

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОСТИ

С. И. НАУМЕНКО

В условиях развитого социалистического общества перед советской школой все настоятельнее встает задача формирования всесторонне и гармонически развитой личности. Духовное богатство, культурный уровень советского человека неразрывно связаны с его эстетическим воспитанием, с умением видеть, понимать, правильно оценивать прекрасное и вносить его в окружающую действительность. Особая роль в системе эстетического воспитания принадлежит искусству и одному из наиболее популярных его видов — музыке. Отображая в своих образах чувства и переживания человека, музыка оказывает огромное эмоциональное воздействие на личность, развивает ее духовное начало, стимулирует творческое отношение к действительности [1], [2], [3], [4], [11]. Однако музыка может оказывать на человека благотворное развивающее и воспитательное влияние лишь в том случае, если он в той или иной мере подготовлен к ее восприятию, обладает определенным уровнем развития тех свойств и качеств, которые позволяют ему понять и пережить музыку. Такой основой для восприятия музыки является музыкальность. Как специфическое свойство личности, развитая музыкальность проявляется в сформированности эстетического вкуса, способности творчески проникать в художественную сущность музыки, понимать и оценивать ее эстетические качества, исполнять на высоком художественном уровне, сочинять.

В последние годы появился ряд работ, в которых глубоко рассматриваются вопросы развития отдельных умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности, изучается развитие отдельных компонентов музыкального слуха (звуковысотного слуха, чувства лада, чистоты интонирования и др.), культура восприятия музыки у детей различных возрастных групп как в системе профессионального, так и общего

музыкального обучения и воспитания [2], [3], [11] и др. Но еще отсутствуют исследования, в которых рассматривались бы вопросы формирования музыкальности как целостного свойства у детей младшего школьного возраста, особенности ее проявления у индивидов различных возрастных уровней. В связи с тем, что музыка занимает все большее место в духовных потребностях человека и преобладающее большинство детей охвачено системой музыкального обучения и воспитания, развитие такого специального свойства, как музыкальность, приобретает особую актуальность. Поток музыкальной информации в наше время достигает колоссальных размеров, и научить детей ориентироваться в нем правильно, отбирать только эстетически и художественно ценное — насущная задача нашей школы.

К сожалению, как показывает практика музыкального обучения и воспитания, школа не справляется в должной мере с этими задачами. В ее задачи входит формирование музыкальности у всех детей с учетом их индивидуальных возможностей. Поэтому особое значение приобретает разработка психолого-педагогических условий формирования музыкальности в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы для восприятия и переживания всего прекрасного в будущем уже на более высоком художественно-творческом уровне.

В мировой литературе, посвященной изучению музыкальности, не существует единого взгляда ни на ее природу, ни на структуру, ни на пути формирования. В связи с тем, что еще до сего времени в зарубежной психологической

86

и музыкальной литературе, хоть и в модифицированной форме, существует взгляд на музыкальность как врожденное свойство, которое невозможно формировать, мы считаем необходимым в историческом плане указать на взгляды Г. Ревеша [13], который является родоначальником такого истолкования музыкальности.

Советские ученые и некоторые исследователи за рубежом [2], [10], [11], [14] характеризуют музыкальность как приобретаемое свойство.

Различные точки зрения высказываются и по поводу структуры музыкальности [2], [11], [12] и др. Многолетний собственный музыкально-педагогический опыт, анализ уровня музыкально-эстетического развития школьников и молодежи привели нас к выводу, что развитие структурных компонентов музыкальности (ладового чувства, ритма, музыкально-слуховых представлений), составляющих основу как профессионального, так и массового музыкального обучения, не приводит к развитию музыкальности у большинства детей. Они остаются эмоционально глухими к музыке, не могут ориентироваться в ее художественной ценности и т.д. Это и побудило нас попытаться изучить музыкальность с других позиций, а именно, как комплекс специальных и общих способностей человека.

Мы предположили, что музыкальность — это индивидуально-личностное свойство, структуру которого образуют: музыкальный слух (ритмический, гармонический, мелодический), творческое воображение, эмоциональность, чувство целого. Под ритмическим слухом мы понимаем музыкальный слух,, который позволяет воспринять и пережить логику временного и пространственного развития музыкальной мысли, образа в целом; под гармоническим слухом — музыкальный слух в его проявлении по отношению к созвучиям, ко всякой многоголосной музыке, под мелодическим — звуковысотный слух в его проявлении по отношению к одноголосной музыке (по Б. М. Теплову). Наше понимание творческого воображения не отличается от общепринятого в советской психологии, в музыкальности оно проявляется в том, что позволяет творчески проникать в содержание музыкального образа, интерпретировать его, в способности к импровизации, сочинению музыки и др. Под чувством целого мы понимаем переживание музыкальной формы как динамического процесса, что в музыкальной деятельности проявляется в целостности восприятия музыкального образа, чувстве логики ладофункциональных закономерностей, чувстве ритмической пульсации и акцентуации. Ритм — основной строитель образа и формы во времени. От чувства образа в целом зависит логика его временного построения, что и заключается в обостренности, точности ритмической пульсации и акцентуации.

Для изучения музыкальности и ее структуры были использованы следующие методы: а) констатирующий эксперимент; б) наблюдение за процессом изучения и исполнения музыкальных произведений; в) анализ продуктов творческой деятельности исследуемых; г) беседы с испытуемыми и их учителями; д) анкетирование; е) формирующий эксперимент.

В целях исследования музыкальности было проведено ее изучение у трех категорий людей: тех, у которых можно считать ее сформированной; находящихся на промежуточном этапе ее формирования, и тех, которые еще на начальном этапе формирования музыкальности. Для этого был проведен констатирующий эксперимент, который охватил 47 студентов (среди них лауреаты международных и республиканских конкурсов; возраст 20—23 года) Киевской консерватории им. П. И. Чайковского; 20 учеников V—VII классов (как промежуточный этап для формирования музыкальности; возраст 12—14 лет) детских музыкальных школ (ДМШ) Киева и г. Бобровицы Черниговской области; 1009 первоклассников (как не начавших музыкального обучения; возраст 7 лет) общеобразовательных школ Киева и Киевской области. Для исследования были созданы программы, которые позволили всесторонне и глубоко изучить каждый компонент музыкальности. Вся экспериментальная программа состояла из нескольких циклов. В первом из них изучались музыкальный слух и его компоненты:

87

ритмический, гармонический, мелодический слух.

Программа исследования мелодического слуха была ориентирована на изучение переживания движения звуков, восприятие, узнавание и воспроизведение мелодии, чувства интервалов и их воспроизведение, чувства лада, уровня сольфеджирования. Она включала романсы П. И. Чайковского «Страшная минута», «День ли царит», арию Любаши из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Царская невеста», 11 интервалов (от б. 2 до б. 7), украинскую народную песню «Ой, крикнула лебедонька». Этот материал студенты воспринимали, сольфеджировали, записывали.

Материал программы был подобран по принципу цельности и контраста, т. е. так, чтобы на его основе мы могли изучить мелодический слух в целом и в отдельных его компонентах. Подобренный определенным образом музыкальный материал давал возможность оценить чувство лада, осознаваемого как основа стиля, образа; установить тип восприятия (образный или аналитический); определить звукообразность музыкального мышления, чувство целого, интенсивность и особенность творческого воображения.

Для более точного изложения результатов исследования мы в начале статьи даем данные по группам испытуемых с музыкальным обучением (студенты консерватории и ученики V—VII классов ДМШ), а далее — относительно первоклассников как не начавших еще музыкального обучения.

Уже исследование переживания «движения звуков» (термин Б. М. Теплова) показало индивидуальные особенности звукового восприятия испытуемых. Так, 19,1% студентов переживают «биение», «напряженность между звуками»; 29,7% — отмечают, что «напряженность создается благодаря тембру», «смене светлот»; 36,1% — показали переживание «каждого звука отдельно»; 15,1% — отметили переживание относительной высоты звуков.

У учеников V—VII классов меньше проявляются индивидуальные особенности в переживании движения звуков: 30 % из них переживают движение звуков как смену тембров, 70% — как относительную высоту. Когда в результате эксперимента некоторые качества не получали сколько-нибудь существенных возрастных изменений, а показывали устойчивость и однотипность своих параметров, мы считали возможным давать самые общие их характеристики и в более обобщенных показателях.

Восприятие и воспроизведение мелодии также характеризуются индивидуальностью проявления. В более обобщенном виде это можно представить так: первичное восприятие в мелодии ладовых взаимосвязей¹, ритмической пульсации, а затем на этой же основе воспроизведение этой мелодии присуще в различных вариациях 89,1% испытуемых, для остальных характерно восприятие абсолютной высоты каждого звука или интервалов и на их основе воспроизведение мелодии (здесь вариации отсутствуют). Но следует отметить одно существенное

различие: те, кто при воспроизведении мелодии сознательно пользуется абсолютной высотой звуков, при записи ее (записывали мелодию романса Гурилева «Грусть девушки») фиксируют звуковысотную линию быстрее всех и позже всех — ее ритмическую организацию. Остальные сначала записывают ритм, а потом мелодию. В целом же вторые выполняют задание быстрее, чем первые. Из общего числа учеников 75% оперируют только интервалами при восприятии и воспроизведении мелодии, что мы объясняем влиянием обучения.

Чувство интервалов имеет очень большую вариативность индивидуальных различий. Так, 57,4% студентов переживают их как определенный образ, настроение, характер (большая образная вариативность), остальные из них переживают интервалы количественно (как абсолютную высоту двух звуков, как моторное проигрывание или пропевание всех промежуточных звуков в интервале; тактильное представление интервалов и др.). Из 25,5%

88

студентов, переживающих интервалы количественно, правильно определяют их на слух только 10,6%. Можно предположить, что количественное восприятие интервала лишено для испытуемого музыкальной образности, семантического значения, что и приводит их к ошибкам в определении на слух тех или иных интервалов.

Интонирование отдельных интервалов и сольфеджирование мелодии выявило следующую особенность: не все студенты, правильно определяющие интервалы на слух, могут чисто их интонировать. Причиной этого у 36,1% оказалось наличие вокальных недостатков.

У учеников V—VII классов чувство интервалов (определение их на слух) развито у немногих по сравнению со студентами, но воспроизвести их по заданию могут большинство (80%), т. е. в данном случае наблюдается разрыв между знанием и восприятием (знаю, поэтому могу воспроизвести, но не могу определить на слух).

Чувство лада формально развито хорошо у большинства испытуемых, т.е. они справляются с заданиями, но часто немзыкальными средствами.

Исконно музыкальным переживанием лада, как показало наше исследование, является переживание звучащей горизонтали музыкального образа как бы в свернутом виде (т. е. перевод временных представлений в пространственные). Такое переживание лада характерно только для 46,8% студентов. У 53,2% из них чувство лада развито слабо. Они переживают его только в схеме, статике (гамма, аккорд). Все ученики переживают лад только в схемах. Таким образом, индивидуально-психологическими особенностями проявления мелодического слуха являются: а) тип восприятия — эмоционально-образный, рациональный, расчлененный; б) разное соотношение слухового и эмоционального компонентов — звуковысотного и лада, ритма, тембра; в) разное содержание процессов восприятия и воспроизведения.

Программа исследования гармонического слуха была направлена на изучение восприятия консонансов и диссонансов, гармонических созвучий (интервалов и аккордов) по вертикали, чувства функциональной зависимости между созвучиями, возможности гармонизации мелодий, чувства фальши. Программа включала: вальс ми бемоль мажор П. И. Чайковского, вальс до диез минор Ф. Шопена, романс А. Д. Шереметьева «Я вас любил», консонансы и диссонансы, аккорды, интервалы. Материал программы подбирали так, чтобы на его основе можно было исследовать гармонический слух с его пассивной и активной сторон (т. е. возможность слухового анализа воспринимаемых созвучий, функций аккордов) и его использование в непосредственной музыкальной деятельности (гармонизация мелодий, импровизация, воспроизведение гармонических созвучий); изучить соотношение слуховых и двигательных возможностей испытуемых.

Исследование гармонического слуха показало наличие двух ярко выраженных типов восприятия гармонических созвучий и соотношений (функций): первый — образный, целостный; второй — аналитический, расчлененный, т. е. фактически мелодическое восприятие гармонического созвучия — вертикаль раскладывается в горизонталь, не возвращаясь снова к переживанию вертикали. Чувство функциональной зависимости между созвучиями, возможность гармонизации мелодии, импровизации особенно ярко характеризует музыкальность человека. Это чувство (свойство) представляется нам качеством, в большой степени обеспечивающим звукообразность музыкального мышления, целостность

восприятия и исполнения музыкального образа. К сожалению, только у 51% студентов это свойство достаточно хорошо развито, у остальных студентов и всех учеников оно развито слабо.

У учащихся гармонический слух имеет ярко выраженную направленность на слуховой анализ созвучий, функций. Результатом этого, на наш взгляд, и является очень слабое, а иногда и полное отсутствие возможности определения функций на слух и гармонизации мелодий. Они всегда боятся забыть при исполнении на память партию левой руки, т.е. гармонию.

Индивидуально-психологические особенности

89

проявления гармонического слуха следующие: а) образный, целостный тип восприятия; расчлененный, аналитический; б) пассивность или активность слуха; в) наличие слуходвигательной координации, произвольной (свободная гармонизация и импровизация на основе первичности двигательной реакции на звук), наличие произвольной слуходвигательной координации (на основе дифференцированно-слухового определения аккордов, их функций); г) разрыв между уровнем слухового и двигательного компонентов (слышу, анализирую аккорд, функцию, но не могу их объединить в определенный ритм).

Кроме того, как показало исследование, и что важно для теории обучения, чувство функциональной зависимости между аккордами не имеет прямой связи с возможностью их слухового анализа.

Таким образом, исследование гармонического слуха ярко подчеркнуло наличие разрыва между получаемыми знаниями и возможностью их применения в музыкальной деятельности. «Так как всякая функция развивается только в процессе такой деятельности, которая без нее не может осуществляться» [11, 223], гармонический слух не формируется при развитии звуковысотного дифференцированного восприятия созвучий и функций. Для его формирования необходима особая деятельность (импровизация, сочинение музыки).

Программа исследования ритмического слуха была направлена на изучение его качества, состояния двигательной сферы и кинестезии. Она включала исполнение с листа отдельных музыкальных фраз, предложений, периодов с элементами полиритмии (И. С. Бах, Партита № 4, Увертюра; Л. Бетховен, IV часть Сонаты фа минор), повторение ритма музыкальной фразы и механической группировки; ответы на вопросы об индивидуальности восприятия и переживания ритма. Материал программы строился таким образом, чтобы можно было по его исполнению заключить и о чувстве целого, творческом воображении, звукообразности музыкального мышления. Произведения И. С. Баха, Л. Бетховена сложны по ритму, правильное

Таблица

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РИТМИЧЕСКОГО СЛУХА

их прочтение возможно только при хорошо развитом чувстве целого (полиритмия в сонате Л. Бетховена, сложная мелизматика у И. Баха), пластичности ритмического слуха, чувстве ритмической пульсации и акцентуации.

Хотя каждая музыкальная способность и даже отдельные ее звенья имеют собственные свойства, музыкальность мы изучаем как единую целостную систему. Это предполагает теснейшее взаимодействие различных способностей, их взаимную обусловленность. Отсюда вытекает одна из важнейших проблем в изучении функционирующей музыкальности — исследование механизмов взаимосвязей и взаимодействий способностей. А так как ритм является ведущим в системе музыкальности, мы изучаем не только его отдельные свойства, но и систему взаимосвязи с другими способностями.

По результатам анализа данных исследования мы объединили студентов и учеников V—VII классов в три группы по характеристикам их ритмического слуха (см. табл.). По нашему мнению, термины пластичный, механический, беспорядочный — наиболее точно определяют его качество.

К индивидуальным особенностям проявления ритмического слуха относятся: а) пластичность, механичность, беспорядочность; б) высокий уровень «воспринимающего» ритма и слабый «воспроизводящего» (термины Б. М. Теплова).

Для всех испытуемых со слабым уровнем развития ритмического слуха оказались присущими следующие недостатки: а) неумение скоординировать одновременно однотипные по характеру, но разные по времени исполнения движения (полиритмия, расходящиеся и сходящиеся гаммы, пассажи и др.); б) неумение скоординировать

90

разные движения одновременно (разные штрихи в обеих руках, педализация и др.); в) неумение находить кульминацию; г) мышление мелкими построениями (мотив, фраза), не приводящее к чувству более крупных построений (предложений, периодов и т.д.); д) слабое чувство формы; е) неспособность представить образ в целом. Кроме того, для всех из них характерен момент осмысления движений, сознательной отработки их в медленном темпе, иногда по фазам; постепенное доведение их до автоматизма в нужном темпе. Все это позволяет говорить о том, что в основе более слабого развития «воспроизводящего» ритма лежат: а) недостатки в развитии кинестезии; б) зависимость чувства ритма от чувства целого.

Программа исследования чувства целого была направлена на изучение чувства логики развития музыкальной мысли, образа (кульминация, ритмическая акцентуация и пульсация, интонирование), завершенности отдельных этапов развития целого; умения построить правильный вариант, создать музыкальный образ без дополнительных средств. В программу были включены Соната ля мажор В. Моцарта с пропуском одного такта, Соната ре мажор, ч. 1, последнее предложение с перестановкой тактов, адажио и лярго из 29-й сонаты Л. Бетховена без авторского и редакторского указаний.

Результаты исследования и их анализ показали, что только 19% студентов справились с программой. Из учеников никто не выполнил всех заданий. Индивидуальные особенности чувства целого у этих студентов проявлялись в том, что для одних основой целостности восприятия и переживания музыкального образа является форма (крупная или малая), для других — ладово-гармоническое построение образа или его ритмическая организация. Те, кто хорошо воспринимает крупные формы, опираются на ритмическое прочтение образа, для тех, кто хорошо схватывает малые формы музыкальных произведений, большую роль играет переживание ладовых взаимосвязей.

Программа исследования творческого воображения была ориентирована на изучение уровня воссоздающего и творческого видов воображения, самостоятельности и инициативности их, степени активности. Она предполагала создание образа по музыкальному тексту без авторских указаний; наблюдение экспериментатора за процессом работы над музыкальным произведением; воплощение замысла в одном из видов художественно-творческой деятельности: музыкальном сочинении, рисовании, лепке (по выбору испытуемого).

От музыкального сочинения отказались все. Треть студентов отказались вообще что-либо создавать, из учеников — 50% выбрали рисование, а остальные от всего отказались. Поэтому мы можем говорить об индивидуальных особенностях воссоздающего и творческого воображения только в исполнительской музыкальной и других видах деятельности (рисовании, лепке, поэзии). К ним относятся: а) звукообразность или ассоциативность воображения, его реальность или фантастичность; б) произвольность; в) самостоятельность и инициативность (те, кто проявил творческое воображение в других видах деятельности, работают над музыкальным произведением без авторских указаний, не нуждаются в помощи учителя; и наоборот, проявившие в других видах деятельности воссоздающий вид воображения работают над музыкальным произведением обязательно с авторскими и редакторскими указаниями и нуждаются в помощи со стороны учителя).

Тот факт, что никто не выбрал музыкального вида творческой деятельности, говорит сам за себя в отношении уровня методики музыкального; обучения и воспитания.

Подводя итоги исследования музыкальности, можно отметить, что наиболее развит у студентов мелодический слух — у 57,4%, наименее — чувство целого (19%) и творческое воображение (14,8%); у 83% учеников наиболее развит «слуховой компонент мелодического слуха» (по Б. М. Теплову), а все остальные компоненты музыкальности развиты очень слабо. Таким образом, можно констатировать односторонность и неравномерность развития структурных компонентов

91

музыкальности с преобладанием развития звуковысотного слуха, т. е. слухового, а не эмоционального компонента.

Исследование музыкальности у первоклассников показало, что у большинства из них прослеживаются индивидуальные особенности проявления многих компонентов музыкальности, идентичные индивидуальным особенностям в этом у студентов. Так, 63% из них переживают смену высоты звуков как смену тембров, 28,5% — как относительную высоту и только у 8,1% — звуковысотный слух еще не развит ни в одной из форм его проявления. Восприятие у детей также имеет образный или расчлененный характер, но в количественном отношении, по сравнению со студентами, у них преобладает восприятие образного типа (93,3%).

Не все дети, у которых хорошо развит звуковысотный слух, имеют слуховокальную координацию (умеют петь). Только 32,5% испытуемых оказалась присуща слуходвигательная координация (подбор на инструменте). У детей она проявляется в том, что, не будучи знакомыми с инструментом (не имеет значения — темперированный он или нет), они через минимальное количество проб и ошибок подбирают заданные звуки, гармонические интервалы, мотивы, фразы. В то же время эти дети не могут их пропеть. В связи с минимальным количеством проб и ошибок можно говорить о произвольном характере их слуходвигательной координации. Из 48,7% детей с хорошей слуховокальной координацией только у 23,2% есть также и слуходвигательная. Вероятно, можно говорить о том, что слуховокальная координация более связана со слухоречевым, а

слуходвигательная — с эмоционально-двигательным компонентом психологического отражения звуковой информации. Поэтому мы считаем слуходвигательную координацию показателем более высокого уровня развития не только звуковысотного, но и музыкального слуха в целом. Таким образом, у 81,2 % детей 7 лет звуковысотный слух развит хорошо, но не всегда он проявляется в пении. Поэтому при диагностике музыкального слуха у детей необходимо проверять и возможность подбора на инструменте. Приблизительно у 30% детей гармонический слух достаточно развит: 88,4% детей безошибочно определяют фальшивую гармонию, 33,9% — имеют чувство функций, а у 15% из них уже есть слуходвигательная координация на созвучия, что является высоким уровнем гармонического восприятия. У них ярко прослеживается и образность (в большинстве случаев) или аналитичность восприятия созвучий.

Воспринимающий ритмический слух практически развит хорошо у всех детей, а воспроизводящий — довольно слабо. Он зависит от уровня кинестезии и двигательной сферы ребенка, ориентировки в пространстве и времени.

С заданиями программы по исследованию чувства целого правильно справились 32% первоклассников (им всем присущ образный тип восприятия и хороший ритмический слух), остальные либо справились плохо, либо вообще не выполнили ни одного задания.

Творческое воображение развито у 80% детей против 14,8% у студентов. Его характеризует свобода, смелость выбора темы, желание создавать, практически отсутствуют образы подражания. Виды творческой деятельности детей очень разнообразны: рисование, сочинение песен, сказок, игры и др. Следовательно, можно заключить, что у детей 7 лет прослеживается наличие всех компонентов музыкальности, а также и основных индивидуальных особенностей как отдельных ее компонентов, так и музыкальности в целом.

Что особенно важно подчеркнуть: у детей преобладает образный тип восприятия и творческий вид воображения, у студентов же соответственно — аналитический (расчлененный) тип восприятия и воссоздающий вид воображения.

Исследование музыкальности выявило также своеобразие соподчинения компонентов структуры: высокоразвитая звуковысотная дифференцировка, созвучий при слабом развитии или отсутствии чувства их функций; развитая акустико-аналитическая характеристика музыкального слуха и одновременно

92

слаборазвитая звукообразность музыкального мышления. Прослеживается взаимное соподчинение чувства ритма и чувства целого, взаимосвязь между пластичностью ритмического слуха и слуходвигательной координацией; чувством функциональной зависимости между аккордами и образным типом их восприятия, чувством лада и чувством целого и др. В восприятии созвучий наблюдается переживание их как единого качества, целостного образа или как единства и множества одновременно.

Исходя из индивидуальных особенностей, всех испытуемых мы разделили на три основные группы. К первой группе мы отнесли испытуемых с одинаково высоким уровнем развития всех структурных компонентов музыкальности и следующими индивидуальными особенностями их проявления: звукообразность музыкального мышления, воссоздающее и творческое воображение, образный тип восприятия, пластичный ритмический слух, хорошее чувство целого, глубокая эмоциональность переживания музыки. Испытуемые с этим типом музыкальности составляли по возрастам соответственно 21,2%, 15%, 38,5%.

Для второй группы испытуемых также характерен высокий уровень развития компонентов музыкальности, однако им свойственны аналитичность музыкального мышления, воссоздающее воображение, аналитический тип восприятия, механический ритмический слух, «интеллектуальная» эмоциональность. Испытуемые с этим типом музыкальности по возрастам соответственно составили 31,9%, 35%, 20,2%.

К третьей группе отнесены испытуемые, для которых характерен неравномерный уровень развития структурных компонентов. Им присущи ассоциативность музыкального мышления, «репродуктивность»

воображения, аналитический тип восприятия, механический ритмический слух или просто неритмичность, слабое чувство целого. В отдельных случаях возможно глубокое эмоциональное переживание музыкального образа, но у большинства представителей этого типа эмоциональность сдержанная. Испытуемые с этим типом музыкальности составили по возрастам соответственно 46,9%, 50%, 41,3%.

Описанные выше три типа музыкальности мы считаем возможным определить как эмоционально-образный, рациональный и так называемый «репродуктивный». Сравнение типов по возрастным группам показало, что среди первоклассников преобладает эмоционально-образный тип музыкальности, а среди студентов и учеников ДМШ — рациональный. Характерно, что всем лауреатам оказался присущ эмоционально-образный тип музыкальности. Преобладание этого типа музыкальности у первоклассников может служить показателем того, что существующая система музыкального обучения и воспитания часто тормозит, а в отдельных случаях и гасит исконные музыкальные задатки, от которых зависит музыкальность, обеспечивающая адекватное восприятие музыки, глубину ее переживания, индивидуальность интерпретации, сочинение музыкальных произведений. К таким качествам следует отнести звукообразность музыкального мышления, творческое воображение, образный тип восприятия, пластичный ритмический слух, симультанность представлений.

Исследование музыкальности подтвердило нашу гипотезу ее структуре. Никакие другие свойства не проявились у испытуемых во время эксперимента. Не наблюдалось и новообразований в разных возрастных группах. Выявление структуры музыкальности, наблюдение за функционированием позволили определить ее ведущие компоненты: ритмический слух, творческое воображение и чувство целого. Звуковысотный (или репродуктивный) слух в структуру музыкальности входит как одна из опорных музыкальных способностей, но не ведущих.

Звуковысотный слух — свойство статичное. От его развития не зависит развитие других способностей и музыкальности в целом. Никакое развитие способности дифференцирования по звуковысоте (тон, полутон, два, три и т.д. — кварты, квинты и т.д.) не приобретает новых свойств и качеств, т. е.

тон остается тоном, кварта — квартой и т. д. И то, что человек хорошо слышит

93

звуковысотное соотношение, еще не говорит о том, что это звуковысотное дифференцирование несет в себе для него определенное семантическое значение. Поэтому еще Б. А. Асафьев и другие исследователи писали, что часто абсолютный слух сочетается с музыкальной тупостью. А от развития ведущих способностей зависит как формирование музыкальности в целом, так и отдельных способностей.

Установление структуры музыкальности, взаимосвязей и взаимозависимостей внутри нее позволяет заключить, что музыкальность — это индивидуально-личностное свойство, представляющее собой систему с иерархическим соподчинением элементов структуры.

Представляя в статье музыкальность как индивидуально-личностное свойство, мы даем наше теоретическое ее определение. В статье же рассматриваем один из ее параметров, а именно: индивидуально-психологические особенности, не затрагивая личностного аспекта.

Установление структуры музыкальности, ее ведущих компонентов, индивидуально-психологических особенностей ее проявления позволяет разработать систему методов для формирования и развития как музыкальности в целом, так и отдельных ее компонентов. Разработать методы с учетом определенного вида музыкальной деятельности: слушания музыки, ее исполнения или сочинения, т. е. перестроить методику музыкального обучения и воспитания, — ее содержательный, мотивационный и операционный моменты. Это позволит органично, незаметно для учащихся управлять

формированием у них музыкальности, вовремя исправлять недостатки в развитии того или иного элемента, не разрушая целостности, опираться на сильные стороны ученика. В конечном итоге это приведет к формированию музыкальности у абсолютного большинства детей не

только в системе профессионального музыкального обучения, но и в системе массового музыкального обучения и воспитания.

1. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности. — В сб.: Склонности и способности. Л., 1962, с. 15—36.
2. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — М., 1968. — 415 с.
3. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок. — М., 1972. — 287 с.
4. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. — Коммунист, 1965, № 14, с. 72—85.
5. Ковалев А. Г. Диагностика способностей в практике работы учителя. — В сб.: Склонность и способности. Л., 1962, с. 50—69.
6. Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи. — В сб.: Проблемы способностей. М., 1962, с. 5—14.
7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. — М., 1972. — 382 с.
8. Платонов К. К. Проблемы способностей. — М., 1972. — 310 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. — М., 1946. — 704 с.
10. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — 536 с. — с нот. ил.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — М.; Л., 1947. — 325 с.
12. Pierce Anne E. Teaching music in the elementary school. — N. Y., 1961, p. 33.
13. Revesz G. Prufung der musikalität, Leits. f. Psychol., v. 85, 1920.
14. Willems E. Les bases psychologiques de l'education musical. — Presses Universitaires de France. — Paris, 1956.

Поступила в редакцию 26.XI.1981 г.

1 Под восприятием ладовых взаимосвязей мы понимаем переживание мелодического рисунка как системы ладовых тяготений (подъемов, спадов) в определенной ритмической организации. Оно не предполагает точного интервального восприятия мелодии, т. е. фиксации каждого звука.