

**Голешевич Б.О.**

**МОДЕЛИРОВАНИЕ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНЫХ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ  
ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ**

Задачи музыкального воспитания в общеобразовательной школе реализуются через общие закономерности музыкального искусства и прежде всего его интонационную природу. Тезис Б. В. Асафьева о том, что музыка не может быть постигнута по-другому как только интонационно, получил научное подтверждение как в теории музыкального восприятия, так и в педагогике. Массовое музыкальное воспитание не может принести действенных результатов без методически отлаженного процесса музыкального восприятия как основного вида учебной деятельности на уроке. Вместе с тем общепринятые подходы к организации слушания музыки в общеобразовательной школе не в полной мере отвечают стремительно изменяющимся знаниям, накопленным в теории эстетического воспитания детей.

Недостаточное внимание к восприятию как самостоятельному виду деятельности во многом объясняется слабой методической обеспеченностью слушания музыки в школе. Существующие методические рекомендации зачастую носят общий характер и включают лишь перечень примерных музыкальных произведений, некоторые автобиографические сведения об их авторах, историю создания сочинений, их сюжетные основы, иногда - вопросы учителя к ученикам и почти всегда - учебные требования к учащимся отдельных возрастных групп. Вся эта информация, безусловно, имеет определенное воспитательное значение. Однако при этом, к сожалению, не указываются оптимальные пути организации, самого процесса восприятия, отсутствует концептуальное обоснование того или иного методического приема.

В настоящее время огромную роль в повышении воспитательной значимости уроков музыки играет учёт таких педагогических условий как психолого-педагогическая установка, художественно-педагогический анализ, информационное обеспечение процесса восприятия, многократность прослушивания произведений. Но множественность интерпретаций данных условий и недостаточная их теоретическая обоснованность не всегда способствуют оптимизации музыкального восприятия на уроке. При четкой обозначенности цели музыкального воспитания, конкретности задач и основных педагогических условий, обеспечивающих успешность данного процесса, его результаты зачастую отнюдь не адекватны ожидаемым. И причины здесь кроются не только в самом педагоге и его опыте, а ещё и в том, какими путями он ведет воспитанников, в средствах, методах и приемах работы с ними.

В процессе экспериментального исследования нами апробировался метод дифференцированной ассоциативности. Его практическая реализация осуществлялась в три этапа. Первый из них предусматривал формирование

потребностного состояния учащихся на уроке. Второй - заключался в активизации у детей ассоциаций определённого типа посредством музыкальных коллекций, объединяемых по признаку сходства эмоционального и образного содержания музыки. И, наконец, третий этап включал перевод раздробленных, смутно выраженных ассоциативных представлений учащихся к устойчивому музыкально-художественному образу, нахождению в нём смысловых значений, созвучных с их личностным эмоциональным тонусом и психическим состоянием. Произведения коллекций прослушивались в определённой последовательности с учётом музыкальных предпочтений школьников. Проведение между прослушиваниями установочных бесед методом "наведения", проблемности и сравнения должно было активизировать потребность детей в восприятии сочинений определённой коллекции. Такой подход в значительной степени снижал фактор навязывания ребёнку музыки, несоответствующей его эстетическим потребностям, создавал "стартовые условия восприятия" /В.П.Рева/. Подбор музыкальных произведений, объединяемых в коллекции, способствовал, таким образом, активизацию и моделированию конкретных типов ассоциаций.

Известно, что ассоциации низшего порядка /бытовые, прикладные, утилитарные/, не содержащие в себе эстетического начала или хотя бы элементарных связей с содержанием музыки, во многом обусловлены сенсорными ощущениями человека. Характеризуются они внехудожественным типом образных представлений и являются выразителем гедонистических потребностей слушателя. Проявление же воли к познанию музыкального содержания, активизация потребностей гносеологического плана /духовных, социальных, художественных/ свидетельствуют о его неизмеримо более широком ассоциативном поле. Оно, несомненно, включает и художественный тип образных представлений, являющихся результатом интеллектуальной функции сознания. Следовательно, правомерно предположить о существовании особого ассоциативного ряда, составные которого могут быть структурированы. Соотносясь между собой, ассоциации формируют целостный слушательский образ. Создавая, таким образом, потребностную установку при восприятии музыкальной коллекции, объединённой сходством эмоционального и образного содержания, можно заранее моделировать характер ассоциативно-образных представлений слушателей. Без подобной установки каждый слушатель остаётся предоставленным самому себе, чего нельзя допустить в условиях учебного процесса, где основное внимание должно уделяться формированию музыкального восприятия, воспитанию необходимых для этого алгоритмов деятельности.

В период подготовки к экспериментальной работе отбирался художественный материал для слушания. Музыкальные произведения классифицировались по признакам популярности, программности и тематизма. На основании данной классификации сходства эмоционально-образного содержания сочинений составлялись музыкальные коллекции. Каждая из них включала три пьесы, слушание которых предполагало активизацию опреде-

лённого типа ассоциативных представлений. Непременным условием составления коллекций было вероятностное прогнозирование наиболее предпочитаемого произведения, отвечающего эстетическим потребностям детей. Его слушание первым во многом стимулировало процесс восприятия коллекции в целом. Как правило, это произведение должно характеризоваться такими дефинициями как популярное, программно-иллюстративное, монотематическое. Данные музыкальные параметры обеспечивают наибольшую доступность детскому восприятию. Крайне полюсным же считалось произведение, определяемое как непопулярное, непрограммное, с неярко выраженным тематизмом. Такой подход в подборе музыкального материала соответствовал дидактическому принципу "от простого - к сложному" и не искажал понятий "серьёзная" и "лёгкая" музыка.

Прогнозируя определённый тип ассоциативных представлений, необходимо учитывать ряд психологических механизмов восприятия, главным среди которых являются потребности человека. В связи с этим на первом этапе экспериментального исследования изучались эстетические потребности детей в восприятии определённых типов музыки, считывая возрастные особенности младших школьников, вариативность их ассоциативных представлений, правомерной может быть классификация потребностей на гедонистические и гносеологические. Детям младшего школьного возраста свойственны потребности неосознанного типа, не перешедшие в стадию мотива поведения. Сущность всякой деятельности в данном возрасте условно можно отразить в последовательности: эмоциональность - неосознанность - гедонизм. Ученикам третьих-четвёртых классов уже во многом присущи элементы самоконтроля и осознанного отношения к действительности. Их деятельность с определённой степенью относительности можно выразить в формуле: интеллект - мотивационное поведение - гносеология.

На следующем этапе нормирующего эксперимента проводилась классификация характерных ассоциативных представлений, соответствующих функциональной роли той или иной музыки /воссоздание природного пейзажа; характеристика определённых черт и поведения человека, отображение его психического состояния; описание исторических событий и мн. др./ . В результате все типы ассоциаций были разделены на две группы. Одна из них включала ассоциации, являющиеся признаком процесса удовлетворения гедонистических потребностей. Вторую группу составили типы ассоциативных представлений, активизируемых познавательными мотивами слушателей. К первой мы отнесли предметно-характеристические, двигательнo-динамические, интонационно-речевые, и слуховые, ко второй - нравственно-эстетические, интровертивные, экстравертивные, жанрово-стилистические, национально-исторические и пространственно-временные типы ассоциаций.

Заключительным этапом методики экспериментальной работы являлся перевод ассоциативных представлений в устойчивый художественный образ, наделение его человеческой сущностью, сравнение полученных в результате характеристик с личностным эмоциональным состоянием учащихся.

В подобной последовательности рассматривают проблему постижения содержания музыки исследователи, признающие присутствие интонационно-образной ассоциативности имманентной чертой процесса музыкального восприятия /С.М.Каргапольцев, В.Д.Остроменский, А.А.Пиличяускас, А.Я.Ростовский, О.П.Рудницкая, О.Л.Скидин, Т.С.Тарасов, Ю.В.Юхимик). Задачу музыкальной педагогики учёные видят в эффективном использовании явления ассоциативности в эстетическом воспитании детей. Необходимым и основным этапом в процессе интонационного анализа музыки должна стать идентификация художественного образа с интонацией речи человека, мимикой его лица, ритмом дыхания, жестикуляцией, пластикой движений - иными словами, его антропоморфизация.

Воспитательный смысл такого подхода содержится в переносе семантических значений музыкального образа в плоскость человеческих взаимоотношений, манеры поведения индивидуума, характерных особенностей его психики, "ситуативной реакции персонажа" /В.В.Медушевский/, его физического состояния. Это позволяет преобразовать процесс музыкального восприятия в процесс нравственно-эстетического воспитания. Достигая такого уровня, восприятие неизбежно переводится в область интроспективной характеристики своего "Я", что квалифицируется как постижение личностного смысла произведения. Осуществляется это при снижении императивных действий учителя, уменьшении влияния характера авторитарности в подборе музыки к уроку, что, в целом, способствует гуманизации процесса музыкального воспитания.