

# Методические особенности организации эвристического восприятия музыки младшими школьниками

В дидактике эвристическое обучение традиционно связывается с предметами естественно-математического или социально-гуманитарного циклов. Изучение предметов, входящих в образовательную область “Искусство”, обычно ориентировалось на реализацию их воспитательного потенциала и развитие творческих способностей. Б. О. Голешевич рассматривает проблему эстетического воспитания через “интеллектуализацию” восприятия учащимися произведений искусства с использованием метода дифференцированной ассоциативности. В статье обобщаются результаты научных исследований. Материал отличается научной новизной и направленностью на развитие и совершенствование традиционной практики эстетического воспитания.

Научный редактор

Б. О. ГОЛЕШЕВИЧ,  
кандидат педагогических наук,  
докторант кафедры педагогики БГПУ им М. Танка.

Способность слушателя к сопереживанию в процессе восприятия художественного образа, соотнесение услышанной музыки с действительностью и личным опытом — определяющий фактор музыкального восприятия. Интонационная природа, условность, эфемерность и эзотеричность музыкальной семантики, ее звуковая специфика обуславливают необходимость творческой активности, богатства жизненных и художественных ассоциаций воспринимающего. В искусстве невозможно выявить жизненные прообразы, о которых не сформировалось и не зафиксировалось в сознании собственное представление. Эта закономерность свойственна любой сфере человеческой деятельности, включая восприятие музыки. Недостаточное внимание к особенностям музыкального развития учащихся негативно сказывается на результатах эстетического воспитания, возможности актуализации эвристических и воспитательных функций музыки в педагогическом процессе.

Психолого-педагогические аспекты музыкального восприятия получили глубокое и всестороннее освещение в научной литературе. Выявлена, в частности, обусловленность восприятия уровнем тезауруса, речевым и кинетическим опытом слушателя, доказана значимость потребностного фактора в общении с искусством. Особое внимание привлекают исследования восприятия с позиций интонационной теории музыки, в которых оно рассматривается как одна из форм художественного мышления. По мнению многих авторов, восприятием определяется содержание всех других видов музыкальной деятельности человека, включая сочинение, программирование, аранжировку и исполнение музыки. Эти исследования системно перестраивают взгляды на теорию и практику эстетического воспитания, методологию развития музыкального восприятия у детей.

В частности, особое значение придается репертуару, используемому в педагогическом процессе. Совершенно очевидно, что его содержание должно отвечать эстетическим потребностям учащихся, быть максимально ориентированным на развитие их музыкальных способностей. Учет художественных предпочтений слушателей — один из важнейших принципов организации музыкального восприятия. Не случайно в педагогике потребность рассматривается как центральная категория эстетического сознания, движущая сила духовного развития личности, один из факторов художественной мотивации. Актуализация музыкальной потребности во многом зависит от содержания (предмета) произведения.

Нетрудно выделить определенные стили, жанры и конкретные произведения, отвечающие музыкальным предпочтениям школьников. Использование в педагогическом процессе музыки, близкой эмоционально-образной сфере ребенка, активизирует творческую деятельность, оптимизирует решение воспита-

тельных задач. Методы дифференцированного отношения к эстетическим потребностям школьников, воспитания у них культуры музыкального восприятия отвечают концептуальным установкам педагогики искусства.

Оптимальный путь приобщения детей младшего школьного возраста к музыке видится в применении игровых методов обучения, отвечающих их познавательным потребностям. Яркий пример такого взаимодействия — использование на уроках музыкальных миниатюр иллюстративного содержания. Восприятие подобной музыки обусловлено способностью учащихся различать звуки любого происхождения, обладающие музыкальными параметрами (высотой, длительностью, тембром, динамикой). Гудок тепловоза, например, музыкой назвать нельзя, однако воспринять его музыкально можно. Пение птиц созвучно с целыми музыкальными мотивами, поддающимися имитации, в особенности на современных электромузыкальных инструментах. Благодаря выразительным возможностям музыки связь ее с жизнью становится особенно очевидной. Поэтому музыкальное восприятие следует рассматривать не только в контексте художественного познания действительности, но и как психофизиологический процесс.

Важная закономерность детского восприятия музыки — стремление к поиску программной основы. Во многом это определяет содержание ассоциативных представлений детей. Музыкально не подготовленные школьники, как и взрослые слушатели, предпочитают музыку популярную, интонационно доступную, ритмически организованную, с ярко выраженной мелодией. Отмечается реакция детей на музыку моторную, подвижную, темпово и ритмически организованную в жанре быстрого танца. Произведения такого типа близки их внутреннему миру. Объясняется это психофизиологическими особенностями младших школьников, наивным и эмоциональным стилем восприятия, неустойчивостью внимания. Указанные факторы предопределяют уровень художественности образных представлений детей, повышенный интерес к музыке популярной как более доступной и предпочитаемой.

Весьма наглядна активная реакция учащихся на произведения уже знакомые, прослушанные ранее на уроке либо при других обстоятельствах. Большое значение при этом имеют условия слушания музыки (произвольное; комитатное, или сопутствующее; с предварительной установкой). Непосредственное влияние на слушательскую избирательность младших школьников оказывают факторы популярности произведений, наличия программы, выраженности мелодической линии (музыкальной темы). В целом существующие тенденции наглядно отражают особенность детского восприятия, стихийно формирующуюся на образцах популярной, народной и «популярной» музыки.

Большое значение имеет последовательность использования художественного материала, повторность прослушиваний сочинений при соответствующем методическом обеспечении процесса восприятия, предполагающего:

- системность в подборе музыкальных произведений для слушания, отвечающих эстетическим потребностям школьников;
- наличие комментариев к музыке;

- психолого-педагогическую установку на восприятие;
- художественно-педагогический анализ.

Такой подход отвечает принципу развивающего, эвристического обучения, при котором ребенок осваивает художественный язык музыки самостоятельно.

В условиях общеобразовательной школы особое внимание следует уделять воспитанию культуры восприятия, активизации интереса к музыке и потребности в самостоятельном общении с ней. Практикой человеческого существования доказана эффективность самопроизвольных форм совершенствования личности. Движущим фактором при этом служит потребность в определенном виде деятельности. Яркие примеры проявления данной закономерности наблюдаются в сфере общего музыкального образования и воспитания школьников.

С учетом этого в процессе организации музыкального восприятия предлагаем использовать *метод дифференцированной ассоциативности*. В его структуре — три этапа. На первом формируется потребность учащихся в восприятии музыки. На втором активизируются ассоциации художественного типа (для этого используются специально подобранные музыкальные коллекции, объединяемые по признаку сходства эмоционально-образного содержания произведений). На третьем этапе закрепляются представления о музыкальном образе, умение идентифицировать его с эмоционально-образной сферой школьников.

Коллекции произведений подбираются с учетом музыкальных предпочтений детей. Активизации их восприятия способствуют беседы, включающие постановку проблемы, сравнение, выполняющие функцию установок на слушание музыки. Музыкальные произведения, объединяемые в коллекции, вызывают, как правило, ассоциации определенного типа. В этой связи организация музыкального восприятия методом дифференциации ассоциативных представлений детей предполагает использование не отдельно взятого произведения, а музыкальных коллекций.

Известно, что ассоциации низшего порядка (бытовые, прикладные, утилитарные) во многом обусловлены сенсорными ощущениями человека. Отличаются они нехудожественной направленностью представлений и преобладают у не подготовленных к восприятию музыки слушателей. Однако в процессе постижения художественного содержания произведений в действие приводится значительно больший круг ассоциаций (духовные, социальные, философские и др.). Правомерно в связи с этим сделать предположение о существовании особого ассоциативного ряда, составляющие которого могут быть структурированы. Соотносясь между собой или объединяясь, они формируют целостный слушательский образ. Следовательно, создавая необходимые установки на восприятие музыкальной коллекции того или иного типа художественного содержания, можно прогнозировать характер ассоциативно-образных представлений слушателей. Наведение внимания на предмет восприятия является при этом важнейшим педагогическим условием организации слушания музыки. Именно психолого-педагогическая установка способна развивать необходимые алгоритмы мышления человека.

В процессе отбора музыкальных произведений для слушания целесообразно останавливаться на тех, которые вызывают у детей повышенный интерес. Они прослушиваются в музыкальных коллекциях первыми. Потребность в восприятии последующих образцов активизируется с помощью бесед, способствующих концентрации внимания учащихся на содержании музыки. Существенное значение в работе приобретает принцип контраста и сходства.

Важное условие использования метода дифференцированной ассоциативности — активизация у школьников представлений, соответствующих содержанию музыкальных коллекций. Это обуславливает специфику подбора музыкального репертуара. Его типизацию целесообразно осуществлять по критериям **популярности, программности и тематизма произведений.**

Прежде всего, необходимо учитывать предпочтения детей, лежащие, как правило, в сфере **популярной** музыки. В этих условиях музыкальное воспитание школьников вряд ли правомерно начинать с музыки Палестрины, Генделя, Баха в контексте окружающей детей поп- и рок-музыки. Неадекватность восприятия младшими школьниками музыки прошлых эпох объясняется законом “временной непрерывности” (Л. С. Выготский), суть которого заключается в требовании “от зрителя и от автора совершенно другой сценической условности, чем техника нашей современной сцены” [1, с. 163]. В процессе музыкального восприятия существенными препятствиями становятся различия в стилистике, жанровости, инструментальном изложении сочинений. В этой связи фактор популярности подразделяется (не включая признаки жанровой принадлежности и общественной востребованности произведения) на **популярность, полупопулярность и непопулярность** музыки.

Воображение ребенка связано преимущественно с игровой деятельностью и выражается в переносе фрагментов “взрослой” жизни в свой детский микромир. Круг ассоциативных представлений младшего школьника очерчен жизненным опытом. Этим объясняется необходимость использования на начальном этапе формирования музыкального восприятия **программной** музыки. “В музыке программной ассоциативное поле сжимается, да и слушательская автопроекция лишается свободы” [2, с. 43]. Стало быть, она более приемлема для детей, которые в этот период нуждаются в “путеводителе”. Необходимо помнить и о многозначности программной музыки. Ее могут представлять произведения **программно-иллюстративного, программно-сюжетного, программно-несюжетного и непрограммного** содержания. Каждое из них имеет различную степень сложности для детского восприятия. Наиболее доступными могут считаться образцы программно-иллюстративной музыки.

Существенное значение в подборе репертуара имеет также **рельефность тем сочинений.** У детей превалирует восприятие, отличающееся фиксацией наиболее выраженных мелодических фрагментов. У многих из них такое восприятие трансформируется, по словам А. Г. Костюка, в “песенную ограниченность”. В этой связи возникает необходимость классификации музыкальных произведений по признаку выраженности основной темы. В практической деятельности учителю музыки целесообразно систематизировать художественные произведения по принципу соответствия их тематического

содержания уровню развитости музыкального восприятия у детей. Существенное значение при этом приобретают количество музыкальных тем и их выраженность в произведении. Чем крупнее музыкальная форма, тем большим тематическим развитием она обладает и тем менее определенными очертаниями характеризуется образ, возникающий у слушателей. И наоборот, программная музыкальная миниатюра отличается достаточной выразительностью тематизма уже в силу своего временного звучания, активизируя, как правило, более конкретные ассоциации. С учетом этого музыкальные произведения следует подразделять на **монотематические, политематические и произведения с неярко выраженным тематизмом.**

Процесс музыкального восприятия обусловлен эстетической потребностью, характеризующейся деятельностью воли, интеллекта и эмоций человека. Учитывая возрастные особенности детей, вариативность их ассоциативных представлений, правомерно выделить потребности **гедонистического и гносеологического** типов. Детям младшего школьного возраста свойственны потребности неосознанного типа, не перешедшие в стадию мотива поведения. Сущность любой произвольной деятельности в этом возрасте условно можно выразить в последовательности: **эмоциональность — неосознанность — удовлетворенность.** Повышенная потребность детей в движении, подражании, жестикуляции, развитая способность манипулировать опредмеченными образами без активного участия интеллекта свидетельствуют о преобладании у них мотивации гедонистического типа. Вместе с тем учащимся средней школы уже во многом присущи элементы самоконтроля и осознанного отношения к действительности. Для их деятельности характерны интеллектуальное начало, наличие мотивов стремления к познанию. Процесс преобразования потребности бытового содержания, облагораживания и формирования новых произвольно влияет на культуру музыкального восприятия. Ее уровень в одинаковой мере зависит от направленности как гедонистических, так и гносеологических потребностей. Активное состояние последних предопределяет творческую атмосферу на уроке.

Определив основные условия действия метода дифференцированной ассоциативности, необходимо обозначить круг характерных образных представлений, возникновение которых наиболее часто отмечается при слушании музыки. Вполне понятно, что любое художественное произведение может вызвать ассоциации различных типов одновременно. Иначе говоря, их возникновение не имеет строго очерченных границ и находится в тесной взаимосвязи. Поэтому в процессе педагогического руководства вуализуются одни и активизируются другие ассоциации. Механизмы их проявления во многом обусловлены психологическими установками воспринимающих.

Все типы ассоциативных представлений условно классифицируются по художественным и нехудожественным, выразительным и изобразительным признакам. Это является основанием для выделения двух наиболее характерных групп ассоциаций. К первой относятся предметно-характеристические, двигательные-динамические, интонационно-речевые, слуховые ассоциативные представления. Ко второй — нравственно-эсте-

**Принципы типизации музыкальных произведений**  
(составление музыкальных коллекций)

Популярная (музыка)  
Полупопулярная  
Непопулярная

Программно-иллюстративная  
Программно-сюжетная  
Программно-несюжетная  
Непрограммная

Монотематическая  
Политематическая  
Произведения с неярко выраженным тематизмом

**Типы потребностей**  
(создание установки на восприятие)

Гедонистические

Гносеологические

**Типы ассоциаций**  
(активизация ассоциативных представлений)

Предметно-характеристические  
Двигательно-динамические  
Интонационно-речевые  
Слуховые

Нравственно-эстетические  
Интровертивные  
Экстравертивные  
Жанрово-стилистические  
Национально-исторические  
Пространственно-временные

ические, интровертивные, экстравертивные, жанрово-стилистические, национально-исторические и пространственно-временные типы ассоциаций.

Педагогическая ситуация использования метода дифференцированной ассоциативности может быть представлена в виде схемы классификаций музыкальных произведений, типов потребностей и ассоциативных представлений детей в процессе создания ситуации художественного восприятия (см. рисунок).

На первом этапе подобной работы отбирается художественный материал для слушания. На основании признаков популярности, программности и тематизма произведений составляются музыкальные коллекции. Каждая включает три пьесы, слушание которых предполагает поэтапную активизацию ассоциативных представлений определенного типа. Непременное условие составления коллекций — прогнозирование наиболее предпочитаемого произведения, отвечающего эстетическим потребностям детей. Прослушивание его первым во многом стимулирует процесс восприятия коллекции в целом. Как правило, это произведение отличается популярностью, программной иллюстративностью, монотематичностью, т. е. тем, что обеспечивает школьникам наибольшую его доступность. Противоположным образом считается произведение, характеризующееся как непопулярное, непрограммное, с неярко выраженным тематизмом. Такой подход отвечает дидактическим принципам «от простого — к сложному», последовательности и систематичности изложения материала.

Для повышения результативности педагогического воздействия на восприятие после прослушивания каждого из произведений коллекции с учащимися проводятся краткие собеседования. Их целью является анализ музыкального содержания по схеме: *реальное явление (объект) — эмоции, чувства, переживания, вызванные музыкой — музыкальный образ — художественный образ — экстраполяция художественного образа в сферу духовного и физического облика человека — личностная идентификация слушателя с представленным положительным или отрицательным героем*. Далее проводится сравнительный

срез результатов собеседований с итогами художественно-педагогического анализа наиболее предпочитаемого произведения коллекции.

Таким образом, в процессе использования метода дифференцированной ассоциативности проводится:

- теоретико-подготовительная работа;
- изучение и апробация механизмов формирования музыкальных потребностей детей;
- активизация художественно-образных представлений у школьников;
- перевод ассоциаций в стадию постижения личностного смысла художественных произведений.

Практически это осуществляется посредством:

- систематизации музыкальных коллекций по признакам популярности, программности и тематизма сочинений;
- организации ситуаций художественного восприятия через индуцирование потребности детей в слушании музыки;
- активизации у них ассоциативных представлений определенного типа, соответствующих музыкальному содержанию;
- художественно-педагогического анализа наиболее предпочитаемых произведений в каждой из коллекций.

Такой методический подход позволяет преодолеть императивность в отношении учителя к учащимся, снизить влияние субъективного фактора в подборе музыки, конкретизировать воспитательные задачи, активизировать творческую инициативу и эвристическое мышление учащихся, гуманизировать процесс музыкально-эстетического воспитания школьников.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1987. — 341 с.
2. Гурков, В. О. О реализме в музыке / В. О. Гурков // Критика и музыкознание : сб. науч. тр. — Л. : Музыка, 1987. — С. 7 — 45.