

Орлова Татьяна Сергеевна

заместитель директора

по учебно-воспитательной работе

МБУ ДО «Детская школа искусств №8»

г. Волгоград, Волгоградская область

**ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА
УЧЕБНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ДМШ
(В КОНТЕКСТЕ ЖАНРОВОГО ПОДХОДА)**

Аннотация: в данной статье рассматривается восприятие музыки как основа учебно-музыкальной деятельности учащихся ДМШ (в контексте жанрового подхода). Автором выявлена комплексная природа восприятия музыки, обоснована его теоретическая и практическая значимость для реализации жанрового подхода в учебно-музыкальной деятельности учащихся ДМШ. Выяснено, что восприятие музыки, как основа учебно-музыкальной деятельности учащихся ДМШ, должно включать не только теоретические основы (т. е. слуховую идентификацию жанровых признаков в их иерархии), но и практическое их воспроизведение в различных видах учебно-музыкальной деятельности. В работе рассмотрена структура восприятия музыки как основы учебно-музыкальной деятельности учащихся ДМШ в контексте жанрового подхода, выявлены компоненты восприятия музыки, предложены методические пути, обеспечивающие возможности развития каждого из них в контексте жанрового подхода.

Ключевые слова: восприятие музыки, учебно-музыкальная деятельность, учебный процесс, ДМШ, жанровый подход, жанровый контекст.

В настоящее время система российского музыкального образования призвана решать разносторонние задачи, включающие как качество профессиональной подготовки учащихся – музыкантов, так и создание условий для развития их музыкальной культуры. Особая роль в этом процессе принадлежит учреждениям дополнительного образования детей – Детским музыкальным школам и Детским школам искусств, где происходит развитие таких компонентов музыкальной

культуры, как ценностное отношение к музыкальному искусству, эмоциональная отзывчивость на музыку, накопление знаний о музыке, расширение художественных интересов, формирование музыкального вкуса, и, самое главное, – опыт музыкального восприятия.

Восприятие музыки и его специфика исследуется в различных сферах научного знания, поскольку оно является одним из важнейших направлений в теории и практике музыкального образования и одним из центральных в области общей и музыкальной психологии, музыкознания и музыкальной педагогики.

Известно, что организация восприятия музыки – одна из самых сложных музыкально-педагогических проблем. Каждое поколение педагогов-музыкантов обращается к проблеме восприятия музыки и решает ее по-новому. Подчеркнем, что впервые значение восприятия в качестве основы музыкальной деятельности учащихся на уроке музыки реализуется в музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского, который, вслед за ведущими деятелями отечественного музыкального образования – Б.Л. Яворским, Б.В. Асафьевым, В.Н. Шацкой, – выдвигает принципиальную установку на главенствование эстетического воспитания детей в процессе занятий музыкой, и, следовательно, именно восприятие должно являться сферой их художественно-творческой активности.

Следует отметить, что процессы восприятия (как и процессы исполнения и сочинения музыки) имеют свои специфические особенности и изучаются рядом педагогов – музыкантов (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, Е.Р. Сизова и др.) в качестве самостоятельных видов деятельности. Как отмечает известный исследователь в области профессионального музыкального образования Е.Р. Сизова, в условиях музыкально – образовательного процесса все виды музыкальной деятельности приобретают вид учебной, «содержание которой составляет приобщение ученика к ценностям и опыту (теоретическому и практическому), накопленным человечеством, посредством приобретения знаний, умений и навыков, включения в систему общественных отношений» [15, с.29].

В отечественных музыкально-психологических исследованиях (работы А.Л. Готсдинера, Л.С. Выготского, В.М. Теплова, В.К. Белобородовой, Л.Л. Бочкарева, Д.К. Кирнарской, Е.В., Г.С. Тарасова и др.) восприятие музыки трактуется, прежде всего, как «эмоциональный сенсорно-интеллектуальный процесс познания и оценки музыкального произведения» [16, с. 26].

Исследуя специфику восприятия музыки, Д.К. Кирнарская отмечает: «...во-первых, это конечная цель музицирования, на которую направлено творчество композитора и исполнителя; во-вторых – это средство отбора и закрепления тех или иных стилистических находок и открытий...; и наконец, музыкальное восприятие – это то, что объединяет все виды музыкальной деятельности...» [12, с. 68].

Таким образом, являясь объединяющим элементом всех видов музыкальной деятельности, восприятие музыки представляет собой сложный процесс, в основе которого лежит умение слышать, переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности. Развитие данных умений обусловлено разнообразием звукового материала, осваиваемого на музыкальных занятиях, что, требует, в первую очередь понимания содержания музыкальных жанров, заключающих в себе, по определению В.Н. Холоповой, «типизированный смысл» [17, с. 211].

Осознание необходимости исследования возможностей жанра как «оси связи музыкального искусства с самой реальной действительностью» [17, с. 211], находит достаточно широкое применение главным образом в сфере профессионального музыкального образования, музыкально-педагогического, а также общего музыкального образования. Следует подчеркнуть, что именно в сфере педагогики общего музыкального образования исследование возможностей жанра представлено наиболее широко. Сущностью жанрового подхода стало изучение учебного музыкального материала с жанровых позиций, выявление в каждом новом произведении типичных черт, репрезентирующих данный жанр.

В настоящее время педагоги-музыканты осознают, что обучение учащихся ДМШ на основе жанрового подхода сегодня является объективной необходимостью.

стью, что обусловлено рядом факторов. Детская музыкальная школа должна воспитывать не только грамотных любителей музыки, но и будущих профессионалов, для которых владение фундаментальными категориями искусства, в том числе категорией жанра, является необходимым профессиональным качеством, показателем профессиональной компетентности. Задача художественно грамотной оценки и интерпретации произведений искусства требует от музыканта не только наличия системы знаний о жанрах, но и умений слышать и осознавать жанровую семантику в музыке, что обуславливает актуальность всестороннего освоения категории жанра как во всех видах музыкальной деятельности учащихся, так и в условиях музыкального восприятия в целом. Понимание восприятия музыки как основы для объединения различных видов учебно-музыкальной деятельности в единое целое обеспечивает эффективность и качество реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ, и требует выявления основополагающих свойств и структуры вышеназванного феномена.

Следует отметить, что первостепенная важность проблемы восприятия музыки, ее популярность в трудах исследователей привели к множественности подходов к его структуре. По словам Ю.Н. Рагса, «это работа представления, памяти, мышления, это активное включение предыдущего опыта (не только музыкального), это различные логические действия, эмоциональная реакция, понимание, оценивание» [13, с. 14].

Отмечая комплексную природу восприятия музыки, исследователи (Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, С.Л. Рубинштейн, К.В. Тарасова и др.) включают в него как более простые, так и сложные операции музыкального мышления (эмоциональные переживания, память, внимание, апперцепция и синестезия). Так, С.Л. Рубинштейн отмечал: «восприятие человека представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления...» [14, с. 190, 191].

В самом понятии «восприятие» исследователи в области общей психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн) выделяют

ряд его свойств, среди которых наиболее важными являются предметность, целостность, структурность, константность. Б.М. Теплов, В.Д. Остроменский, В.И. Петрушин и др. исследователи выделяют в структуре восприятия музыки два основополагающих компонента: эмоционально-образный и рационально-логический. Вместе с тем, как подчеркивает Д.К. Кирнарская, эстетическая эмоция является психологическим индикатором уровня развития восприятия музыки, когда в центре слушательского внимания находится понимание и оценка эстетического смысла музыкального высказывания. Это особое качество музыкально-выраженной эстетической эмоции является основой для формирования ценностного компонента восприятия музыки, позволяющего воспринимающему оценить новое, незнакомое ему музыкальное произведение, осознать его замысел, идею, выстроить собственную систему ценностных ориентаций. Об этом пишет Е.В. Назайкинский: «в процессе восприятия музыки слушатель не только учитывает эпоху и место произведения в истории культуры, не только подсознательно связывает с ним то, что ему известно о композиторе и обстоятельствах рождения шедевра, но и подсознательно или сознательно оценивает собственную позицию в мире ценностей» [10, с. 31].

По мнению А.Н. Леонтьева, задача музыкальной деятельности заключается не столько в познании объективных закономерностей, заключающихся в музыкальном объекте и тех эмоций, которые обеспечивают это познание, сколько в открытии «эмоций для себя». Следовательно, ценностный компонент фактически соединяет в себе эмоционально-образный и рационально-логический компоненты восприятия музыки, придавая им личностный смысл [8].

Вместе с тем, музыкальная деятельность, являясь одной из самых ранних форм эмоционально-образного восприятия и отражения действительности, обладает огромным коммуникативным потенциалом. А.Ф. Лосев (а до него практически все философы от древности до наших дней) отводил музыке главную роль в процессе развития человечества. Музыка трактовалась ученым как «чистое становление» и «философское откровение», а музыкальное переживание рассматривалось как «становящееся музыкальное познание» [9]. Подтверждение этой

мысли можно найти в многочисленных трудах древнегреческих философов (Платон, Пифагор, Аристотель), а также мыслителей эпохи Возрождения, обнаруживающих в музыке некое гармоническое и благотворно воздействующее на человека начало.

Характеризуя коммуникативные возможности музыки, Д.К. Кирнарская отмечает, что «в музыке высказанные мысли окрашены определенным коммуникативным намерением, определенным отношением к сказанному и отношением к слушающему» [7, с. 174]. М.Г. Арановский также утверждает, что «музыка создает область невербальной коммуникации» [4, с. 340]. Сказанное позволяет выделить в структуре восприятия музыки коммуникативный компонент.

Кроме охарактеризованных нами выше компонентов структуры восприятия музыки необходимо выделить еще один компонент, без которого восприятие музыки если и возможно, то оно будет существенно обеднено. Учитывая, что восприятие музыки происходит на основе внутреннего воссоздания слушателем художественного образа произведения, на основе сопереживания, обогащенного собственным жизненным и эмоциональным опытом, речь идет о сотворчестве слушателя и композитора в процессе восприятия музыки. Такое сотворчество может быть произвольным (исполнение музыки) и непроизвольным (слушание музыки). Именно о таком сотворчестве пишет В.Ф. Асмус: «К осознанию содержания, данного объективно в самом художественном произведении, нет и не может быть другого пути, кроме активности самого слушателя. Оно (содержание), воспроизводится, воссоздается самим слушателем по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью слушателя. Деятельность эта есть творчество» [5, с. 63].

Достаточно подробно процесс сотворчества в восприятии музыки рассматривается Г.П. Овсянкиной, которая отмечает, что «слушательское восприятие, равно как и исполнительство, содержит творческий компонент и является состав-

ной частью музыкального творчества, которое необходимо трактовать как единство триады: композитор-исполнитель-слушатель» [11, с. 12]. Вышеизложенное позволяет включить в структуру восприятия музыки творческий компонент.

Таким образом, восприятие музыки является комплексной категорией, структура которой включает несколько компонентов: эмоционально-образный, рационально-логический, ценностный, коммуникативный, творческий. Следовательно, образовательный процесс ДМШ должен быть направлен на развитие всех компонентов восприятия музыки. При этом, поскольку восприятие музыки рассматривается нами как основа для объединения различных видов учебно-музыкальной деятельности учащихся ДМШ, необходимой становится опора на принцип целостности, который, в контексте жанрового подхода, предполагает как слуховую идентификацию жанровых признаков, так и их воспроизведение в различных видах учебно-музыкальной деятельности. Рассмотрим возможности развития каждого из компонентов восприятия музыки учащимися ДМШ в контексте жанрового подхода.

Как уже отмечалось, исследователи, занимающиеся проблемами восприятия музыки, подчеркивают ведущую роль эмоционально-образного компонента в структуре восприятия. Наиболее активно этот компонент проявляется в слушательской деятельности, основополагающей для восприятия музыки. Показательно эмоциональное восприятие учащимися ДМШ (прежде всего это характерно для учащихся младших классов) первичных музыкальных жанров – песни, танца и марша, как разнонаправленных по своим выразительным особенностям. Так, отмечается повышенная эмоциональная активность учащихся ДМШ, сопровождающая как восприятие, так и собственное исполнение спортивных, военных маршей.

По мере взросления учащихся в учебном процессе ДМШ усиливается роль теоретического компонента обучения, в процессе которого, решая задачу узнавания жанра звучащей музыки, учащиеся более осознанно воспринимают ее внутреннюю структуру и составляющие ее элементы. Итогом данного процесса

становится понимание жанровой специфики произведения, что, в свою очередь, способствует более глубокому проникновению в замысел автора.

Что касается возможностей развития коммуникативного компонента восприятия музыки учащимися ДМШ в контексте жанрового подхода, то здесь необходимо отметить, что предмет музыкальной деятельности является знаково-коммуникативным по своей природе. Иными словами, музыкальная деятельность воплощает предметно-духовную содержательность, являющуюся сплавом «внешней» предметности, заложенной в самой ткани произведения, и внутренних состояний субъекта музыкальной деятельности [6, с. 58]. Материальная основа музыкальной предметности по-разному воплощается в музыкальном произведении: у слушателя она связана с реальным звучанием, у исполнителя - с нотным текстом.

Следовательно, исполнительская деятельность учащихся ДМШ, осуществляемая в различных ее видах (пение, игра на инструменте) сама выступает в роли специфической формы художественного общения. Осознание жанровой специфики обеспечивает грамотную интерпретацию музыкального произведения, использование соответствующих данному жанру средств выразительности. И.В. Арановская, Л.И. Заболотная, исследуя деятельность исполнителя-интерпретатора, подчеркивают, что «она включает в себя, прежде всего, индивидуальный художественный опыт исполнителя, основанный на специальных знаниях и умениях. Данный опыт не только позволяет музыканту-исполнителю проявить свои творческие способности, но и обеспечивает потребность эти знания получать, анализировать, перерабатывать, обобщать, совершенствовать и реализовывать в своей музыкально-исполнительской деятельности. Это те качества, которые характеризуют творческую личность и ее потребность в самореализации, стремление к совершенствованию и личностному развитию» [3, с. 95]. Что касается развития творческого компонента восприятия музыки учащимися ДМШ, то здесь необходимо отметить, что одной из специфических потребностей личности, обусловленной самой природой музыкального творчества и воплощенной в

целях учебно-музыкальной деятельности, является потребность в самореализации. Это ставит перед педагогикой музыкального образования проблему поиска условий, способствующих наиболее полному раскрытию природных задатков и личностных свойств учащихся в процессе учебно-музыкальной деятельности, обеспечивающих возможность их самореализации в музыкальном творчестве. В этом плане показательным сочинением музыки, которое, являясь высшей формой проявления музыкального сознания человека, наиболее полно обеспечивает развитие творческого компонента восприятия музыки учащимися ДМШ, и может также достаточно эффективно использоваться в ходе изучения музыкально-теоретических дисциплин.

Для реализации педагогического потенциала композиторской деятельности в учебном процессе ДМШ предусмотрены предметы по выбору, например, такие, как «Основы композиции», «Основы сочинения и импровизации», «Основы творческого музицирования» и др. Кроме того, элементы творческой деятельности активно используются в курсе сольфеджио. Как правило, этот вид учебно-музыкальной деятельности наиболее эффективен для учащихся старших классов, когда уже получены необходимые знания и умения, накоплен определенный слуховой багаж. Важно подчеркнуть, что традиционные формы работы по реализации элементов музыкально-творческой деятельности, как в исполнительском классе, так и в ходе изучения музыкально-теоретических дисциплин, должны иметь жанровую направленность.

Таким образом, обобщая вышесказанное, отметим, что структуру восприятия музыки учащихся ДМШ в контексте жанрового подхода составляет синтез эмоционально-образного, рационально-логического, ценностного, коммуникативного и творческого компонентов. Необходимо подчеркнуть, что выделенные нами компоненты носят условный характер, их границы весьма подвижны и изменчивы, из-за чего они часто «врастают» друг в друга, образуя сложные сочетания. Такой же сложностью и многообразием отличается обозначенный в со-

держании каждого из компонентов жанровый подход, позволяющий «высветить» наиболее важные логические стороны процесса организации восприятия музыки учащимися ДМШ.

Список литературы

1. Арановская И.В. Музыкальное искусство и развитие личности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – №8. – С. 124–130.
2. Арановская И.В. Уроки музыки как средство эстетического развития младшего школьника // Проблемы сельской школы: Межвузовский сборник научных трудов. – М., 1990. – С. 127–136.
3. Арановская И.В. Становление учащегося-музыканта как исполнителя-интерпретатора / И.В. Арановская, Л.И. Заболотная // Образование. Наука. Инновации. – 2015. – №2 (40) – С. 94–101.
4. Арановский М.Г. Музыкальный текст: структура и свойства. – М.: Композитор, 1998. – С. 340.
5. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – С. 55–68.
6. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – С. 58.
7. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей: Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., Политиздат, 1975.
9. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики / А.Ф. Лосев. – М.: Изд-во автора, 1927. – 262 с.
10. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Владос, 2003.
11. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология. – Союз художников, 2007. – 240 с.

12. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ; Муз. Фак. Высш. Пед учеб заведений. – М.: Академия, 2003.
13. Рагс Ю.Н. Музыкальное восприятие // Восприятие музыки: Сб. статей / В. Максимов. – М.: Музыка, 1980.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
15. Сизова Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сизова Елена Равильевна. – М., 2008. – 450 с.
16. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности: на материале музыкального восприятия / Г.С. Тарасов. – М.: Наука, 1979. – 190 с.
17. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: Учебное пособие. – 4-е изд., испр. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2014. – 320 с.