, психофізіологічному, соціально-психологічному, етичному, педагогічному тощо. З усієї різноманітності підходів зупинимося на педагогічному аналізі ситуації сприймання музики школярами.

Педагогічний аналіз ситуації сприймання музики є аналізом цілісної системи «музика — вчитель — учень» з позиції вчителя й учнів. Складність такого аналізу полягає в тому, що ситуації спілкування з музикою, де характер сприймання визначається і жанром, і способом виконання, і формою трансляції тощо, дуже різноманітні. Тому виділимо лише ті особливості спілкування з музичним твором, які залежать передусім від учителя, адже осягнення музики відбувається не тільки в результаті безпосереднього контакту слухача з твором, а й завдяки педагогічному опосередкуванню, яке здебільшого має вирішальне значення для процесу музичного виховання.

Особливістю педагогічної ситуації є те, що вона або спеціально створюється вчителем відповідно до змісту конкретної діяльності, або ним враховується вже виникла ситуація. Зазначимо, що в ситуацію сприймання музики недопустиме втручання, яке порушує інтимність спілкування з музикою. Педагогічний вплив має лише стимулювати учнів до глибшого сприймання.

Як же правильно оцінити реальну ситуацію музичного сприймання, що виникла? Розглянемо це питання докладніше.

Ситуація сприймання музики визначається багатьма чинниками, які можуть посилювати або послаблювати її вплив. Конкретний акт сприймання залежить передусім від емоційного стану учнів, їх інтересів і прагнень на час сприймання. Разом з тим, у ньому розкриваються і більш глибокі психічні процеси, духовний потенціал особистості.

Аналізуючи конкретну ситуацію, слід зважати на те, що особистість діяльна й активна, вона вибірково ставиться до впливів на неї: одні впливи сприймає, інші — відкидає, до третіх ставиться нейтрально. Учні, як правило, віддають перевагу такій музиці, яка відповідає їх запитам.

Педагогічна ситуація значною мірою визначається поведінкою вчителя, його мімікою, жестами, паузами, інтонаціями, експресією, змістом інформації. Ці засоби спілкування, які є складовою частиною мовного акту, допомагають створити естетичну ситуацію. Психолінгвістика розглядає їх як підсилювачі емоційності, експресивності, естетичного враження. Психологи виділяють три типи таких підсилю-

вачів: лінгвістичні (мовні) — слова, які виражають естетичну оцінку; позалінгвістичні — психологічний ґрунт сприймання мови, обстановка мови; паралінгвістичні — голос, міміка, жести, інтонація, які виявляють ті відтінки думок і переживань учителя, які не завжди можна виразити тільки словами. Ці підсилювачі значення мови володіють високим ступенем впливу, бо звернуті до емоційної сфери психіки людини і через неї — до свідомості.

Д. Кабалевський радив: «Коли ви хочете, щоб ваші юні слухачі були активними, — будьте активні самі; коли ви хочете, щоб вони виявляли інтерес до музики, — відчувайте цей інтерес завжди в самому собі; коли ви хочете, щоб вони полюбили музику, — любов до неї мусить жити у вашому власному серці; коли ви хочете навчити їх роздумувати про музику, — роздумуйте разом з ними, не підміняйте живого руху своєї думки читанням добре «відпрацьованого тексту» [12, 65].

Естетична ситуація сприймання музики підтримується умінням учителя вступити в безпосередній контакт з кожним учнем. Для цього педагогічна практика виробила багато прийомів: натяк, вказівка, запитання, підтвердження, запитальний погляд, приязне слово, підбадьорливий кивок, осуджувачий погляд тощо. Досвідчені вчителі, намагаючись не залишати без уваги присутніх учнів, послідовно переводять погляд з одного обличчя на інше, утримуючи таким чином у полі зору всю аудиторію. При цьому фіксується ніби усереднена реакція класу. Не слід захоплюватися спостереженням за емоційними або, навпаки, за пасивними слухачами.

Деякі вчителі прагнуть дати словесний еквівалент виразності музики, змалювати музичний образ. Їм слід враховувати, що емоційні епітети часто підлягають інфляції і замість привернення уваги досягають протилежного результату. Скільки б правильних слів ми не говорили, скажімо, щоб довести твердження: «Бетховен — це прекрасно! Це — геніальний композитор!» — цього може виявитися недостатньо для того, щоб викликати захоплення дітей його музикою, відчуття радості від її переживання. Ніякими високими словами про геніальність музики або емоційними сентенціями про її виразність неможливо змусити слухача, не підготовленого до сприймання складної музики, пережити ті емоції, про які з професійною захопленістю говорить учитель. Як же добитися бажаного? Лише вихованням почуттів школяра, формуванням правильного естетичного ставлення до музики Бетховена, властивого лише одному

йому ціннісного ставлення, яке зрештою призводить до становлення особистості.

Вчителю слід враховувати, що сподівання лише на емоційний вплив, на голосові нюанси, міміку й інтонацію може призвести й до небажаних ефектів спілкування, до виникнення так званого психологічного бар'єру. Він може, утворитися також тоді, коли вчителю доводиться долати погляди і думки учнів, які склалися у них на основі досвіду або під впливом авторитетних для них джерел. Не можна забувати про «ефект бумеранга», коли вчитель викликає роздратування тим, що дає інформацію, яка слухачами з певних причин не сприймається.

Дуже важливою є поведінка вчителя безпосередньо під час слухання музики. Уважно слухаючи її, переживаючи її, вчитель тим самим багато в чому визначає правильну поведінку дітей. І навпаки, якщо вчитель, навіть проголосивши емоційне й образне слово, під час ілюстрації твору в грамзапису займається своїми справами, ситуація навряд чи буде сприятливою для сприймання.

Учитель не завжди має готову структуру естетично організованого матеріалу, йому доводиться самому шукати значимі деталі й створювати з них цінний матеріал для уроку музики. Цей процес вимагає розвиненого естетичного смаку, відчуття міри у визначенні необхідного обсягу знань. Отже, ситуація сприймання музики на уроці починає складатися спочатку за межами виховного процесу як потенціальна виховна ситуація у свідомості і методичній розробці вчителя. Виходячи зі своїх естетичних смаків, інтересів і уявлень про мету музичного виховання, вчитель аналізує музику, навчальний матеріал, визначає естетично вагому інформацію. Тобто, вчитель спочатку сам стає суб'єктом естетичного ставлення до твору.

Учитель повинен передбачати, який відгук може викликати його розповідь, яка реакція на педагогічні впливи може бути в учня і з урахуванням цього обрати найдоцільніші методи й прийоми.

Ситуація, в якій вчитель пережив зміст твору, склав свою естетичну оцінку й визначив той стан, який він буде викликати в учнів, переходить потім у власне педагогічну ситуацію сприймання музики, коли вчитель зіставляє відібрану для уроку інформацію з рівнем естетичної вихованості дітей, їх знань і ціннісних орієнтацій, а також з реальною обстановкою, яка склалася на уроці.

Суб'єктом створеної ситуації є учень з його поведінкою, характером реагування на слова вчителя і музику,

пізнавальною активністю. Створена вчителем ситуація своєрідно відтворюється в мотивах діяльності і інтересах дітей.

Звернемося до спостережень. Звучить музика. Всі діти ніби уважно слухають. Але з міміки, посадки, очей видно, що деякі учні слухають, бо дисципліновані, інші — люблять музику і розуміють її, треті — поважають учителя і тому не хочуть робити йому прикрощів, четверті — мають змогу розслабитися: сиди і відпочивай, адже не запитують, п'яті — тому що уважно слухає товариш по парті тощо. Уміння вчителя проникнути в суть цієї ситуації, розпізнати мотиви й характер сприймання, безперечно, дасть змогу обрати правильні педагогічні впливи, розвинути ситуацію, відновити її, якщо вона руйнується.

У ході уроку вчитель може зафіксувати також такі сигнали зворотного зв'язку: в учнів, які до цього часу уважно слухали, раптом без видимих причин у поведінці, в репліках, у виразі обличчя, у позах з'являються ознаки відволікань (погляди мимовільно блукають по класу, на обличчях неуввага, в позах розслабленість, учні не звертають уваги на вчителя). небезпека такої ситуації в тому, що, не будучи поміченою вчителем, вона швидко приводить до втрати інтересу в слухачів, а потім і втрати уваги.

Слід враховувати, що учні дуже чутливі до того, як з ними спілкуються: як з об'єктом виховання, чи як з «живими людьми». Не можна забувати, що вони не хочуть бути пасивними об'єктами впливу. Тому слід створювати для них можливість вибору позиції, визнати право на власну думку. Якщо ж порушуються моральні норми спілкування, то можливий конформізм, негативізм у поведінці дітей.

На готовність учнів слухати музику має значний вплив психологічний стан класу. Іноді діти можуть бути збуджені і їх важко залучити до слухання. Тут потрібна особлива установка, пов'язана зі станом класу, його життям. Як зазначав Д. Кабалевський, «можна десять разів увійти в одну й ту ж, скажімо, аудиторію, в одну й ту ж школу, в один і той же клас, до одних і тих же дітей і десять разів опинитися перед різними аудиторіями» [12, 43].

Безперечно, кожен учитель переживав несподівані для себе невдачі, коли вдало проведений урок музики в одному класі не вдається в паралельному. Причини можуть бути різні, але здебільшого вони зводяться до того, що вчитель не врахував повністю специфіки класу, ситуації, яка склалася.

На ситуацію сприймання значний вплив має середовище,

в якому відбувається слухання музики: приміщення, оточення, організація діяльності. Оскільки ці фактори можуть викликати глибокі зміни у змісті суб'єктивного образу, слід прагнути виключати або нейтралізувати відволікаючі й актуалізувати сприятливі фактори.

Фактори, що відволікають, пов'язані з неправильною організацією діяльності учнів (надмірна тривалість занять, висока інтенсивність, одноманітність); несприятливим психологічним кліматом (відсутність позитивного психічного контакту між учнями, між учнями й учителем, емоційний дискомфорт, неадекватність психічного стану учня змісту музики тощо).

Сприятлива ситуація може руйнуватися раптовою дією побічних подразників, які фізіологи називають екстрасигнальними. Ними можуть стати нове приміщення, яскраві деталі інтер'єру, незнайомі предмети, сторонні шуми, розмови. Дія цих факторів відволікає виникле в нервових клітинах збудження і цим перешкоджає встановленню потрібних рефлексорних зв'язків. Кожна дрібниця може виступити як важливий фактор, здатний зруйнувати успішно почату діяльність. Слід враховувати також те, що будь-який елемент середовища, що раніше був байдужий для учня, за певних умов здатний стати сильним фактором впливу на ситуацію сприймання, наприклад, дзвінок з уроку, фізіологічний дискомфорт.

Ситуації сприймання музики — складні й динамічні утворення. Їх можна класифікувати залежно від змісту виховних завдань, характеру протікання (цікаво — нецікаво, доступно — недоступно), якісного стану (стійка — нестійка, стала — динамічна), мотивації діяльності учнів.

Щодо виховних завдань ситуації сприймання музики поділяються на сприятливі, нейтральні й несприятливі. Сприятливі ситуації створюють обстановку готовності до сприймання, забезпечують його активний і зацікавлений характер. Як правило, вони пов'язані з правильним режимом діяльності учнів (розподіл активної праці й відпочинку протягом уроку, зміна вражень, організація мікропауз тощо), позитивним психологічним кліматом, відсутністю подразників, що відволікають.

Ситуацію сприймання слід оцінювати також залежно від активності чи пасивності класу, його зацікавленості чи інертності, намагаючись зробити її сприятливою. Зокрема; коли діти стомлені, то слухання складних за змістом, формою чи фактурою творів може викликати негативне до себе ставлення. У таких випадках доречнішим буде слухання

творів малих форм, краще програмних, легших для сприймання. Коли ж діти дуже стомлені, їх можна зацікавити творами, які їм подобаються.

Для збудженого класу непридатною може виявитися музика статична, споглядальна, яка знижує тонус нервової діяльності дітей. У той же час з ними не можна слухати надто збуджену музику, бо надмірна активізація дітей призводить до руйнування ситуації порушеннями дисципліни. Найкраще сприймається музика яскрава, емоційно насичена, з тематичним розвитком і контрастами. Небажано слухати в інертному класі музику спокійну, споглядальну, так як у дітей може зовсім зникнути інтерес до сприймання.

Нейтральні ситуації виникають під впливом різних факторів, передусім у тих випадках, коли слова вчителя і музика не зачіпають інтересів, почуттів і думок учнів. Найчастіше такі ситуації виникають тоді, коли, наприклад, учитель розповідає вже відоме дітям, повторює прописні істини. Нейтральні ситуації, як правило, не можуть бути тривалими. Вони переростають у позитивні або негативні стани, тому вимагають серйозної уваги вчителя. Зазначимо, що нейтральні ситуації можуть сприяти появі байдужості аудиторії до одних творів і одночасно бути позитивними і сприятливими для інших. Отже, оцінюючи ситуацію, треба обов'язково зіставляти її з ідейно-виховними завданнями.

Особливого аналізу й оцінки вимагають негативні ситуації. Як правило, вони виникають у зв'язку з недостатнім урахуванням вікових особливостей, рівня музичного і життєвого досвіду школярів. Нерідко одна й та ж ситуація сприятлива для однієї групи слухачів і несприятлива для іншої. Несприятлива ситуація в умовах класу виникає також тоді, коли неадекватна поведінка одного або кількох учнів виявляє сильніший вплив на дітей, ніж вплив музики і вчителя. Звернемося до прикладу. На уроці музики в 6-му класі мав слухатися вступ і експозиція Концерту для фортепіано з оркестром до-мінор С. Рахманінова. Учитель показав портрет композитора і сказав:

«Сьогодні ми прослухаємо твір прославленого російського композитора, піаніста й диригента С. Рахманінова. Змалечку він відчув сильний потяг до музики і вже в чотири роки грав сонатини Бетховена. Все життя у нього було пристрасне бажання писати музику. Коли Рахманінов блискуче закінчував Московську консерваторію по класу фортепіано і класу композиції, сам Чайковський провістив йому велике майбутнє.

Після перемоги Великого Жовтня музикант був пере-

конаний, що його мистецтво вже не потрібне в Росії, тому виїхав за кордон. Він виступав з концертами в різних країнах. Де б не з'являвся Рахманінов, концертні зали були переповнені. Його портрети не зникали з газетних сторінок. Коли фашисти в 1941 році напали на Радянський Союз, Рахманінов, стривожений долею Росії, запропонував свою допомогу радянським людям. Він став давати концерти, збори грошей з яких пересилав у фонд Червоної Армії. У тяжкій для нашої країни дні, весною 1942 року, пересилаючи черговий грошовий внесок, Рахманінов писав: «Від одного з росіян посильна допомога російському народу в його боротьбі з ворогом. Хочу вірити, вірю в повну перемогу!»

Він не дожив до перемоги. Не встиг дізнатися і про те, що в Радянській Росії готуються урочисто відзначити його 70-річчя, незважаючи на війну. До дня його народження прийшло привітання від Союзу радянських композиторів, «Ми вітаємо Вас як композитора, яким гордиться російська музична культура, найвидатнішого піаніста нашого часу, блискучого диригента й громадського діяча, який у важкі дні показав свої патріотичні почуття, близькі кожній російській людині».

Рахманінов не встиг прочитати це привітання, він помер від тяжкої хвороби. Не дізнався він і про те, що з кожним роком музика його стає все популярнішою, що ім'я Рахманінова радянські люди з гордістю ставлять поряд з іменами Глінки, Чайковського, Бородіна».

Звучить вступ. Деякий час школярі мовчали. Потім один з них несподівано почав розмахувати руками, імітуючи гру на дзвонах. У класі виникло пожвавлення. Вже закінчився вступ, звучить суворя, мужня тема, однак частина учнів не слухає музику, наслідуючи товаришу. На вимогу вчителя дисципліна була відновлена. Далі школярі слухали спокійно, ніби уважно, однак інтерес до музики був втрачений.

Наведена ситуація, на жаль, не поодинокі. Своєю розповіддю вчитель хотів підготувати дітей до сприймання музики, однак його слова лишили байдужими деяких слухачів. На наш погляд, розповідь була надмірно деталізованою, затягнутою, вчителю не вдалося підібрати естетично вагомий матеріал, який би зацікавив учнів. Пафос, з яким учитель говорив про композитора, не схвилював підлітків, тому так легко вони відгукнулися на кривляння товариша. Потім ситуація ніби була відновлена, однак не та, на яку розраховував учитель. Причинами нескладення ситуації стали як зовнішня суперечність, породжена методичною помилкою вчителя, так і внутрішня: суперечність між досвідом есте-

тичних переживань і рівнем знань учнів, з одного боку, і повним твором, який не одразу включається в систему духовних цінностей учнів, з другого.

Мімічне спілкування слухачів між собою є обов'язковим компонентом процесу сприймання. Це спілкування органічно включається в акт сприймання, опосередковує його, є покріпною художньою діяльністю, в якій слухач демонструє товаришам свої ціннісні критерії. Однак слід привчати дітей до того, що під час звучання музики не можна піднімати руку, розмовляти, займатися сторонніми справами.

Естетичні ситуації сприймання музики можуть бути стійкими і нестійкими. Стійкі ситуації ґрунтуються на постійно діючих чинниках життя школяра: особистому ставленню, життєвій позиції, ціннісних орієнтаціях тощо. У них поєднуються погляди, смаки, уявлення, почуття, потреби й ідеали, які не піддаються серйозному впливу тимчасових емоційних переживань. Стійкі ситуації — об'єктивна основа для вирішення педагогічних завдань.

Нестійкі ситуації характеризуються станами психіки, які часто виникають і зникають. Вони включають у себе як почуття і настрої, так і потреби, інтереси і смаки, які формуються. Нестійкі ситуації, яким властиві бурхливі емоційно-динамічні прояви, здебільшого виникають стихійно.

Педагогічні ситуації можуть бути передбачуваними і непередбачуваними. Перші свідомо формуються вчителем для досягнення виховної мети. Другі вимагають від учителя вміння орієнтуватися, обирати правильні педагогічні впливи.

І вчитель, і учні сприймають ситуацію, виходячи з власної діяльності, передусім з своїх потреб і інтересів. Тобто, кожна з сторін має конкретну мету і взаємні сподівання. Вчитель оцінює ситуацію для реалізації виховних завдань. Він прагне зацікавити дітей, «заразити» їх музикою, органічно пов'язати їх знання з темою уроку і на основі цього вплинути на їх смаки, почуття, думки і переконання, на зміст сприйняття. Учні оцінюють ситуацію для визначення характеру і змісту своєї діяльності. Вони чекають від учителя нової інформації, оцінних суджень, які б співпадали з їх поглядами і думками. Мета роботи вчителя і сподівання учнів-слухачів можуть співпадати повністю або частково.

Ситуація сприймання музики не закінчується разом з припиненням звучання твору, а зберігається ще деякий час. Пауза після прослухування музики найкраще говорить про те, яке враження справила вона на школярів. Пригадується урок музики в 5-му класі. Вчителька емоційно, натхнен-

но виконує Прелюд «Пам'яті Т. Г. Шевченка» Я. Степового. Діти з хвилюванням вслухаються в музику, вдивляються у збуджене обличчя вчительки. І раптом, тільки закінчивши гру, вона буденним голосом запитала дітей: «Скажіть, як змінювалася музика?» І ситуація була зруйнована. Вчитель не відчув настрою дітей, не зумів витримати паузу, необхідну для осмислення вражень. На нашу думку, у випадках загального захоплення дітей музичним твором, що трапляється далеко не завжди, звичайний аналіз, який діти виконують на кожному уроці, недоцільний. Буде краще, коли вони висловлять свої враження про твір, які вчитель доповнить розповіддю про композитора або історію створення твору тощо.

Здійснення художньо-педагогічного аналізу. Важливою умовою музичного виховання школярів є здійснення ними аналізу музичних творів. Саме на етапі аналізу учні набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями й навичками, необхідними для сприймання музики. «Слід підкреслити особливе значення музики в школі як явища, що спостерігається, на відміну від інших предметів, яким навчаються, щоб набутися суму конкретних знань... Спостерігати мистецтво — значить, насамперед, вміти сприймати його», — писав Б. Асаф'єв [3, 47]. У процесі аналізу повніше розкривається зміст творів, їх художня краса і неповторима своєрідність, посилюється емоційний вплив музики. Кожний проаналізований і сприйнятий твір — ще один крок у музичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою.

Здійснюючи аналіз, розкриваючи учням зміст і структуру музичного твору, учителю доводиться постійно співвідносити свої педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями учнів. Адже те, що ними не сприйняте, не осмислене і не почуте, нічого не додає до їх музичного розвитку і ніскільки не наближає до музики. Тому аналіз музичного твору, який проводиться з школярами, є аналізом художньо-педагогічним. Художнім — тому що аналізується твір мистецтва, і цей аналіз впливає з його закономірностей; педагогічним — тому що проводиться з урахуванням вікових особливостей, музичного розвитку і завдань музичного виховання. Художньо-педагогічний аналіз без зайвого спрощення співвідносить емоційно-образний зміст твору з інтересами і можливостями слухачів і забезпечує естетичне засвоєння ними даного твору, тобто сприяє реалізації виховної і пізнавальної функцій музичного мистецтва в їх єдності.

На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається

послідовне, систематичне прилучення школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір у уяві дітей повинен зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, складніші твори, і це забезпечує розвиток музичної культури учнів.

Урок музики як урок мистецтва надає благодатні можливості для реалізації ідей педагогіки співробітництва, які виявляють глибинний потенціал особистості учня і вчителя, забезпечують безперервне розширення й поглиблення їхнього емоційно-морального досвіду. Відчуття музики як живого мистецтва визначає і спосіб осягнення музичного змісту творів спільним (учнів і вчителя) розмірковуванням над почутим. Тому розробка питань аналізу музичних творів на уроках музики належить до найважливіших питань музичної педагогіки.

Аналізувати музичний твір так, щоб поглибити його сприймання, завдання досить складне і вимагає педагогічної майстерності. Тому вже з першого класу слід формування у дітей установку на аналіз твору в процесі його слухання і озброювати їх методикою розгорнутого аналізу.

При аналізі з учнями музичного твору радимо керуватися, передусім, рекомендаціями відомих педагогів. Зокрема, вони вказували, що вчителю слід чітко уявляти кінцеву мету аналізу — допомогти учням естетично пережити й оцінити твір. Процес спостереження, вслухування в музику може дещо знизити емоційність сприймання, але зате при повторному слуханні минулий аналіз сприятиме глибшому осягненню музики.

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. 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 з поетичним текстом [26, 81].

Мислення дітей повинне націлюватися на з'ясування того, яка це музика, які почуття і переживання виражає, якими засобами вона цього досягає. На першому етапі сприймання слід спрямовувати увагу дітей не на окремі якості твору, а на сам процес руху, його організацію і динаміку. При повторних сприйманнях слово вчителя повинне наводити на розкриття виразних засобів, які особливо яскраво характеризують музичний образ. Головна увага звертається

на ті засоби, які у даному творі є провідними [11, 18].

Аналіз твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково правильним. Учителю слід пам'ятати про небезпеку спрощенства, підміни власне музичних відомостей побутовими, життєвськими прикладами, подекуди далекими від музики. Аналіз твору повинен пробуджувати уяву дітей, їхні музично-слухові уявлення, викликати у кожного слухача власні асоціації. Доцільно постійно проводити паралелі з іншими видами мистецтв, використовувати різноманітні образні висловлювання. Однак не слід перетворювати музику в ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного сюжету [2, 175].

Судження учнів про музику і їх естетичні оцінки завжди повинні спиратися на усвідомлення об'єктивних властивостей музики і її виразних засобів. Увесь посильний унціям аналіз слід органічно пов'язувати з ідейною суттю творів, а отже, з оцінкою тої дійсності, яка у ньому відображена. Необхідно вчити школярів віддавати собі звіт про почуте, розбиратися в тому, як виражений в музиці її зміст, як втілені ті почуття й думки, які схвилювали слухача, чим композитор досягнув такої сили впливу на дітей. Щоб викликати найбільшу активність школярів, вчителю не слід давати готові власні оцінки музики [17, 124].

Бесіда про твір весь час повинна пов'язуватися з живим звучанням, пояснювати його. Аналіз не досягає поставленої мети при формальному підході, коли окремі елементи музичного твору розглядаються без виявлення їх зв'язку з іншими, їх ролі у створенні художнього образу.

Успіх і якість спостереження за музикою залежить від того, наскільки зрозуміле учням завдання, поставлене перед ними. Правильно поставлені запитання виховують вміння чути музику, розвивають музичне мислення. Які ж запитання ставляться учням, у якій послідовності? На ці запитання відповісти непросто, тому методика їх постановки давно привертає увагу вчителів музики.

Процесуальна, звукова природа музики не дозволяє ставити запитання або робити пояснення під час спостереження за музикою. Тому запитання з приводу змісту музичного твору ставляться або до того, як діти прослухають музику, або після прослуховування. Доведено, що на запитання, поставлені попередньо, відповідає більшість дітей. На ці ж запитання, задані після прослуховування, відповідає значно менше дітей і їхні відповіді більш невизначені. Напрошується висновок, що запитання доцільніше ставити завжди перед слуханням музики. Однак слід враховувати, що запи-

тання змушують думати, аналізувати, і це у даній момент відбувається за рахунок емоційності сприймання. Тому радимо ставити попередні запитання лише тоді, коли вчитель не впевнений у тому, що твір буде прослуханий досить уважно або коли йому не вдалося зацікавити дітей своїм підготовчим словом.

Наведемо приклад невдало поставленого до слухання музики запитання. У 7-му класі вчитель знайомив своїх учнів з хором «Лакрімоза» з «Реквієму» В. Моцарта. Він розповів про останні дні життя геніального композитора, історію створення твору. Учні були захоплені розповіддю і, звичайно, з інтересом поставилися б до музики. Але раптом вчитель запропонував прослухати музику і визначити, скільки у творі частин. І враження від вступного слова вчителя, яке своєю емоційністю і змістовністю підготувало учнів до сприймання, було зруйноване. Невчасно поставлене запитання, банальне за змістом і формальне за своєю суттю, змінило установку на сприймання твору.

Запитання ставляться у такій кількості, яка б дозволила на них відповісти, прослухавши твір. Не варто ставити перед школярами багато завдань — їм важко охопити своєю увагою все, слідкувати за всім одночасно. Якщо задати дітям завдання, яке можна виконати, не прослухавши всю п'єсу (наприклад, хто виконує твір, на якому інструменті виконується, в якому темпі тощо), то відповідь буде знайдена дуже скоро і після цього інтерес дітей до подальшого слухання музики знизиться. Отже, слід ставити таке завдання, виконання якого вимагає уважного слухання протягом звучання всього твору (наприклад, які почуття виражає музика і як вони розвиваються у творі? У якій формі написаний твір?).

Сама форма запитання може спонукати слухачів до активізації мислення. Якщо запитати: «Який характер музики?» або: «Які засоби музичної виразності використані?», діти, звичайно, дадуть відповідь на рівні перелічення ознак. Але досить змінити форму запитання: «Як виражається характер музики?», «Як змінюється настрій?» — і учні починають мислити активніше.

Художня і педагогічна цінність запитання вчителя полягає в можливості дати на нього різні правильні відповіді, багатопланові і творчі. Якщо запитання вимагає однозначної відповіді, то це вичерпує бесіду, припиняє її і перетворює у «перестрілку» запитань і відповідей. Зазначимо, що стосовно конкретного запитання важко дати вчителю однозначний рецепт, адже все визначається підготовкою даного

вчителя, особливостями класу, активністю дітей. Найголовнішим є те, щоб увесь процес співбесіди йшов від музики і до музики, від її живого звучання.

Сприятлива ситуація для аналізу музики складається тоді, коли виникають різні точки зору на твір, відбувається зіткнення думок. Доцільно запропонувати учням обґрунтувати свою думку, колективно прийти до правильної відповіді. Майстерність учителя тут полягає в тому, щоб тонко і вміло «виросщувати» колективну відповідь, використовуючи для цього найменші суперечності у висловлюваннях учнів, розв'язання яких розвиває музичне мислення. Переважання колективних форм роботи на уроці музики створює передумови для глибокого і всебічного особистісного спілкування дітей, взаємовпливу один на одного.

Дуже важливо вміти правильно поставити запитання. Безглуздо ставити загальні запитання, відповіді на які можуть бути одночасно і негативні, і позитивні. Наприклад: «Сподобалася музика?» — Одним сподобалася, іншим — ні. Вони одночасно й говорять: «Так! Ні!» — «Всім зрозуміло?» — «Всім! Не всім!» Як тут зрозуміти, хто зрозумів, а хто не зрозумів? А можна запитати так: «Кому сподобалася музика?» Кому сподобалася, той підніме руку. У такій ситуації вчителю розібратися значно легше.

Прослухана музика, поставлене запитання, — а відповіді немає. Чи варто вчителю підказувати відповідь? Найкраще, спираючись на музичний і життєвий досвід дітей, спільно з ними шукати художньо-образні зв'язки змісту даного твору з живописом, літературою, природою, життям — і не поспішати. Діти самі відчують, усвідомлять музику і дадуть відповідь. Учителю й самому варто висловити своє ставлення до музики. І зовсім недопустимо, коли вчитель, прагнучи до «оптимізації процесу навчання», починає підганяти дітей: «Ну, Таня, ну, Саша, чого ж ви мовчите, не піднімаєте руку? Так який же характер музики?»

Якщо учні затруднюються відповісти на запитання вчителя, тому що погано запам'ятали музику, то дуже корисно нагадати їм той чи інший епізод на інструменті. Можна нагадати окремі теми й епізоди для підтвердження правильності певного судження або його хибності. «Учитель повинен прагнути до того, щоб учні як можна частіше самі відповідали на запитання, які виникають на уроці, а не задовольнялися отриманням від учителя готових відповідей-істин, які їм залишається лише запам'ятати. Слід зробити все можливе (дохідливо пояснити тему, точно поставити

запитання і обов'язково дати час на роздуми), щоб до правильних відповідей діти додумувалися самі, — вказував Д. Кабалевський. — Відповіді вчителя, які він дає одночасно з постановкою нових запитань, — лінія найменшого опору. Вона спрощує завдання учителя, економить час, але в тій же мірі знижує досягнуті результати, а економія часу виявляється самообманом» [13, 30].

Важливо, щоб вирішення нових завдань набувало форми коротких співбесід учителя з учнями. У кожній такій співбесіді Д. Кабалевський виділяв три взаємозв'язаних моменти: перший — чітко поставлене вчителем завдання; другий — поступове, спільне з учнями, вирішення цього завдання; третій — остаточний висновок, зробити який мають самі учні.

У пояснювальній записці до програми, створеної під керівництвом Д. Кабалевського, вказується, що музика і життя — це генеральна тема, своєрідне «надзавдання» шкільних занять музикою, яке повинне пронизувати всі заняття від першого до останнього класу. Так само генеральними мають бути ідеї героїзму, патріотизму й інтернаціоналізму, які формують світогляд учнів, виховують їх моральність і духовність. Музичні твори, коментарі вчителя до них, спостереження і роздуми самих учнів — все має допомагати послідовному вирішенню цих завдань. «Погляди учнів на музику невіддільні від їх поглядів на життя взагалі, — писав педагог. — Основоположне завдання вчителя — допомогти формуванню цих поглядів своїх вихованців» [13, 195].

Зазначимо, що художній аналіз музичного твору неминуче несе в собі елементи суб'єктивізму, бо проводить його конкретна людина, з власним музичним і життєвим досвідом, своїми особливостями сприймання. Доводиться стикатися з різними варіантами необґрунтованої суб'єктивізації змісту музичних творів. Здебільшого це пояснюється недостатньою музичною підготовкою вчителя. У цьому випадку вчитель підмінює аналіз бесідами, що дуже віддалено пов'язані зі змістом твору. Це можуть бути довільні вигадки сюжету для музичного твору чи необґрунтовані паралелі змісту музики з епізодами, запозиченими з історії чи художньої літератури. Такі бесіди, якщо вчитель володіє словом, подобаються учням, однак навряд чи поглиблюють і зроблять осмисленішими враження учнів.

Слід пам'ятати, що небезпека вульгаризації і спрощення музики полягає зовсім не в її «тлумаченнях», які є не чим іншим, як більш-менш глибоке проникнення в її зміст, і не в «позамузичних асоціаціях», якщо вони є продуктом осмис-

леної діяльності творчої уяви, — писав Д. Кабалевський. — Небезпека ця виникає тоді, коли слухач приписує власні суб'єктивні асоціації самій музиці твору [12, 153].

Головне у спілкуванні вчителя й учнів — не нав'язувати готові рецепти і схеми сприймання образу, пов'язані з професійно-критичним аналізом твору, а організувати таку спільну діяльність на уроці, яка була б засобом виховання величних почуттів і розвитку творчого мислення школярів. Спрямовання уваги учнів на життєвий зміст твору приводить до розвитку творчого начала, яке виявляється, за словами Д. Кабалевського, «у своєрідності відповідей (а не тільки у їх правильності) ...» [13, 31].

У ході аналізу доцільно використовувати деякі позамузичні приклади, але робити це слід дуже обережно, щоб у слухачів не виникли випадкові й хибні асоціації. Зокрема, при ознайомленні з програмними творами («Шехерезада» М. Римського-Корсакова, «Ромео і Джульєтта» П. Чайковського тощо) головне не в сюжеті, який легко запам'ятовується, а в тих музичних образах, музичних характеристиках, які передають сюжет, думки і переживання героїв (наприклад, соло скрипки у різних частинах «Шехерезади» означає початок нової казки). Значну роль при аналізі твору відіграють знання про композитора й епоху, що допомагає розглядати музичний твір у тісному зв'язку з життям суспільства і конкретної людини.

У розвитку сприймання школярів велику роль відіграє метод порівняння, адже можливості аналізу дітьми музичних творів обмежені незначною теоретичною підготовкою і невеликим досвідом. Метод же порівняння по контрасту й аналогії дозволяє помітити те, на що недосвідчений слухач не зверне увагу, дає змогу яскравіше відтінити своєрідність музичних творів різноманітних жанрів. Крім того, завдання на порівняння захоплюють дітей, активізують їх творчу діяльність. Найкраще вони помічають в музиці контрасти. Для того щоб учні краще усвідомлювали роль конкретних засобів виразності, варто користуватися прийомом «руйнування початкового образу». Шляхом навмисної зміни якого-небудь елемента музичної мови показуємо їм, якою стає музика, якщо цей елемент використати інакше, коли б музика була не голосна, а тиха, не повільна, а швидка тощо. Наприклад, аналізуючи «Неаполітанський танець» П. Чайковського, після визначення загального характеру твору можна виконати окремі фрагменти зі зміною ритмічного рисунка, темпу в середній частині, виконавського штриха. Кожне таке змінене виконання допоможе учням відчутти

естетичну виразність ритму, темпу, динаміки у даному творі. Як писав Б. Асаф'єв, ... «процес сприймання музики є порівнянням і розрізненням повторних і контрастуючих моментів. Засвоєння і запам'ятання музики ґрунтується на цій діяльності свідомості» [4, 199].

Музика, подібно поезії або драмі, розгортається поступово і має свої внутрішні розділи. Зміна їх часто будується за принципом контрастності, зіставлення різних образів і тем. Зіткнення різних тем створює своєрідну музичну дію. Учні слід вчити відмічати стадії руху, стежити за тим, як розвиваються основні теми. Робота в цьому плані починається вже в першому класі, коли учні на запитання вчителя відповідають, що музика в п'єсі змінилася. Потім їх увага звертається на те, скільки частин у творі, чи повторюється музика, яка звучала спочатку.

Цілісність сприймання, атмосферу спілкування дітей з музикою здебільшого руйнує формальний аналіз. Ізольований розгляд окремих виразних засобів, проста констатація того, які регістри використані в музиці, який темп у даній пісні, як рухається мелодія, ще нічого не дає школярам у їх розвитку. Наведемо приклади формального аналізу.

Після прослухування твору, який сподобався учням, звучить запитання: «Скільки тут частин?» — З'ясовується, що дві (три), і при правильній відповіді вчитель цим обмежується. Для чого йому була потрібна відповідь — невідомо, так як з неї не було зроблено ніякого висновку про значимість даної форми для вираження певного змісту. Сухий перелік елементів музичної мови вбиває художній твір, адже у різних творах можуть бути однакові розмір, темп, динаміка тощо.

Слухається п'єса Л. ван Бетховена «Весела. Сумна». Учні визначають, яким настроєм закінчується кожна з частин, за завданням вчителя доводять, «чому музика має сумний або веселий характер». На допомогу залучається наочний посібник — плакат з позначеними на ньому засобами виразності (лад, ритм, динаміка, тембр). Другокласники говорять про те, які елементи музичної мови вони почули в творі. Весь урок пронизаний увагою до засобів виразності, прийомів розвитку музики.

Зробимо висновок. Звичайно, знання, які отримують в результаті такого аналізу, можна було б тільки вітати, якби вони займали належне їм місце в структурі музично-освітньої діяльності. Але цього якраз і не спостерігалось у наведених прикладах, так як сприймання життєвого змісту музики було фактично підмінене сприйманням засобів ви-

разності. Музика в усіх випадках служила матеріалом для аналізу, ілюстрацією використання різних засобів виразності. Учитель, намагаючись навчити дітей повноцінно сприймати музику, розчленяє живу тканину художнього твору на окремі елементи. Засоби виразності стають тою конкретною реальністю, яку учні засвоюють на уроці.

Б. Теплов правильно писав, що «емоційне осягнення музики неможливе поза тонкою її диференціацією» [25, 54]. Але який мінімум цієї диференціації, який забезпечив би повноцінне сприймання музики і не зруйнував би цілісний музичний образ? Адже досвід засвідчує, що музичний образ як музичне ціле доступніший дітям, тому вони легше визначають характер і настрій музики і відчують затруднення у розмові про окремі засоби музичної виразності.

Щоб не руйнувалася цілісність музичного образу, основою аналізу має стати спостереження за розвитком інтонації, бо це буде аналіз смислових художньо-образних елементів, а не окремих елементів музичної мови. Вирізнення окремих засобів виразності педагогічно оправдане лише в тих конкретних творах, у яких ці засоби несуть провідне образне навантаження. Тоді й звернення слухової уваги дітей на одну з сторін музичного образу буде поглиблювати сприймання музики, не руйнуючи його цілісності.

Важливо, щоб учні задумалися над тим, чого досягає, наприклад, композитор, за допомогою різноманітних засобів, змінюючи смисл початкової інтонації. Так, аналізуючи п'єсу «Підсніжник» з циклу «Пори року» П. Чайковського, доцільно визначити характер емоційно-експресивних інтонацій, їх відтінки й розвиток, розкрити їх життєву основу. Після слухання п'єси «У печері гірського короля» з сюїти «Пер Гюнт» Е. Гріга можна запитати, як розвивається музичний образ, як змінюється характер музики, визначити естетичну змістовність кульмінації.

Що дає контраст інтонацій у «Пісні Сольвейг» Е. Гріга? Тут увага дітей спрямовується на те, що використання двохчастинної форми допомагає відчути стан людини у розвитку: спочатку Сольвейг сумує в розлуці з любимим, друга ж, танцювальна частина, наводить на думку про те, що Сольвейг не втрачає надії на зустріч.

Навчанню дітей вслухатися в музичний твір і самостійно розбиратися в ньому сприяє створення пошукових ситуацій. Наприклад, учитель, не повідомляючи назви п'єси, яку буде виконувати, дає учням завдання розповісти, що відбувається в музиці, яку вони почують. Активізує учнів таке завдання: словами «видумати» музику. Наприклад, перед

слуханням п'єси «Сміливий вершник» Р. Шумана вчитель пропонує дітям, виходячи з назви, сказати, якою повинна бути музика, яка зображає сміливого вершника. Звичайно, такі завдання доцільно давати лише при слуханні яскраво програмних творів. Потім доцільно порівняти попередню словесну характеристику уявної музики з музичним образом п'єси. Такі завдання, спонукаючи школярів до роздумів, пробуджують їх уяву, фантазію, тим самим розвивають творчі здібності.

Можна використати такий прийом: перед слуханням п'єси «Дощик» В. Косенка 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 «Пісня жайворонка» П. Чайковського учні, виходячи з назви, висловлюють думку, з якою порою року пов'язана п'єса, яким повинен бути характер музики, якими засобами виразності можна зобразити музичний портрет жайворонка, виразити його пісню. Визначення дітей можна записати на дошці, а після прослухання п'єси учні порівнюють її звучання з тим, що вони створили в своїй уяві. У цьому випадку процес аналізу твору проходить цікавіше. На уроці виникає пошукова ситуація. Мислення дітей спрямовується не тільки на визначення загального характеру музики, але й на усвідомлення взаємодії засобів виразності і їх ролі у створенні музичного образу.

Пошукові ситуації, спрямовані на самостійне осягнення музики школярами; мають створюватися у невимушеній обстановці і носити імпровізаційний характер. Учителю слід уважно стежити за відповідями учнів, уміло спрямовувати їх думки у потрібне русло, відбираючи найвлучніші відповіді і доповнюючи їх власними оцінками.

Глибшому сприйманню музики сприяє використання у процесі аналізу аналогій з творами інших видів мистецтва. Як зазначав Д. Кабалевський, «той, хто знайомий з літературним або живописним твором чи подією з реального життя, що надихнули композитора на написання музики... володіє надійним ключем до розуміння цієї музики» [14, 165].

Слід враховувати, що якщо репродукції творів образотворчого мистецтва використовувати до прослуховування музики, то її сприймання матиме здебільшого предметно-образне спрямування. При аналізі учні описуватимуть деталі картини, а не висловлюватимуть свої враження від

музики. Отже, художні репродукції найкраще використовувати на етапі аналізу музичного твору, коли вони допомагають усвідомлювати його естетичний зміст.

Зазначимо, що використання при аналізі музики літературних творів доцільне лише за умови безперечного зв'язку літературного і музичного змісту. Наприклад, позитивні результати дає читання уривка з «Казки про царя Салтана» О. Пушкіна при аналізі музичної картинки «Три чуда» з опери М. Римського-Корсакова «Казка про царя Салтана»; читання уривків з поеми О. Пушкіна «Руслан і Людмила» при аналізі «Маршу Чорномора» або увертюри до однойменної опери М. Глінки тощо. Вже в першому 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», можна порівняти музику з репродукцією картини А. Куїнджі «Ніч на Дніпрі» і таким віршем Л. Українки:

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

Який твір більше відповідає змісту музики? Чому?

Прочитавши учням вірш Т. Шевченка «Тече вода з-під явора», можна запропонувати їм уявити музику до цього вірша. Якою вона має бути: спокійною чи схвильованою, ласкавою чи сердитою, повільною чи швидкою, голосною чи тихою.

Враховуючи те, що музика — мистецтво в основному виразне, а не зображальне, і цю специфіку слід донести до учнів, слід обережно ставитися до творів інших видів мистецтва на уроці. Учителю повинен постійно пам'ятати головне завдання розвитку сприймання — виховання вміння цінувати, розуміти, свідомо й естетично сприймати музику.

Організація діяльності учнів у процесі сприймання. Музичне сприймання — процес глибинний, малодоступний зовнішньому спостереженню, що ускладнює як діагностику засвоєння музики школярами, так і керівництво ним. Тому в 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 взаємозв'язаних елементів. Осягаючи музику як цілісне явище,

слухач одночасно виділяє із звукового потоку певні елементи, або їх сукупність, які 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 керівництва 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 і 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, 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 самостійну роботу учня в процесі сприймання, спрямовувати процес 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. Асаф'єв стверджував, що музичне мистецтво постійно відчуває на собі вплив «німої інтонації» пластики і рухів людини. Розглядаючи музику як мистецтво інтонованого смислу, він підкреслював, що «музична інтонація ніколи не втрачає зв'язку ні зі словом, ні з танцем, ні з мімікою (пантомімою) тіла людського...» [4, 212].

Слід використовувати рухи не лише для розвитку музично-ритмічного почуття, а передусім для розвитку музичної сприйнятливості школярів. Вираження характеру музики в рухах розвиває природну музикальність дітей, їх здатність осмислено сприймати музику. Можна використати різні способи поєднання музики і руху: крокування, вільне диригування, тактування, танцювальні рухи тощо. У результаті вчитель бачить, як учні відчувають 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 із звучанням музики, діти глибше і зосередженіше вслухаються в неї. Виразний рух не тільки передає вже сформоване переживання, він спонукає до роздумів і тим самим збагачує життєвий досвід дітей.

У 1-му класі, наприклад, осягненню емоційного змісту «Кавалерійської» Д. Кабалевського сприятиме використання прийому пластичного інтонування, коли учні, слухаючи музику, імітують помах шабел над головою. Цей же прийом допоможе у визначенні танцювального характеру «Екосеза» Л. ван 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», «Козачок», «Аркан» допоможе учням відчувати своєрідність цих танців. Даючи вихід моторній активності дітей, пластичне інтонування музики спрямовує цю активність у бік поглибленого сприймання і розвитку слухацької культури. У школярів розвивається прагнення до самовираження в пластичних образах.

Кращому запам'ятовуванню й виникненню в слухачів музично-просторових асоціацій сприяє графічне зображення учнями мелодичного рисунка. Слухаючи музику, учні можуть креслити в повітрі мелодичну лінію, просліджувати указкою по заздалегідь підготовленому рисунку, відтворювати її самостійно в зошиті чи на дошці.

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

З розглянутих засобів моделювання найдоцільнішими є тактування, танцювальні рухи, крокування тощо, адже моторні відчуття й уявлення є важливим компонентом суб'єктивного музичного образу. Стосовно використання в музичному вихованні кольорових зображень слід зазначити,

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 музичному 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, які недостатньо володіють лексичним багатством мови, до глибшого вираження своїх вражень. Такі прийоми розширення словникового запасу дітей за допомогою спеціально відібраних для даного твору визначень рекомендувала Н. Гродзенська. Радимо використати таблиці емоційно-естетичних визначень, вміщені в методичних рекомендаціях «Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі» [23].

Зрозуміло, що емоційні стани людей не можна звести до кількох сотень визначень: їх мільйони. Однак дані таблиці можуть служити для розвитку емоційно-образного категоріального апарату школярів, а також використовуватися при моделюванні музичного сприймання. Зішлемося на відомого радянського психолога А. Лурію, який у передмові до книги Дж. Брунера «Психологія пізнання» писав: «Існує біля трьох мільйонів відтінків кольору, які сприймаються, але лише 16—20 назв основних кольорів. Це означає, що, сприймаючи кольорові відтінки, ми відразу відносимо їх до певних категорій, і що навіть найелементарніші відчуття насправді є складним і активним процесом переробки інформації, який далеко виходить за межі безпосереднього враження» [5, 49].

Почуття, які переживає людина, безкінечно різноманітні. Та лише деякі з них закріплені логічною категорією — словесним поняттям, яке й повинне відобразити суть даної емоції. Враховуючи експериментальні дані Дж. Брунера, Л. Постмана і Х. Родрігеса, які свідчать про те, що невідзначені кольори легко піддаються асиміляції у напрямку очікуваного значення [5, 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.

Визначення на таблицях полегшать орієнтування школярів, звільнять їх від попереднього запам'ятовування цих

визначень у відриві від музичного твору. 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 музичного 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.

Таблиці з емоційними характеристиками мелодії, ритму, гармонії, темпу, динаміки, тембру тощо допоможуть школярам сприйняти окремі елементи музичної мови диференційовано, усвідомити їх місце в 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 в план «голосної мови». Ось як, наприклад, інтерпретувала свою модель сприймання увертюри «Егмонт» Л. ван Бетховена учениця 7-го класу:

«Перші важкі й голосні звуки закликають послухати щось дуже важливе. Далі виникає мелодія, яка звучить ніжно й прозоро. Знов чути такі ж звуки, як спочатку, але тепер вони загрожують, хочуть зруйнувати все. Акорди падають раптово, ніби їм усе дозволено. Потім виникає сумна й пригнічена мелодія, яка жалісливо повторює одне і те ж. Дуже виразний тут ритм, то легкий, то прискорений — як серце б'ється схвильовано. Все наростає звучність двох коротких ударів у басах. У кінці 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 музичного виховання — розвивати в них образне мислен-

ня, 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.

Повторні сприймання музичного твору. Музика, як часове мистецтво, охоплюється свідомістю як певним чинном розподілений у часі зміст, втілений специфічними виражальними засобами. Процесуальна і звукова природа музики не дає змоги зупинити її рух, повернути назад. Вона ніби нав'язує слухачу свій темпоритм. Зрозуміло, що обсяг вміщеної у творі естетичної інформації не завжди збігається з перцептивними та пізнавальними можливостями слухачів і вони спроможні сприйняти лише певну норму цієї інформації. У випадку суттєвого перевищення цієї норми слухач виявляється не в змозі сприйняти зміст твору, він ніби заглинається в потоці інформації. Тому тільки при повторних слуханнях, завдяки чому поступово зменшується новизна музики, відбувається процес осягнення змісту музичного твору.

Слід враховувати, що сприймання нового твору має свої властивості. У цьому випадку свідомість слухача одержує велику кількість інформації і перевантажена її засвоєнням і осмисленням. Слухач на перших порах схоплює лише найзагальніші риси твору, нерідко другорядні. Він не в змозі передбачати 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 викликати навіть негативні емоції.

Відмінні риси характеризують сприймання добре знайомої музики. Слухач знає її особливості і зміст, в його пам'яті оживають враження від минулих сприймань цієї ж музики. Але при повторних слуханнях щоразу виникає щось нове: розкриваються нові грані, відтінки образів, що приводить до глибшого осягнення музики. Завдяки цьому посилюється й естетичний відгук, слухач переживає естетичну насолоду.

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, значимістю, характером) почуття і думки, образи й асоціації, тобто відбувається процес, про який

В. І. Ленін, розкриваючи безмовний характер пізнання людиною явищ дійсності, писав: «Думка людини безконечно заглиблюється від явища до сутності, від сутності першого, так би мовити, порядку, до сутності другого порядку і т. д. без кінця» (Повне збір. творів. — Т. 29. — С. 211).

Вчителю слід 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 до збіднення їх. Останньому можна запобігти, використавши досвід відомих педагогів В. Шацької та Н. Гродзенської. Зокрема, В. Шацька вказувала на те, що кожного разу треба звертати увагу дітей на щось нове, ще не засвоєне раніше, не почуте або не усвідомлене. Н. Гродзенська рекомендує не відкладати повторне сприймання на тривалий час. Не тільки 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 підпорядкувати 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 героїко-драматичної музики через її інтенсивність і активність, основну увагу слід звертати не на часте повторення музичних вражень, а на цілеспрямовану підготовку слухачів до переживання й осмислення їх.

Зазначимо, що залежно від дії чинників, які обумовлюють осягнення музики, якість сприймання учнів може істотно змінюватися. У цьому виявляється специфіка впливу й особливості сприймання музики школярами. Накопичення учнями музично-естетичного досвіду і набуття навичок і вмінь сприймання не забезпечують автоматично високий рівень естетичного осягнення музики. Необхідні умови, за яких цей досвід слухачів міг би актуалізуватися. Необхідне включення у процес сприймання духовного потенціалу особистості, її творчих сил. Це ставить підвищені вимоги до керівництва музичним сприйманням школярів.

1. Матеріали Пленуму Центрального Комітету КПРС. 17—18 лютого 1988 року. — К.: Політвидав України. 1988. — 77 с.
2. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі. — М.: Просвещение, 1983. — 224 с.
3. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
4. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л.: Музгиз, 1963. — 378 с.
5. Брунер Дж. Психология познания. — М.: Прогресс, 1977. — 396 с.
6. Выготский Л. С. Психология искусства. — М.: Искусство, 1965. — 344 с.
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в школьном возрасте. — М. — Л.: Госиздат, 1930. — 79 с.
8. Восприятие музыки: Сб. статей /Ред. — сост. В. Максимов. — М.: Музыка, 1980. — 256 с.
9. Грицюк Н., Зинкевич О., Майбунова К., Шурова К. Слухання музики в 1—3 класах: Метод. посібник. — К.: Муз. Україна, 1980. — 52 с.
10. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. — М.: Просвещение, 1969. — 77 с.
11. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в школе. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 94 с.
12. Кабалевский Д. Як розповідати дітям про музику? — К.: Муз. Україна, 1982. — 320 с.
13. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 206 с.
14. Кабалевский Д. Про трьох китів та про інші цікаві речі. — К.: Муз. Україна, 1973. — 190 с.
15. Кадобнова И., Критская Е. Музыка — в движении //Музыка в школе. — 1984. — № 2. — С. 11-17.
16. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: Мысль, 1965. — 574 с.
17. Локшин Д., Давыдова Е., Шацкая В. Уроки пения в 7—8 классах. — Л.: Учпедгиз, 1962. — 226 с.
18. Мазель Л., Цукерман В. Анализ музыкальных произведений. — М.: Музыка, 1967. — 462 с.
19. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции. — М.: Музыка, 1982. — 322 с.
20. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. — М.: Музыка, 1972. — 384 с.
21. Остроменский В. Восприятие музыки как педагогическая проблема. — К.: Муз. Україна, 1975. — 200 с.
22. Ростовский О. Розкриття героїчної теми на уроках музики: Метод. рекомендації. — К.: Рад. школа, 1987. — 64 с.
23. Ростовский О. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі: Метод. рекомендації. — К.: Рад. школа, 1989. — 72 с.
24. Сухомлинский В. О. Народження громадянина //Вибр. твори: В 5 т. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 3. — С. 283 — 658.
25. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 1. — С. 42 — 222.
26. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. — М.: Педагогика, 1975. — 197 с.

З М І С Т

Передмова	3
Особливості педагогічного керівництва му- зичним сприйманням школярів	7
Створення педагогічних умов як основа керів- ництва музичним сприйманням школярів .	26
Список використаної літератури . . .	63

Учебное издание

Министерство народного образования УССР
Главное учебно-методическое управление
общего среднего образования

РУКОВОДСТВО ПРОЦЕССОМ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ ШКОЛЬНИКАМИ

Методические рекомендации

На украинском языке

Киев «Радянська школа»

Завідуючий редакцією *О. І. Цедик*.

Технічний редактор *В. М. Зайцева*.

Коректори *Л. С. Бобир, В. П. Пуха*.

Здано до набору 05. 04. 90. Підписано до друку 23. 11. 90.
Формат 84×108¹/₃₂. Пап.р. друк. № 2. Гарнітура літератур-
на. Спосіб друку високий. Умовн. друк. арк. 3,36. Умовн.
фарбо-в.дб. 2,10. Обл.-видавн. арк. 3,64. Тираж 10000 прим.
Видавн. № 34639. Зам. 2764. Безплатно.

Видавництво «Радянська школа»,

252053, Київ, Ю. Коцюбинського, 5.

256400, Б. Церква, міськдрук., бульвар Перемоги, 22а.

Безплатно

1917 г. 10.10.17

