

**муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования  
города Новосибирска  
«Детская музыкальная школа № 2  
им. Е. Ф. Светланова»**

**Н. А. Таубе**

**РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФЛЕЙТЕ**

Методическая работа

Новосибирск 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Музыкально-художественное восприятие в аспекте деятельности педагога флейтиста.....	5
1.1 Определение понятия «музыкально-художественное восприятие».....	5
1.2 Восприятие музыки как педагогическая проблема.....	7
1.3 Задачи педагога-флейтиста в формировании музыкально-художественного восприятия.....	11
2 Музыкально-художественное мышление и восприятие в исполнительской деятельности флейтиста.....	16
2.1 Уровни развития музыкально-художественного мышления.....	16
2.2 О связи музыкально-художественного мышления и музыкально-художественного восприятия в исполнительском процессе детей младшего школьного возраста.....	22
Заключение.....	29
Литература.....	31

## **ВВЕДЕНИЕ**

Проблема музыкального восприятия за последнее время получила огромную важность и актуальность. Развитие современной музыкальной культуры, и при этом удаление классической музыки от слушателя из-за сложности ее языка, подчеркивают важность идей изучения различных сторон музыкального восприятия.

Главнейшая цель исполнителя - раскрытие самых существенных особенностей художественного образа. Они должны раскрываться ярко, образно, рельефно. Но при этом очень естественно, чтобы слушателю не показалось, что они ему навязаны.

Поэтому важнейшая задача педагога - научить воспринимать и воспроизводить художественный смысл, замысел композитора.

Именно поэтому объектом исследования избрано музыкально-художественное восприятие.

Цель работы связана с определением средств развития музыкально-художественного восприятия.

В соответствии с целью поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть музыкально-художественное восприятие в аспекте деятельности педагога-флейтиста;
2. Представить музыкально-художественного мышление и восприятие с позиций исполнительской деятельности флейтиста.

В работе мы опирались на литературу, представленную тремя группами источников:

1) труды по методике преподавания игры на духовых инструментах (Волков Н.В. [5], Волков Н.В. [6], Розанова С.В. [15], Цыбин В. [20]);

2) исследования в области музыкальной психологии и педагогики (Алексеев А.Д.[1], Арановский М. [2], Асафьев Б.В. [3], Берлянчик М. [4], Кабалевский Д.Б. [9], Кубанцева Е.И. [10], Назайкинский Е. [11], Нейгауз Г.Г. [12], Старчеус М.С. [18]);

3) труды по проблематике общей педагогики и психологии (Выготский Л.С.[7], Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. [8], Смирнов В.И. [17]).

Был полезен также собственный опыт педагогической деятельности (четыре года в ДМШ № 2) и обучение в классе доцента, заслуженного работника культуры РФ, Н.П. Фуренковой.

## **1. Музыкально-художественное восприятие в аспекте деятельности педагога флейтиста**

### **1.1. Определение понятия «музыкально-художественное восприятие»**

Музыкальное восприятие – сложный процесс, в основе которого лежит способность слышать, чувствовать музыкальный смысл как художественно-образное выражение действительности.

Понятие «музыкальное восприятие» нашло глубокое обоснование в работах Е. Назайкинского. Он предложил два термина: «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие» [11, с.91] – в зависимости от того, состоялось ли оно. Музыкальным восприятием он называет «прочувствованное и осмысленное» восприятие музыки. «Музыкальное восприятие есть восприятие, направленное на постижение и осмысление тех знаний, которыми обладает музыка как искусство». В другом случае музыка воспринимается как «нечто слышимое и действующее на орган слуха». Назайкинский выделяет, что в музыкальном воспитании важнейшую роль играет именно «музыкальное восприятие» - восприятие, «адекватное музыке, ее художественному смыслу» и оно составляет конечную цель «воспитания музыкой» [11, с. 92 ].

Д.Б. Кабалевский не возражал против разумного окружения музыкальных произведений общехудожественными, историко-социальными и бытовыми темами для бесед: «Истолкования представляют собой не что иное, как глубокое и точное вникание в жизненное содержание музыки» [9, с. 152]. На мой взгляд, это наиболее корректная точка зрения на данную проблему восприятия музыки.

Понятие «музыкально – художественное восприятие» в музыкальной педагогике имеет два значения. Первое, более полное значение, понимается как освоение учащимися различных видов музыкальной деятельности на уроках - хорового пения, игры на музыкальных инструментах, музыкально – ритмического движения. Второе значение термина, менее полное, предполагает прослушивание музыки: знакомство с музыкальными произведениями различных жанров и стилей, композиторами, исполнителями. При этом две стороны музыкального развития - восприятие музыки и собственно творчество – связаны и дополняют друг друга. Музыкальное восприятие – это сложный психический процесс выделения в произведениях музыкального искусства особенностей и качеств, пробуждающих эстетические чувства [22, с. 1].

Любое психологическое исследование имеет несколько общих этапов. Первый – подготовительный. Собранные предварительные сведения дают возможность выдвинуть гипотезу – предположение о каких-либо психологических закономерностях, которое проверяется на следующем этапе. Второй – набор данных исследования. На этом этапе путем применения разных конкретных методик получают данные, которые определяются характером поставленной задачи. Для сбора данных используются, как правило, несколько методов в их сочетании. Третий этап – обработка данных. Проводится количественный и качественный анализ данных исследования, который дает возможность выявить существующие связи и закономерности. Четвертый этап — интерпретация, истолкование полученных данных на основе психологической теории [8, с.13]

Воспринимать музыку – значит чувствовать и понимать её, её смысл, образы, внутренне представлять её звучание. Поэтому восприятие музыки – это способность слышать и переживать смысл музыкальных образов, уметь распознать стиль музыкального произведения.

Развитие музыкального восприятия у обучающихся в школе нужно начинать с пробуждения эмоций, с чувственного подхода, что, подразумевает смещение степени важности с технической стороны музыкального искусства на эмоциональную.

Для развития слушания, и превращения его в слышание, очень важно заниматься с обучающимися анализированием музыкальных произведений, разбором услышанного, беседой с учащимися по поводу прослушанного, то есть художественно-педагогическим анализом. Дети должны извлечь обоснованные сведения о музыкальном жанре, структуре произведений, о музыкальном изложении, жизни и творчестве композитора. Уже в младших классах следует обращать внимание на то, что колыбельная должна быть медленной, мягкой, спокойной, мелодия её негромкая, а плясовая обычно весёлая, мелодия её быстрая и громкая. В начальной школе дети узнают на слух доступные двух– и трехчастные формы, знакомятся с приёмами развития музыки: повторностью, контрастностью, вариативностью.

## **1.2. Восприятие музыки как педагогическая проблема**

Восприятие музыки – важнейший раздел музыкальной психологии. Эстетическое сознание личности проходит свое становление благодаря мышлению, вниманию, памяти. Человек сам обнаруживает предмет своего восприятия, открывает его художественную ценность и получает удовлетворение от самого процесса слушания. Между музыкальным произведением и слушателем всегда есть определенное внутреннее пространство. В строении музыкального произведения должна быть главная идея. Эта идея позволяет слушателю понять замысел произведения, а

эстетический уровень развития слушателя позволяет усвоить художественный смысл услышанного. В процессе слушания определяется несколько важных моментов: радость от ожидания услышать, удовлетворение от узнавания знакомых мелодий, восторг от наблюдения развития сюжета, ощущение прелести формы, соответствующей культурному представлению субъекта. Художественный образ, заложенный в произведение автором, никогда полностью не совпадает с представлениями слушателя, поэтому распознавание похожих образов происходит с помощью «присвоения» чужого музыкального образа при внесении в него своих эмоциональных переживаний.

Восприятие музыки во многом объясняется эмоциональной яркостью произведения, которая является главной причиной, заставляющая найти систему ее осмысления и перемещения ее в эстетическую идею слушателя.

Если насыщенность музыкального произведения превышает или никак не удовлетворяет ожидания личности, то ее сознание либо отторгает предлагаемый образ и оценивает его как безвкусный, вульгарный, абсурдный, либо заставляет интенсивно работать воображение, что в конечном счете создает новый определенный образ, при котором произведение заново рождается в сознании слушателя [ 23, с. 45].

Необходимо отметить, что проблема отражения творчества в музыкальном искусстве довольно глубоко разработана в философской, эстетической и искусствоведческой литературе: Г.Л. Ермаш, А.Я. Зись, М.С. Каган, Б.С. Мейлах, В.А. Разумный, В.К. Скатерщиков, П.М. Якобсон и др. Взаимодействие художественного сознания с внешним миром начинается с наблюдения, ведущего к возникновению образов через ощущения и восприятия. Понять воспринимаемое как образное явление – значит определить основу внешнего художественно–эстетического влияния и обозначить его содержание. Определение познанного содержания любого явления происходит с помощью языка, в том числе языка музыки.



Если смотреть на восприятие музыки как на процесс сотворчества, можно сказать, что исполнитель не только созерцает музыкальный материал, но и предвидит логику музыкального развития.

В художественном образе музыкального произведения есть оригинальное, неповторимое переплетение эмоций и чувств, что создает основу живого образного восприятия. Исследуя психологические особенности музыкального восприятия, Б.М. Теплов отмечал, что «восприятие музыки идет через эмоции». С одной стороны, творческое сознание может ощущать неограниченные чувства, а с другой – разделять каждую эмоцию; в свою очередь познание творческой личности тесно переплетается с осознанием и синтезированием эмоций. Продолжая свою мысль, Б.М. Теплов подчеркивал, что восприятие музыки эмоцией не кончается: «...Через эмоцию мы познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание». Только в результате особого типа мышления такое познание возможно, и связано оно со способностью человека «оперировать» эмоциями. Общечеловеческую ценность творения художника приобретают с возрастанием степени осмысления и обобщения "личных" эмоций художника [20, с.236 ].

Гармония эмоционального и рационального в музыкальном произведении говорит о том, что в научной и художественной сфере познания, играет огромную роль умение человеческой мысли отвлекаться (абстрагироваться). Однако, как результат познания, абстрактная мысль не будет «верной» без сформированных художественных понятий, которые несут в себе эмоционально–образное начало.

Главнейшей педагогической проблемой должно быть формирование и развитие художественного – образно–ассоциативного мышления ребенка, направленное на адекватное представление и восприятие музыки. Потенциальные возможности восприятия, накопления и переработки разнообразных впечатлений, передачи их на свою игровую деятельность, и

как следствие, развитие воображения и фантазии у ребенка очень велики. Поэтому круг впечатлений ребенка должен быть очень велик [4, с. 27].

Педагог должен уметь корректировать содержание и средства воспитательной деятельности, влияние внешних факторов с учетом и в интересах развития индивидуальных особенностей и индивидуальности личности ученика, уметь выявлять задатки и создавать условия для их развития [18, с.111].

В книге «Методика обучения игре на фортепиано» А.Д. Алексеев пишет: «Правдивое воссоздание художественного образа предполагает не только верность авторскому тексту, но и эмоциональную насыщенность исполнения. Игра безжизненная, не согретая теплотой настоящего чувства не увлекает слушателя». «Более... всего увеличивается степень заразительности искусства степенью искренности художника», – говорил Лев Толстой. Необходимо поэтому, чтобы исполнитель не только тщательно изучил произведение, но и внутренне «пережил» его, глубоко сроднился с ним и «почувствовал его красоту» [1, с. 267].

«Важнейшая задача исполнителя - выявление самых существенных черт художественного образа, – продолжает автор. – Они должны быть раскрыты особенно рельефно, выпукло, заостренно. И притом настолько естественно, в такой художественно убедительной форме, чтобы слушателю не казалось, что они ему навязываются» [1, с.269].

Образность мышления исполнителя формирует именно восприятие. Оно должно быть чутким, разумным, логичным, гибким. Говоря иными словами, восприятие непосредственно влияет на формирование музыкально-слуховых представлений исполнителя.

Стимулом при игре на инструменте являются музыкально–слуховые представления, которые включают в себя элемент обобщения. Без музыкально–слуховых образов не под силу исполнителю осознания содержания музыкального произведения, его интерпретации, и музыкального познания в целом.

Противоречивое восприятие одного и того же момента в музыке разными людьми не является особенностью музыки, да и вообще искусства. Характерной чертой музыки является то, что общим в разных ее трактовках оказываются чувства, ощущения, настроение. Идеино–образное содержание музыки существует только в сознании композитора, исполнителя и слушателя.

Создание художественного образа формируется в процессе работы над произведением. В свою очередь, работа над художественным образом, по словам Г.Г. Нейгауза, «начинается с первых же шагов изучения музыки и музыкального инструмента». Поэтому очень важно, чтобы начинающий музыкант прошел настоящую музыкальную «школу» и получил эстетическое воспитание. Для этого необходимо иметь огромный интерес к своей профессии и целеустремленность. Конечно, ввиду того что каждый учащийся наделен музыкальными и художественными способностями в неравной степени, становление художественного образа происходит по–разному. И чем выше культура человека, тем больше у него возможностей для воплощения идейно–образного содержания во время исполнения сочинения. Следует подчеркнуть, что именно от исполнителя зависит точность воссоздания композиторского замысла. И он должен стараться передать его как можно вернее [12,с. 93 ].

### **1.3. Задачи педагога–флейтиста в формировании музыкально-художественного восприятия**

Главная задача при обучении и подготовке исполнителей на флейте к самостоятельной творческой работе – воспитание и развитие музыканта, имеющим возможность и навыки к развитию своей специальности в контексте музыкального искусства. Основная цель – обнаруживать и формировать персональные качества ученика, развивать музыкально-

образное восприятие исполнителя, нужное для реализации в сфере музыкальной педагогики и исполнительства.

Творчество – деятельность, которая ориентирована на утоление желания человека создавать новые духовно-материальные ценности. В ходе творческого процесса используются новые методы, средства, способы. Как правило, периоды творчества устанавливаются в зависимости от задач, которые решаются на каждом этапе творчества. Разделяют четыре главных этапа творческой деятельности от возникновения проблемы до ее разрешения.

Первый этап – осмысление, постановка, и определение проблемы.

Второй этап – поиск и нахождение принципа решения замысла музыкального произведения.

Третий этап – развитие и разработка замысла, разработка плана реализации замысла, идеи произведения.

Четвертый этап – практическая реализация музыкально-художественного произведения

В структуре творческой деятельности первые три этапа осуществляются в процессе словесно-логического и образного мышления. Четвертый этап – в практической, целенаправленной материальной деятельности. Творческий акт возможен лишь при взаимодействии мышления и практики, духовной и материальной деятельности [6, с.232-233].

Формирование восприятия музыки – главная задача музыкального воспитания учеников, оно совершается в течении всех видов музыкальных занятий. К примеру, в процессе разучивания пьесы, нужно сначала ее прослушать; в процессе воспроизведения пьесы, очень нужно прислушиваться к чистоте интонирования мелодии, красочностью звучания мелодии.

Кроме того, восприятие музыки – самостоятельный вид деятельности на уроке. Ученики знакомятся с музыкальными композициями, наиболее сложными по уровню в сравнении с теми, которые могут исполнить сами.

Тем не менее, слушание подобных произведений не ограничивается знакомством с музыкой. Очень нужно воспитывать в ученике навыки, которые нужны для наполненного восприятия музыкальных произведений, формировать у них музыкальные творческие способности, а также попытаться заинтересовать и развивать музыкальный вкус. То есть, такое восприятие становится не просто музыкальным, а музыкально–художественным.

Осмысливая изложенное, можно утверждать, что основной проблемой для педагогической практики сегодня является развитие музыкально–художественного мышления исполнителя.

Исполнительская и творческая деятельность требуют различных методов и способов обучения, соответствующего уровня подготовки педагога.

Главнейшая составляющая творческого процесса – поиск. Решение творческой задачи проходит в постоянном поиске звукового образа. Исполнитель выдвигает гипотезы интерпретации и в процессе игры наблюдает их уместность. Разрешение творческих проблем без предварительных экспериментов не представляется возможным. Пробу с этих позиций можно трактовать, как форму анализа. То есть эксперименты, неудавшиеся и неудовлетворительные для исполнителя пробы, являются правильным путем решения творческих задач.

Итогом подобного вида мыслительной работы является синтез способов достижения поставленной цели. Исполнитель серьезнее понимает смысл музыкального произведения. В свою очередь, синтез способов побуждает к принципиально свежему подходу к разрешению проблемы. Наиважнейшим условием, необходимым для разрешения своеобразных проблем является проба. Чем меньше есть сведений об объекте исследования, тем больше нужно сделать проб. С количеством проб, повышается и количество ошибок. Если же способ разрешения проблем найден, поиск сменяется аналогичной последовательностью разрешения проблем. В таком

случае разрешение проблемы теряет творческий характер, и на замену предположениям и пробам приходит теория.

Знание теории, или общих закономерностей творчества, значительно сокращает число проб, позволяет осуществлять поиск более целенаправленно, сокращает путь решения проблемы. Следует предостеречь от «пустых» или «слепых» проб в творческих поисках. Поиск должен иметь содержательный характер.

Исходя из собственного опыта преподавания в ДМШ, приведу ряд примеров. Так, в начальном периоде обучения преподаватель должен объяснить ученику характер того или иного произведения. К примеру, ученик первого класса исполнял пьесу Р. Шумана «Грезы» из цикла «Детские сцены» [Детский сборник для блокфлейты, с. 28]. Ему было незнакомо слово «грезы», и данной ситуации он не смог бы воплотить в своей игре образ, созданный композитором. Для понимания образного содержания автору настоящей работы важно было проиграть пьесу и объяснить ученику что греза – это фантазия, мечта, представление приятных, желанных образов. Так же нужно объяснить, что данное произведение нужно исполнять мягко, сдержанно, не «толкать» звуки, играть очень мягкое legato. В случае успешного усвоения данной информации, в дальнейшем, при столкновении с подобными по образному содержанию произведениями, проблем с поиском образа возникнуть должно. К примеру пьеса П. Чайковского «Сладкая греза» из «Детского альбома», или же пьеса Ж. Массне «Размышление».

Творческий процесс проходит на сознательном и подсознательном уровне и, как и любой процесс, вырабатывает свои автоматизмы или навыки. Процесс поиска (программа действий) проходит на уровне сознания. Если исполнительская ситуация встречается неоднократно, то повторяется и программа действий. Многократное повторение действий по одной и той же программе приводит к автоматическому ее выполнению, то есть программа действий преобразуется в навык. В свою очередь, подобного рода навыки становятся основным механизмом формирования и функционирования

подсознания. Подсознание обслуживает сознание, освобождая его для решения новых и более сложных задач. Чем богаче, разнообразней и содержательней подсознание, тем ярче осознаваемые смысловые и образные представления [5, с. 55].

С раннего детства музыканты ежедневно и последовательно выполняют огромный объем упражнений, гамм, этюдов и т. п., которые позволяют формировать подсознание, необходимое для профессиональной и творческой деятельности.

Основные задачи педагога в процессе развития музыкально-художественного мышления и восприятия исполнителя следующие:

- С первых уроков развивать в ученике умение учиться (учить себя).
- Раскрывать содержание и смысл развивающего комплекса как одного из важных факторов эффективного технического и музыкально-художественного развития ученика.
- Прививать ученику навыки владения художественной техникой, прежде всего энергией движения, музыкальным дыханием, заглядыванием вперед.
- На протяжении всего периода обучения развивать в ученике умение психологически настраиваться на исполняемое произведение.
- Формировать образное мышление в подсознании, умение вызывать образное мышление и заглядывание вперед сначала при игре наизусть, затем – по нотам.
- Выявлять совместно с учеником авторский замысел, образ, идею произведения.
- Определять состав и структуру эмоционального образа произведения.
- Создавать эмоциональные программы, которые соответствуют индивидуальности и уровню исполнительского мастерства на данном этапе развития учащегося.
- Направлять внимание музыканта на поиск адекватного звучания, поощрять индивидуальность и новизну трактовки произведения.
- Использовать в работе с учеником технику психологической установки.

– Проникать во внутренний мир исполнителя. Обостря образное мышление, музыкально-слуховые представления, воображение и фантазию.

## **2. Музыкально-художественное мышление и восприятие в исполнительской деятельности флейтиста**

### **2.1. Уровни развития музыкально-художественного мышления**

Опираясь на исследования Н. Волкова и В. Ражникова, представим следующие уровни музыкально-художественного мышления:

1. Информативно–смысловой уровень развития
2. Уровень эмоциональной отзывчивости.
3. Эмоционально–эстетический уровень,
4. Интонационно–образный уровень.
5. Уровень разворачивающейся формы.
6. Уровень полноорганности.

Каждый из уровней характеризуют три составляющие: основное противоречие этапа развития, ведущий, самостоятельный способ, творческая техника. Основным противоречием уровня является конфликт представлений и желания исполнителя с реальными, ограниченными по своим возможностям действиями. Самостоятельным способом уровня являются освоенные навыки и приемы звукоизвлечения. Технологический способ в качестве самостоятельного проявляет себя только на информативно–смысловом уровне. На последующих этапах развития музыкально – худо-



жественного мышления развитие технологической базы, или способа, связано с передачей образа или идеи произведения. Способы всех уровней связаны с развитием слуховых художественно – образных представлений, благодаря которым музыкант осуществляет поиск идеального звучания.

Техника уровней зависит от степени владения взаимодействием и взаимосвязью губного, дыхательного и двигательного аппарата музыканта-духовика. На высших уровнях развития музыкального мышления техника приобретает индивидуальный характер. Развитие музыкально-художественного мышления музыканта происходит в том случае, если музыкант неудовлетворен своей игрой и для решения своих задач привлекает художественную технику более высокого уровня, чем тот, который на данный момент является ведущим. Неудовлетворенность своей игрой должна возникнуть в связи с подготовкой и исполнением музыкального произведения.

**1. Информативно-смысловой уровень** развития музыкально-художественного мышления определяется действиями исполнителя, направленными на прочтение нотного текста. Выразительное звучание проявляется эпизодически на отдельных фразах с объяснением и показом со стороны преподавателя. Основные проблемы обучения на этом уровне связаны с желанием точно передавать содержание нотного текста.

**Противоречием** данного уровня является несоответствие между сложностью прочтения нотного текста и желанием исполнителя играть правильно и без ошибок.

**Ведущий**, самостоятельный способ информативно-смыслового уровня проявляется в умении читать нотный текст и зависит от индивидуальных способностей исполнителя. Художественная выразительность в отдельных эпизодах носит случайный характер и не является определяющей.

Исполнительская **техника** данного уровня развивается с условием снятия лишнего напряжения с мышц плечевого пояса музыканта. Сознательные действия исполнителя проявляются здесь через координацию двигательного,

дыхательного и губного аппарата с прочтением и передачей всех особенностей нотного текста. Игра носит, как правило, прямолинейный характер.

2. Уровень эмоциональной **отзывчивости** характеризуется заинтересованным отношением к музыке, при котором исполнитель старается передать в музыкальном произведении доступные и понятные ему эмоции и настроения.

**Противоречие** уровня проявляется между освоенным нотным текстом и образным строем произведения. Ученик, не способен воспринимать произведение как целое из-за несовершенства исполнительской техники. По этой причине образные представления не руководят игрой.

Ведущий способ уровня эмоциональной отзывчивости еще не обеспечивает технологическую базу, на основе которой исполнитель смог бы проявлять личностное отношение к музыке. Самостоятельный способ реализуется в отдельных, доступных для понимания музыканта, эпизодах исполняемого произведения.

Исполнительская техника уровня эмоциональной отзывчивости заключается в согласовании эмоциональности и беглостью, в постоянном стремлении озвучить каждую ноту. С развитием техники и следовательно снятием противоречий учащийся постепенно приобретает умение эмоционально окрасить каждый звук, фразу, предложение.

На уровне эмоциональной отзывчивости привлекаются и осваиваются такие составляющие художественной техники, как заглядывание вперед, энергия движения и музыкальное дыхание фраз, предложений.

3. **Эмоционально–эстетический** уровень характеризуется стремлением исполнителя интерпретировать музыкальное произведение на основе сформированных программ эмоциональных настроений или признаков характера звучания в совокупности, создающих эмоциональный художественный образ.

Уровень эстетических эмоций следует признать центральным в процессе художественного становления музыканта, так как именно на этом уровне приобретается и прививается эмоциональная культура исполнителя.

**Противоречие** на данном уровне развития художественного сознания проявляется в борьбе представляемого образного звучания с невыразительной игрой. Противоречие выступает и между горизонтальным развитием музыкального произведения и вертикальной партитурой эмоциональных настроений. Снятие противоречий уровня позволяет исполнителю воплощать представляемое звучание в реальное, вызывать у слушателей эстетические переживания.

**Ведущим способом** уровня является способность, позволяющая наладить многочисленные связи между эмоциональными программами и партитурами из признаков характера звучания, которые, вместе взятые, формируют эмоционально–эстетический образ произведения.

**Техника** эмоционально–эстетического уровня проявляется, как умение воспроизвести в звучании конкретное настроение или партитуру настроений. Техника данного уровня позволяет соотносить выразительные средства с характером звучания. Создается эмоционально–эстетическая программа музыкального произведения.

**4. Интонационно–образный уровень.** В основе интонационно–образного уровня лежит звукоподражание как исполнительский (характерные способы звукоизвлечения), так и педагогический прием («как шум морских волн», «как завывания ветра», «как интонация рассказа, легенды», предполагающие те или иные «события»). На этом уровне эмоционально–эстетические программы и партитуры приобретают новое качество – многозначность. На интонационно–образном уровне эмоционально–эстетические программы служат проявлению более сложного, обобщенного художественного образа.

Обобщенными образами являются: живописные картины, сказочные сюжеты, виды природы, настроения и стихотворные образы, абстрактные

символы и т. п. Индивидуальность исполнителя на данном уровне проявляется в том, что каждый музыкант представляет свой **ведущий** образный сюжет (картины природы, абстрактные символы и т. п.).

**Противоречие** интонационно–образного уровня связано с осознанием недостатка жизненного опыта и воображения. Музыкант испытывает затруднения в поисках обобщающего образного сюжета как сверхзадачи.

Самостоятельным способом является способность верно определять лирико–поэтический сюжет, который формирует образ будущего звучания. В этом смысле творчество музыканта вплотную приближается к композиторскому творчеству, в основе которого заложен механизм преобразования эстетических эмоций в музыкальное звучание.

Интерпретация музыкального произведения на интонационно–образном уровне предполагает как горизонтальное, так и вертикальное мышление.

Личностной **техникой** данного уровня является поиск образного сюжета в соответствии с интонационно–образным строем музыкального произведения. Причиной поиска сюжета является неудовлетворенность звучащим результатом, его несоответствием с идеальными образными представлениями. Музыканта, как правило, не устраивает маловыразительное звучание. Поэтический сюжет выявляется в результате работы воображения.

5. Уровень **разворачивающейся формы**. Разворачивающаяся форма, как временной процесс, проявляется через соотношение темпов с эмоциональными кульминациями. Исполнитель музыкальную форму реализует с позиций «героя» и «автора». Характерное поведение героя объединяет все существенные признаки произведения в эстетический, эмоциональный образ, тогда как автор выражает и преобразует события во времени.

Основным **противоречием** уровня разворачивающейся формы является характерное поведение героя с эмоциональными, динамическими кульминациями, которое сопротивляется общему музыкальному движению

(автору). Сопротивление усиливается в том случае, если автор трактуется; неосмысленными действиями со стороны исполнителя. Восприятие эмоциональной структуры произведения на данном уровне позволяет исполнителю овладеть образным мышлением, одновременно охватывающим прошлое, настоящее и будущее звучание.

**Ведущий способ** уровня разворачивающейся формы – это умение и способность объединять и управлять пространственно-временными характеристиками музыкального произведения. Время приобретает характер, а характер кульминаций развивается во времени. Способ действия музыканта-исполнителя проявляется и в том, что процесс создания эмоционально-динамических кульминаций зависит от исполнителя. Развитие музыкального произведения во времени полностью зависит от эстетических эмоций, которые диктуют музыкальному движению свои условия.

**Техникой** уровня разворачивающейся формы является воспроизведение временных и пространственных характеристик на основе техники предыдущих уровней. Техника формируется на основе образного мышления, которое одновременно охватывает и воспроизводит в сознании прошедшее, настоящее и будущее. Техникой данного уровня можно считать предвидение музыкального развития с определенным образным характером.

**6. Уровень полноорганности.** Если в процессе обучения осваиваемые действия выступали как средство достижения определенного результата, то на данном уровне развития музыкально-образного мышления музыкант должен ощущать себя этим действием, то есть полностью слиться с инструментом, раствориться в нем. Приобретенные технические навыки владения инструментом постепенно становятся частью музыканта, техника приобретает индивидуальный характер. В процессе игры исполнитель ощущает себя одновременно музыкантом и слушателем. Исполнительские действия естественны и свободны. Уровень полноорганности проявляется в абстрактных представлениях, интуиции, обращении к подсознанию и сверхсознанию.

**Противоречием**, способствующим переходу на уровень полноценности, является осознание ограниченных возможностей своего инструмента и музыки в целом.

Самостоятельным **способом** уровня полноценности является преодоление ограниченности личности, инструмента. Способ состоит в формировании веры в то, что духовность имманентна, то есть изначально присуща рассудку, недоступна познанию, находится за пределами опыта.

Художественной **техникой** на данном уровне развития музыкально-образного мышления является вдохновение. Вдохновение как «техника» при выработке соответствующего навыка может вызываться произвольно и основывается на качественном освоении всех предыдущих уровней. Вдохновение проявляет себя в оригинальном раскрытии образа музыкального произведения. Многие образы, вызванные вдохновением, полностью не исчезают, переходят в сферу подсознания и обогащают образное мышление и в дальнейшем способствуют вдохновенному исполнению [6, с. 261].

## **2.2. О связи музыкально–художественного мышления и музыкально-художественного восприятия в исполнительском процессе детей младшего школьного возраста**

Мышление – неотъемлемая часть деятельности человека. Поэтому музыкальное мышление, как мышление художественное, это творческий процесс, потому что музыка является разновидностью эстетической деятельности, которая имеет творческий характер. В то же время, очень часто, термин «музыкальное мышление» по сравнению с композиторским, называется наиболее творческим, ответственным за создание новой музыки. Слушательское мышление является более пассивно–репродуктивным видом, и связано с мыслительными процессами, которые обслуживают восприятие музыки [15, с. 67].

Единым предметом мышления исполнителя, композитора и слушателя является музыкальное произведение. Однако их участие связывается с подчеркиванием в объекте специфических предметов. Композитор сосредоточен на создании, основывается на свои музыкально–образные представления, нотного текста музыкального произведения, исполнитель концентрируется на воплощение текста, мышление слушателя обращено к образным представления. Притом, произведения воспринимаются только когда законы, по которому реализуется музыкальное восприятие, удовлетворяют законы музыкального продуцирования. То есть, музыка реализуется, только когда в очень важной части законы музыкального творчества и законы музыкального восприятия совпадают [2, с.56].

С.В. Розанов в своей работе отмечает, что К. Фехнер во «Введении в эстетику» анализирует эстетические принципы и эстетическое восприятие. По его мнению, эстетическое восприятие сопровождают эстетические представления: представления–воспоминания, представления–ассоциации. Они соединяются в массу впечатлений.

С появления труда немецкого музыковеда Г.Римана «Музыкальная логика», возникает теория музыкального мышления, где впервые отмечается, что понять музыкальное произведение можно только в процессе сравнения и сопоставления звуковых восприятий и представлений.

Новым этапом в развитии теории музыкального мышления является конец XIX и начало XX веков. Психологи и музыковеды переходили от изучения восприятия и представления к исследованию в целом процессов мышления.

Выпуск книги Мюллера–Фрайенфельса Р. «Психология искусства», является следующим этапом в развитии теории музыкального мышления. Исследования Мюллера–Фрайенфельса приобрели огромную весомость благодаря выявлению объективности сосуществования музыкального мышления. Он классифицировал его, выделяя два типа музыкального мышления:

– тип, который воплощает свои музыкальные эмоции, настроение. Данный тип не склонен видеть в них что-то специфическое;

– тип, который видит в музыкальных впечатлениях специфическое, отличающееся от других.

Решению данной проблемы впоследствии способствовали учения чешского композитора О. Зиха «Эстетическое восприятие музыки». Композитор объединяет музыкальное восприятие и музыкальное мышление. Он понимает его как сочетание чувствительного момента переживания с осмыслением содержательной организованности звукового потока. Зих считал, что основной частью музыкального восприятия является способность распознавать и удерживать в мысли непрерывность единичных свойств среди широкого потока восприятий.

Однако даже при наличии на результаты исследований, оставался непонятным путь постижения смысла музыкального произведения. На данный вопрос пытался ответить чешский эстет Г. Мерсманн в своей работе «Прикладная музыкальная эстетика». В данной работе он говорит, что следует рассматривать музыкальное произведение как чистый феномен. Вопрос о познании музыкального смысла оставался открытым до выхода книги Б. В. Асафьева «Музыкальная форма как процесс». Музыкальная интонация – проявление мысли. Мысль, чтобы стать звуковыраженной, становится интонацией, интонируется [3, с. 227].

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что музыкальное мышление самым тесным образом связано с общими способностями личности (восприятием и ощущением, вниманием и памятью, представлением и воображением) и не может быть развито без них. Отсюда следует, что процесс мышления основывается на бессознательном сопоставлении чувственного «воспоминания» прошлого опыта и чувствования новой музыкальной информации.

Для начала развития музыкального мышления, наилучшим по психологическим показателям является младший школьный возраст.



Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6 – 7 до 10 – 11 лет (I – IV классы школы). В данное время обучение ребенка принимает целенаправленную форму. Учение становится основной, трансформируется строение жизни, появляются новые обязанности, отношения с окружающими людьми меняются. Более того, в психическом развитии в данном возрасте происходят перемены. К примеру, детям дошкольного возраста не просто представить переживания другого человека, по причине маленького жизненного опыта. На начальном этапе обучения в школе, у детей начинает свое развитие способность переживать, которая позволяет им встать в позицию другого, переживать вместе с ним [8, с. 17].

На этом этапе так же развиваются главные познавательные процессы: восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. По Л.С. Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста из «натуральных», должны стать «культурными». Иными словами, должны превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд [7, с.76 ].

Последовательное и систематическое обогащение музыкального опыта детей является главнейшим заданием в эстетическом воспитании детей данного возраста, как и развитие восприятия и исполнения музыки. Эмоциональность увеличивается в данном возрасте, собирается некоторый жизненный и художественный опыт, очень сильно развивается их речь. Они начинают чувствовать выпуклость эпитетов, что позволяет делиться своими впечатлениями. Достигается несомненный опыт диалога с музыкой. Их музыкальная деятельность начинает быть более разнообразной, и реализуется она в интерпретации песен и танцев. Получает огромную выразительность выражение музыкально–игровых образов в движении, и это что добавляет учащимся вспомогательные варианты для передачи своего отношения к музыке.

Мелодический слух начинает развиваться более интенсивно: дети узнают ранее прослушанные мелодии, могут объяснить характер мелодий, а так же определить способы музыкальной выразительности.

Важно знать, что восприятие у детей младшего школьного возраста обладает неустойчивостью и неорганизованностью, однако отличается в то же время свежо и актуально. Проблемой является тот факт, что внимание сильно неустойчиво и имеет ограничение объема. Мышление у детей начальной школы развивается от эмоционально–образного к абстрактно–логическому, поэтому мышление ведет развитие в тесной связи с речью ребенка. Следовательно, сильно пополняется словарный запас детей.

Память играет огромную роль в познавательном процессе ребенка, где преобладает наглядно–образный характер: очень легко и просто запоминается яркая, интересная информация.

К периоду окончания первого класса, у обучающихся сглаживается их музыкальная подготовка, появляются определенные знания и навыки в различных видах музыкальной деятельности.

К периоду окончания второго класса, должны уметь исполнять песни с ритмическим сопровождением и танцевальными движениями. Дети данного возрастного периода должны воспроизводить песни группами, а так же единолично, могут охарактеризовать пение, игру на музыкальном инструменте (как свою, так и своих товарищей), могут определить характер, темп, динамику услышанного музыкального произведения.

При завершении третьего класса, дети проводят более глубокий анализ пьес, объясняют свое личное отношение об услышанном произведении, могут отличать жанры музыки, определяют простые формы, узнают знакомые интонации. К достаточно высокому уровню подходит чувство ритма и музыкальный слух. Дети стараются импровизировать, им нравятся различные творческие задания, они стараются сосредоточиться, и направить свое внимание на понимание новой информации. Несмотря на высокий уровень развития мышления, восприятия и памяти, в обучении обучающихся,

в работе с ними еще есть потребность в смене различных видов музыкальной деятельности, а так же не предполагается отказ от употребления игровых методов обучения. К концу третьего класса обучающиеся должны усвоить обязательные вокально-хоровые навыки, уметь исполнять двухголосие, осмысленно воспринимать музыку, определять жанр, темп и другие способы музыкальной выразительности [14, с. 37]

Отсюда следует, что у детей младшего школьного возраста заложены большие возможности для их художественно–эстетического развития. При правильной организации этой деятельности, у младших школьников закладываются предпосылки для развития эстетических чувств, а так же получают огромное развитие музыкальный слух, появляется способность к слуховому представлению мелодии, критическому анализу услышанных музыкальных произведений, возможность выражения собственных впечатлений и т.д.

Так, в процессе работы преподавателем в ДМШ, я проводила опрос двух учащихся об одном произведении на протяжении двух лет. Объектом опроса послужило произведение Д. Шостаковича «Шарманка». Эта пьеса состоит из четырех различных по характеру восьмитактовых отрывков. В начале разучивания этого произведения мы представляли в каждом отрывке разных зверей. Звучание эпизодов получалось достаточно разнообразным, и детям было интересно играть данную пьесу. Во второй год обучения мы вновь прибегали к проигрыванию этого произведения, но я просила каждого ученика придумать свой образ, опираясь на опыт, который был получен за год обучения. Один из учеников представил царский двор, и в каждом эпизоде нашел разных по положению людей. Другой ученик представил в каждом эпизоде разные профессии людей. То есть, развивая образное мышление, ученики начинают воспринимать музыку совсем по-другому.

Делая выводы, можно сказать, что для формирования музыкального восприятия активными становятся:

- сенсорно–перцептивная активность (обеспечивает богатое слуховое восприятие;
- моторная активность дает возможность прожить движениями разного типа и уровня метроритмическую, временную природу музыки;
- эмоционально–выразительная активность служит залогом эмоционального переживания музыки;
- интеллектуально-волевая активность способствует как возникновению внутренней мотивации, так и целеустремленному «прохождению всего пути» процесса музыкального мышления.

Педагогическая задача данной проблемы представлена в следующем. Данный возрастной период прекрасен тем, что в этом возрасте не сложилась еще система ценностей. Это характеризуется особенностями данного возраста, и характерными чертами отношений между представителями данного возраста: младших школьников отличает наивное доверие и подчинение авторитету, вера в истинность всего, чему учат. Поэтому дети с лёгкостью принимают чужие ценностные ориентации. Огромная ответственность в формировании умственных действий детей возложена на учителя, поскольку он, как правило, является одним из наиболее значимых для ученика людей. Ребёнок же принимает все его ожидания и старается им соответствовать. Поэтому правильно расставленные педагогом ценностные акценты будут в дальнейшем способствовать более глубокому и адекватному постижению смысла музыкальных произведений и их эмоциональному закреплению.

## Заключение

На основе проведенной работы были сделаны выводы и обобщения.

Основной из них заключается в том, что музыкально-художественное мышление и музыкально-художественное восприятие тесно взаимосвязаны. Сформированное музыкально-художественное восприятие обеспечивает богатство музыкально-художественное мышление и соответственно, глубину и многообразие воплощения художественных образов.

Обобщая результаты проведенной работы, я пришла к выводу, что основные задачи педагога в процессе развития музыкально-художественного мышления исполнителя следующие:

- С первых уроков развивать в ученике умение учиться (учить себя).
- Прививать ученику навыки владения художественной техникой, прежде всего энергией движения, музыкальным дыханием, заглядыванием вперед.
- На собственном опыте преподавателя убедилась, что важно на протяжении всего периода обучения развивать в ученике умение психологически настраиваться на исполняемое произведение.
- Выявлять совместно с учеником авторский замысел, образ, идею произведения.
- Определять состав и структуру эмоционального образа произведения.
- Направлять внимание музыканта на поиск адекватного звучания, поощрять индивидуальность и новизну трактовки произведения.

Основной проблемой для педагогической практики сегодня является развитие музыкально–художественного мышления исполнителя.

Я сделала вывод о том, что в младшем школьном возрасте становится активным весь комплекс «психического строительного материала», необходимый для формирования музыкального восприятия: сенсорно-перцептивная активность обеспечивает богатое слуховое восприятие; моторная активность позволяет прожить, "отработать" движениями разного типа и уровня метроритмическую и, шире, временную природу музыки; эмоционально-выразительная активность служит залогом эмоционального переживания музыки; и, наконец, интеллектуально-волевая активность способствует как возникновению внутренней мотивации, так и целеустремленному «прохождению всего пути» процесса музыкального мышления.

## Литература

- 1) Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.
- 2) Арановский М. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления / Сост. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – 90 с.
- 3) Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
- 4) Берляничик М. Основы воспитания начинающего скрипача. – СПб.: Лань, 2000. – 256 с.
- 5) Волков Н.В. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах. – М.: Музыка, 2011. – 77 с.
- 6) Волков Н.В. Теория и практика искусства игры на духовых инструментах. – М.: Альма Матер, 2008. – 399 с.
- 7) Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2008. – 352 с.
- 8) Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
- 9) Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. – М.: Просвещение, 2005. – 224 с.
- 10) Кубанцева Е.И Концертмейстерский класс. – М.: Academia, 2002. –192 с.
- 11) Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
- 12) Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Музыка, 1987. – 240 с.
- 13) Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Классика XXI, 2004. – 140 с.

- 14) Ращектаева Т.В. Развитие музыкального мышления младших школьников на уроках музыки // выпускная квалификационная работа. – Ханты–Мансийск: Югорский государственный университет, 2007. – 75 с.
- 15) Робустова Л.П., Новикова О.В. Музыкальное исполнительство и педагогика: учебно-методический комплекс дисциплины для специальностей инструментальное исполнительство, вокальное искусство, дирижирование; по направлению музыкальное искусство/ Робустова Л.П., Новикова О.В. – Н.: Новосибирская Государственная консерватория (академия) имени М.И.Глинки, 2011.
- 16) Розанов С.В. Основы методики преподавания и игры на духовых инструментах. Издание 2-е. – М.: Музгиз, 1938. – 52 с.
- 17) Рыбкина Т. В. Музыкальное восприятие: пластические образы ритмоинтонации в свете учения Б. Асафьева. – М.: Российская академия музыки имени Гнесиных, 2004. – 225 с.
- 18) Смирнов В.И. Общая педагогика. – М.: Логос, 2002. – 303 с.
- 19) Старчеус М.С. Музыкальная психология. – М.: Московская государственная консерватория имени П.И.Чайковского, 1992. – 209 с.
- 20) Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 384 с.
- 21) Цыбин В. Основы техники игры на флейте. – М.: Госмузиздат, 1940. – 248 с.
- 22) Шеуджен Р.Г. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Усть–Лабинск, ГБОУ СПО «Усть–Лабинский социально–педагогический колледж», 2013. – 6 с.
- 23) Словарь философских терминов. Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. М.:ИНФРА-М, 2007. – 90 с.