

СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА РІЗНИХ ВИДІВ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті проаналізовані можливості творчого розвитку дітей в практиці масового музикально-естетического виховання. Восприятіє музики, вокально-хорове і інструментальне ісполнительство, імпровізація, придобуття музикально-теоретических знаній рассматриваются автором как активные види музикальной деятельности, способствующие полноценному раскрытию творческого потенциала ребенка. Кроме того, раскрывается специфика каждого вида музикальной деятельности и особенности их интеграции.

Ключевые слова: *виды музикальной деятельности, младшие школьники.*

Музиці, як виду мистецтва, притаманна єдність простору і часу як фундаментальних характеристик якостей звуку, кінестезії та психомоторики. В процесі музичної діяльності окрім пластичності та активності сенсо- і психомоторики розвивається також особливе сприйняття простору і часу як об'єктивних характеристик, необхідних для відображення дійсності. Г.Коган вважає, що “в основі будь-якої культури лежить культура сприйняття” [10, с. 45].

У сучасних дослідженнях музичне сприйняття розглядають не як пасивний процес засвоєння художніх творів, а як активну творчу діяльність. І всі види художньої, зокрема музичної діяльності, прийнято вважати творчими (О.Апраксіна, Д.Кабалевський) [1; 8].

У процесі слухання несвідомо вдосконалюється слух, смак, набуваються перші задатки “волі до музики”, з'являються перші проблески інтуїтивного “звукосприйняття” – вміння думати та відчувати звуками...” [6, с. 225]. В сприйнятті нам даний не світ окремих образів, а цілісний образ світу [24, с. 23]. Отже, світ художніх образів влітається у неповторний образ світу особистості. Звідси стає зрозумілим, чому інфантильність, як властивість особистості, може проектуватися на структуру художнього сприйняття естетичною інфантильністю. Евристична установка на сприйняття музичних творів є механізмом творчого процесу, що переводить образи сприйняття в образи свідомості, а не просто співвідносить стихійно знайдені або вироблені у досвіді способи дій зі звуковим матеріалом. Музично-перцептивний процес як акт “автокомунікації” переходить на діадичний рівень художнього спілкування за умови значного розширення когнітивних можливостей слухачів стосовно музичної мови [22].

В результаті досліджень В.Белобородової [4] виявилось, що для сприйняття дітей 7-9 років характерні нероздільність та дифузність. Діти молодшого шкільного віку люблять співати і слухати музику, вияви емоційності сприйняття у них найбільш яскраві. Завдання на вибір або самостійний добір визначень музичних творів виконуються більшістю учнів, не викликаючи особливих труднощів. Однак, не всі школярі спроможні назвати почуті раніше або, навіть, улюблені музичні твори, заспівати знайому пісню. Правильно визначаючи характер музичних творів, діти, зазвичай, не пов'язують його із засобами музичної виразності. Більше половини учнів не усвідомлюють інтонаційну побудову мелодії, не помічають конкретних змін у таких важливих елементах музичної мови, як ритм, гармонія.

На думку О.Рудницької, на розвиток музичного сприйняття впливають загальна музична освіченість, індивідуальний досвід та ціннісні орієнтації слухача. Здатність до синтезу окремих вражень, вміння аналізувати та порівнювати твір з різними явищами культури, що формуються в процесі активного сприймання, задіюють творчу пошукову активність суб'єкта у становленні особистісної інтерпретації [22]. Проникнення через сприйняття художньо-естетичної інформації до глибин авторсько-виконавського задуму, створення власної версії почутого, усвідомлення особистісно-значущого у творі та власних емоційних переживань, емоційно-естетичне відношення до почутої музики, “вживання” в

музику, і як результат – збагачення та трансформація досвіду і самої особистості, – все це є виявами творчої активності у сприйнятті.

В.Медушевський на другому етапі сприйняття (формування вторинного образу) виділяє дві стадії функціонування мислення, які є джерелом слухацької творчості. На першій стадії у процесі виявлення в образному змісті твору шару “найближчих значень”, мислення спирається на уявлення, що виникають як відображення почуттєвої фактури твору і спрямовані на встановлення значень окремих його елементів. Опорою мислення виступають почуттєві елементи. На другій стадії виявлення шару “далеких значень”, представлених широким культурно-історичним контекстом, призводить до всебічного раціонально-логічного аналізу, поглиблення розуміння образного змісту твору, в якому інтегровано досвід почуттєвої та інтелектуальної діяльності [15].

Діти молодшого шкільного віку переважно належать до художнього типу (за І.Павловим) [18]. Вони інтуїтивно осягають зміст твору, орієнтуючись на різні засоби музичної виразності (на характер мелодії, гармонії, ритму). Співпрацюючи з ними, вчителю не потрібно витрачати багато слів. У той час, як в роботі з дітьми мислительного типу для того, щоб активізувати уяву, викликати адекватні емоційному ладу твору переживання, викладачеві доводиться використовувати різноманітні порівняння, метафори, образні асоціації.

Метод порівняння, як фактор мобілізації творчих сил дитини, застосовувався Б.Асаф'євим, Е.Бальчітісом, Н.Гродзенською та ін.

Творчу активність сприймаючого, на думку Б.Асаф'єва, пробуджують тотожність та контрастність, протиставлення вертикального та горизонтального письма, гомофонного та поліфонічного, мелодичної та гармонічної фігурації, унісонного та багатоголосного викладення теми, теми й фону, соліста й хору, концертуючого інструменту та ансамблю, оркестру [2]. Як відзначає В.Каратигін, постійне порівняння твору з попереднім музичним матеріалом, усвідомлення його звучання та передчуття подальшого розвитку потребують активізації слухової уваги, пам'яті, уяви [9].

Н.Гродзенська пропонувала учням зіставляти та порівнювати твори різних жанрів і тематики, знаходити спільне й відмінне. З цією метою діти збирали так звані “музичні колекції” (шарманок, ляльок, казкових та фантастичних персонажів). Н.Гродзенська дуже уважно добирала репертуар, враховуючи художню цінність та можливість активного засвоєння музичних творів. Цей музичний матеріал складав основний “інтонаційний фонд” школярів. З метою поглиблення впливу музики застосовувала аналіз твору, його музичної мови. Завдяки знанням щодо специфіки музичного мистецтва діти мали можливість усвідомлювати сприйняте на основі єдності емоцій та інтелекту [5, с. 29-30]. Школярі були залучені й до створення музики, шляхом уявлення твору певного характеру з відповідними засобами виразності. По виконанню цього завдання учням пропонувалось прослухати аналогічні за емоційним змістом твори, написані композитором, що давало можливість порівняти й з'ясувати особливості свого та прослуханого музичних творів.

Теоретики музики Л.Мазель, А.Сохор, Ю.Тюлін виділяють переживання, розуміння й оцінку як найважливіші компоненти сприйняття в соціальному значенні.

У практиці масового музично-естетичного виховання в загальноосвітній школі можливість оволодіти грою на “професіональному” музичному інструменті є далеко не у кожної дитини. Реалізувати потребу у виконанні музики діти можуть навчаючись оволодінню більш “доступним” інструментом – власним голосом.

Хоровий спів визнається одним із найважливіших активно розвиваючих факторів виховання (Б.Асаф'єв, З.Кодай, Б.Трічков, В.Одоєвський, С.Смоленський, В.Шацька та інші). З.Кодай вважав, що спочатку треба розвивати дитину в співі, а потім уже допускати до інструменту. Його система сольмізації за ручними знаками без труднощів прищеплює дитині основи музичного мислення, оскільки ґрунтується на асоціативних зв'язках сприйняття та уявлення і, в цілому, відповідає психофізичним особливостям молодшого школяра, який краще засвоює те, що піддається маніпуляції. Тому вже на перших заняттях у З.Кодая

школярі імпровізують ритм та мелодію на основі засвоєних початкових і кінцевих мотивів дитячих пісень [11].

А.Трічков, про якого згадує С.Бездітна [17], розробив метод “Столбіца”, покликаний до встановлення координації між слухом і голосом. Болгарський педагог широко використовує спів на слух, музичні ігри, різні наочності та метро-ритмічні вправи.

Схожі погляди щодо вокального виховання знаходимо у В.Одоєвського, творчу спадщину якого досліджує Г.Праслова [21]. В.Одоєвський теж виступав за розвиток внутрішнього слуху у взаємодії голосу, зорових уявлень та слуху, критикуючи “тренаж” та механічне навчання. Його робота була спрямована на розвиток ініціативи та самостійності. Принципи музичного виховання започатковані В.Одоєвським, були реалізовані С.Смоленським. Аналіз музично-методичних здобутків педагога, здійснений Л.Дмитрієвою та Н.Черноіваненко [6, с. 15-17], показує, що С.Смоленський велику увагу приділяв формуванню вокально-хорових навичок як засобам розкриття змісту музичних творів. З метою активізації творчих можливостей С.Смоленський застосовував форми спонтанного музикування: створення підголосків, варіювання мелодій народних пісень і духовних наспівів, імпровізацію другого і третього голосів.

Д.Зарін [7] і А.Маслов [14] також пропонували пробуджувати творчу активність та інтерес до музики, використовуючи творчі завдання (створення на певний текст мелодії, імпровізація закінчення музичної фрази). Засвоєння музичної грамоти відбувалось не формально, а саме в процесі дитячої творчості: вокальної імпровізації та інтерпретації пісень.

Особливу увагу розвитку творчих здібностей приділяла В.Шацька [25]. Вона вважала, що розучування народних пісень є найкращим матеріалом у підготовці до сприйняття класичних творів. Паралельно з вокальним виконавством та сприйняттям учні отримували музично-теоретичні знання.

Отже, практичне засвоєння музики через виконання пісень, хорову діяльність сприяє розвиткові творчої особистості.

Не применшуючи роль хорового співу, а також великих виховних можливостей хорового мистецтва, слід відзначити зацікавленість школярів інструментальним виконавством. Музиканти-педагоги різних країн роблять спроби розв’язати цю суперечність.

Ще у 1891 році в Росії С.Смоленським був створений дитячий оркестр і вперше спеціально сконструйовані нескладні музичні інструменти (“дудофон”, “кларинофон”, дитячі литаври, контрабаси, складні труби і тромбони, хроматичні цитри, різноманітні металофони), що дозволяли дітям без особливої музично-технічної підготовки виконувати оркестрові твори [6, с. 17-18].

Думка про те, що музикування має бути основною формою спілкування з творами мистецтва пронизує всі праці Б.Асаф’єва. Він закликає до виявлення у широкого кола слухачів самодіяльного виконавського інстинкту шляхом прилучення до “співучасті” при відтворенні музики [2].

Слід зазначити, що виконавська діяльність, організована лише як набуття технічних навичок на низькому рівні творчої активності дитини, не дозволить сформувати належний рівень музичної культури та перешкодить подальшому творчому розвиткові особистості.

Результатом виконавської творчості є розуміння дійсності, що реалізується у створенні власного підтексту виконуваного твору, та його втілення в новій еквівалентній авторській художній моделі дійсності – виконавсько-художньому образі. Художня інтерпретація, котра виявляє розуміння, – це конкретна в кожному з видів виконавства система дій, за допомогою яких констатується смислове виконання твору. Виконавець відчуває та сприймає музичні твори в русі, відтворює їх у розвитку.

Знання, уміння, переживання, засвоєні в процесі виконавства, включаються в уже існуючий досвід і набувають довготривалого значення. Як зазначає Я.Мільштейн, виконавець у результаті набутого досвіду стає іншим, тому кожне наступне виконання твору якоюсь мірою не схоже на попереднє. Отже, розвиток особистості зумовлює й подальший

розвиток інтерпретації [16, с. 32].

Втілення художньо-естетичної значущості та особистісного змісту музичних творів через проникнення до їх жанрово-стилістичної, інтонаційно-образної сфери є тією яскравою особистісно-значущою метою, що викликає активні творчі пошуки.

Найяскравішим проявом творчої активності дитини та найпростішим засобом її самовираження є вільне музикування (імпровізація). В дослідженнях В.Петрушина, присвячених розкриттю соціальних функцій мистецтва, виділяються виховна, оціночна, комунікативна, гедоністична, евристична функції. Кожна з цих функцій простежує вияви таких аспектів в імпровізації:

– виховний аспект – у процесі музично-творчої діяльності, зокрема вокальної імпровізації, виховується емоційна сприйнятливність до явищ навколишньої дійсності, в ситуаціях, коли необхідно відобразити заданий художній образ, розвиваються і виховуються спостережливість, творча уява, сама потреба в творчих діях;

– оціночний (аксиологічний) аспект імпровізації визначається тим, що школярі можуть виразити своє ставлення до об'єкта, взятого за основу імпровізації; можуть і повинні оцінити й віднести до тої чи іншої естетичної категорії об'єкт імпровізації. Це особливо важливо, тому що звідси виростає естетичне почуття. Моральні установки при цьому “не тільки пізнаються, а й переживаються ..., формування оціночного аспекту важливе для розвитку художнього смаку” [20, с. 231];

– комунікативний аспект музично-творчої діяльності виражається в тому, що музика є однією із специфічних форм спілкування людей. “За музичними інтонаціями ми розуміємо те, що відчував і про що думав композитор, створюючи власну музику” [20, с. 231];

– та радість, котра виростає безпосередньо з ігрових елементів музично-творчої діяльності виявляється в гедоністичній функції музичного мистецтва. “Позитивне емоційне збудження, яке виникає у дітей в процесі самостійної музичної творчості, допомагає зняттю у них нервово-психічних перевантажень, які виникають після інших предметів” [20, с. 232];

– евристичний аспект активної музичної діяльності розкривається в процесі виконання творчих завдань, оскільки “всі компоненти творчого мислення – аналіз і синтез, гнучкість мислення і фантазія – тут завжди мають місце” [20, с. 232].

С.Мальцев підкреслює виключну роль слухових уявлень для імпровізації. Природа музичного художнього образу потребує синкретизму звуко-слухових уявлень (внутрішнього слуху) та немусичних зоро-рухових уявлень для найбільш повного відображення дійсності. І якщо суто музичні уявлення вимагають розвитку тільки музичного слуху й пам'яті, то синкретичні слухо-зорові уявлення – ще й здатності до артистичного перевтілення [13, с. 41].

Композитор і імпровізатор С.Слонімський [23] зауважує, що тільки за умови виключення свідомого контролю вдається заглибитись у процес створення чогось нового. Імпровізація знаменує собою розвиток музичного мислення у діалектичному процесі закріплення, зруйнування та перетворення стереотипів.

Відомий музикант К.Вебер зазначав, що саме внутрішній слух є рушійною силою творчих пошуків, а не руки, пальці піаніста, “які від постійних тренувань і вправ стають самостійним і свавільним розумом, несвідомими тиранами і гвалтівниками творчої волі. Нічого нового вони винайти не можуть, все нове їм навіть незручне” [26, с. 449-450].

На думку С.Мальцева, імпровізатор не створює матерію, а складає її з готових блоків – музичних уривків, що здавна живуть у пам'яті. Чим менший кожен з блоків, якими маніпулює імпровізатор, тим непередбачуваніші музичні явища і цікавіша імпровізація. Оскільки кількість народжених у підсвідомості, можливих комбінацій безкінечна, вони подекуди бувають несподіваними і для самого імпровізатора [13].

Цікаві методичні розробки щодо творчого розвитку дітей були здійснені керівником джазового ансамблю П.Петрухіним. Його педагогічні принципи, розраховані на дітей з “однаковими стартовими можливостями”, зарекомендували себе як виключно ефективні, комунікативні і нескладні у застосуванні. Тому ми вважаємо, що доцільно було б поширювати їх у сфері загального музичного виховання. Основою методики педагога є

алгоритм ладу. Практично на рефлекторному рівні учні займаються гармонічними побудовами, набуваючи слухових навичок у визначенні ступенів ладу, їхніх взаємозв'язків (напруження та його розв'язання). Завдяки підсвідомій роботі слуху (“адже чуємо ми не стільки вухами, скільки мозком”), діти, не замислюючись, практично на фізіологічному рівні, засвоюють непросту ладову структуру. Спираючись на власний педагогічний досвід, П.Петрухін стверджує, що в процесі виховання музиканта важливою є саме така послідовність засвоєння знань: спочатку слухове сприйняття принципів ладових гармоній, а вже потім їх осмислення у теоретичній діяльності. Завдяки тому, що саме в ранньому дитинстві слухова асоціативність розвивається дуже ефективно, діти відразу починають оперувати подвійною домінантою, вільно альтерують ступені, енгармонізують. І коли педагог дає теоретичне обґрунтування цих процесів, дітям залишається тільки мисленнєво позначити те, що вони вже сприйняли, чим вони вже володіють.

Починати музичну діяльність, на думку П.Петрухіна, потрібно із справжніх, а не вивчених, імпровізацій. Він зазначає, що помилок, звичайно, не уникнути і, навпаки, вони бувають необхідні: “для утворення перлини в раковині, що лежить на дні океану, потрібна піщинка, щось неправильне, інеродне” [19, с. 11]. Співтворчість з учителем у спільних імпровізаціях на фортепіано допомагає дитині відчувати себе співавтором. І хоча не існує необхідного нотного матеріалу, і вчителю доводиться розраховувати тільки на самого себе, “блиск в очах початківця-імпровізатора” того вартий [19, с. 11].

Поряд з імпровізацією учні починають займатися на ударній установці, засвоюючи школу ритмічних тонкощів та премудростей. І тільки пройшовши таку підготовку, вони обирають для себе професійний інструмент і займаються виконанням музики.

Слід відзначити, що творчий процес значною мірою пов'язаний із змістовними способами музичної діяльності. Разом з осягненням закономірностей музики відбувається становлення дитячої музичної творчості. Музично-теоретична діяльність теж є творчою, адже, набуваючи музикознавчих знань, учні творчо переосмислюють свій досвід, раніше здобуті знання. Завдяки теорії, всі види музичної діяльності мають можливість досягти якісно вищого рівня. Позитивний досвід застосування у нових умовах здобутих знань, способів, закономірностей у структурі розвитку музичних інтонацій надає знанням нового особистісного змісту: вони стають внутрішньою потребою.

Музичній діяльності притаманна єдність емоційного та раціонального, де музичне мислення починається та одночасно підноситься до творчого інтелекту особистості. Емоційні та інтелектуальні потенції учнів, уявлення та мислення пробуджуються в системі показу музичного матеріалу, що була запропонована М.Леонтовичем. Вона ґрунтується на співвідношенні кольорів із музичними звуками (сім тонів – сім кольорів) [12]. Важливість формування музичного мислення, вміння “мислити звуковими уявленнями” для розвитку творчості та сприйняття підкреслював Б.Асаф'єв [2, с. 24]. В організації слухання музики він застосовував методи обмірковування, наведення, спостереження та генералізації.

Музичне мислення формується і розвивається як інтегральна складова частина різних форм музикування. Однак у практиці масового музичного виховання досить часто відсутнє створення музики. Це призводить до занепаду музичного мислення, а надалі – й до погіршення сприйняття та виконання музики. Успішний розвиток художнього мислення – від емпіричного, інтуїтивного, емоційного характеру уявлень до формування логічних способів орієнтування в основних компонентах музичних творів (структурних, композиційних, змістовних) разом з утворенням спеціальних вмінь та навичок – відбувається завдяки гармонічному входженню теоретичних знань в усі види музичної діяльності.

Отже, ми можемо зробити такі висновки. Дослідження специфіки музичної діяльності дало змогу виявити сутність кожного її виду. Так, сприйняттям ми називаємо складний процес, основою якого є здатність чути й переживати зміст музики як художньо-образне відображення дійсності. Виконання є складним процесом вираження виконавцем свого розуміння образного змісту та вияву вільної суб'єктивності виконавця через суб'єктивну сутність авторського тексту. Імпровізацію ми розглядаємо як мистецтво мислити та

виконувати одночасно. Під музично-теоретичною діяльністю ми розуміємо процес здобуття, засвоєння, узагальнення, усвідомлення музикознавчих знань та переосмислення раніше отриманих знань і власного досвіду.

Між сприйняттям, виконавством, створенням музики та набуттям теоретичних знань простежуються тісні взаємозв'язки. Разом з осягненням закономірностей музики відбувається становлення дитячої музичної творчості. Так, знайомство з елементами музичної мови, їх виражальною сутністю, драматургією розвитку музичних образів, поглиблює сприйняття музики, робить більш свідомим виконання та розширює можливості для власної творчості. Засвоєння у практичному музикуванні музично-теоретичних знань, набуття виконавських вмінь та навичок сприяє кращому розумінню задуму композитора, розвиткові особистісної інтерпретації почутого та виконуваного, нарешті, позитивний досвід власної творчості спонукає як до подальшого набуття знань, так і вдосконалення вмінь та навичок у виконавській діяльності. Процес зближення, взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливу, взаємопроникнення різних видів музичної діяльності на основі їхнього комплексного застосування ми називаємо інтеграцією.

Література

1. *Апраксина О.А.* Методика музикального виховання в школі: Учеб. пос. для студ. пед. инст. – М.: Просвещение, 1983. – 222с.
2. *Асафьев Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 142с.
3. *Бальчутис Э.И.* Основы преподавания музыки в IV-VIII классах: Учеб. пос. для сред. спец. шк. и вузов. – Каунас: Швиеса, 1986. – 220с.
4. *Белобородова В.К.* О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников // Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М.А.Румер. – М.: Педагогика, 1975. – С.36-89.
5. *Гродзенская Н.Л.* Школьники слушают музыку. – М.: Музыка, 1969. – 77с.
6. *Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М.* Методика музыкального воспитания в школе: Уч. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр “Академия”, 1998. – 240с.
7. *Зарин Д.Н.* Музыкальная хрестоматия для уроков хорового пения: Для гимназий. – М., 1895. – 47с.
8. *Кабалевский Д.Б.* Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы: Музыкальное воспитание в СССР/ Под ред. М.Баренбойма. – Вып.1. – М.: Сов. композитор, 1978. – 81с.
9. *Каратыгин В.Г.* О слушании музыки // Музыка в единой трудовой школе. – Петроград. – С.16-29.
10. *Коган Г.М.* Работа пианиста. – М.: Классика-XXI, 2004. – 201с.
11. *Кодай З.* Избранные статьи: Пер. с венг. – М.: Сов. комп., 1982. – 288с.
12. *Леонтович М.Д.* Практичний курс навчання співу у середній школі України (з педагогічної спадщини композитора). – К.: Музична Україна, 1989. – 136с.
13. *Мальцев С.М.* О психологии музыкальной импровизации. – М.: Музыка, 1991. – 88с.
14. *Маслов А.Л.* Методика пения в начальной школе: Пос. для учит. – М., 1913. – 56с.
15. *Медушевский В.В.* О содержании понятия “адекватное восприятие” // Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – С.141-155.
16. *Мильштейн Я.И.* Вопросы теории и истории исполнительства. – М.: Сов. композитор, 1983. – 266с.
17. *Музично-педагогічні системи і концепції 20-го століття:* Метод. рекомен. для вчителя музики загальноосвітніх шкіл, студ. пед. училищ та муз.-пед. факультетів / Укл. С.С.Бездітна. – К.: ІСДО, 1995. – 24с.
18. *Павлов И.П.* Полное собрание сочинений. – М.: Наука, 1951. – Т.3, кн.2.– 438с.
19. *Петрухин П.* Я горжусь своими учениками // Музыкальное образование. – 1999. –

- №1, янв.-февр. – С.11-13.
20. **Петрушин В.И.** Музыкальная психология: Учеб. пос. для студ. и препод. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.
 21. **Праслова Г.А.** Музыкальное образование как фактор развития человека в творческом наследии В.Ф.Одоевского: Учеб.-метод. пос. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – 80с.
 22. **Рудницька О.П.** Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Український педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1994. – 431с.
 23. **Слонимский С.М.** Симфония с биографической справкой. – Л.: Сов. комп., 1963. – 164с.
 24. **Смирнов С.Д.** Мир образов и образ мира // Вестник МГУ: Психология. – 1981. – Сер.14, №.2. – С.23-25.
 25. **Шацкая В.Н.** Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975. – 168с.
 26. **Weber C-M.** Samliche shriften. – Bln., Lpz., 1908. – 470р.

УДК 373.5.016:784.072

Мережко Ю.В.

ІНТОНАЦІЙНО-СЛУХОВИЙ АНАЛІЗ ТВОРІВ ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ СМАКІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статье освещается вопрос интонационно-слухового анализа вокальных произведений украинских композиторов как способа формирования художественных вкусов старшеклассников; раскрываются условия его активизации на занятиях пением.

Ключевые слова: *интонационно-слуховой анализ, ученики старших классов, вокальные произведения, художественный вкус.*

У процесі художнього спілкування з творами вокальної спадщини українських композиторів у старшокласників проявляється, розвивається та закріплюється оцінно-ціннісне відношення до творів. Таке відношення формується під впливом педагогічного стимулювання (ззовні) та самоактивізації (з середини) оціночної діяльності. Порівняння уявлень учнів про прекрасне із реакцією на певні художні явища покладено в основу оцінної діяльності, яка відбувається під час слухання і аналізу творів мистецтва.

Різні форми та підходи до аналізу творів музичного мистецтва обґрунтували у своїх наукових працях Шацька В.Н., Гродзенська Н.П., Остроменський В.Д., Падалка Г.М., Рудницька О.П., Дорошенко Т.В., Еременко О.В, та ін.

Проте у педагогічній літературі та наукових дослідженнях не висвітлюється питання залучення старшокласників до інтонаційно-слухового аналізу як засобу формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів.

Музика не може сприйматися як художній феномен, якщо не виникає момента аналізу, тобто розчленування звукового потоку на осмислені елементи. Якщо цього не відбувається, то музика сприймається як чисто фізіологічний подразник, який викликає приємні або неприємні відчуття без усвідомлення її сутності (Назайкінський Є.В., Науменко С.І., Ветлугіна Н.О.).

На думку Апраксіної О.А., школа повинна озброїти учнів методом, сутність якого полягає у «розумінні специфіки музичного мистецтва, музично- образної мови, музично- виразних засобів, які розкривають ті чи інші ідеї, думки, почуття, переживання, які складають зміст музичних творів» [1, 17].