Е. Д. Трофимова

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Работа представлена кафедрой технологий художественного образования Нижнепшгичьской государственной социально-педагогической академии. Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор Н. Г. Тагильцева

В статье рассмотрены ориентиры формирования нравственных представлений младших школьников, дана их классификация. Выявлены закономерности и уровни восприятия музыки, в процессе которых происходит превращение эмоционального с ней контакта в нравственный опыт личности.

Ключевые слова: нравственные представления, музыкальное восприятие, жанрово-коммуникативная дифференциация, когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий компоненты.

The article considers the basic principles of the formulation of moral standards among junior students and their classification. Certain rules and phases of musical perception, in the course of which emotional contact turns into personal moral experience, have been revealed.

Key words: moral standard, musical perception, genre-communicative differentiation, cognitive, emotionally evaluative, behavioral component.

Известно, что нравственность является основой жизнеспособности любого общества. В истории развития этической мысли сыграла важную роль предложенная Платоном характеристика идеала нравственного человека, представленная в виде четырех кардинальных добродетелей - мудрости, умеренности, мужества и справедливости. Обозначенные Платоном добродетели входят в состав нравственных качеств личности, определяют процесс нравственного воспитания, которое представляет собой целенаправленное и систематическое воздействие с целью формирования у детей нравственных представлений, определяющих сознание, чувства и поведение воспитанников в соответствии с требованиями общественной морали.

Поэтому, усваивая в процессе воспитания нравственные представления и опираясь на них, индивид может в значительной мере самостоятельно регулировать свое поведение и судить о моральных качествах всего происходящего вокруг. Для понимания проблематики нашей статьи важно рассмотреть и проанализировать такие понятия, как «представление», «восприятие», «нравственность», «нравственные представления», «музыкальное восприятие».

Одна из важнейших методологических проблем современной психолого-педагогической науки - это проблема сущности и специфики отражения и познания индивидом окружающей действительности. Б. Г. Ананьев основными функциями психического отражения определял образную и понятийную, где уровень представлений реализуется в образной функции. С точки зрения теории отражения представления - это не тень ощущений и восприятий, не их ослабленный дубликат, а обобщенный образ предметов и явлений объективной реальности.

По мнению Б. Г. Ананьева, характерная особенность представления состоит в том, что в нем соединяются образность (наглядность) и в то же время обобщенность'.

Таким образом, при переходе от ощущений и восприятий к представлению происходит «сжатие» информации. Как отмечает Б. Г. Ананьев, при этом меняется структура образа: одни признаки подчеркиваются, усиливаются, другие затушевываются и редуцируются[2]. Характер деятельности определяет свойства представления по параметрам «яркость - четкость». В представлении отражаются не только отдельные предметы, но и типичные свойства более или менее значительных по объему групп предметов. В этом смысле оно является собирательным образом.

В формировании представлений необходим не только опыт непосредственного восприятия, но и овладение знаками и знаковыми системами (прежде всего языком), где фиксируются результаты познавательной деятельности человечества. В психологических исследованиях отмечается такая особенность представлений, как панорамность, дающая субъекту возможность выхода за пределы актуальной (наличной) ситуации[3]. Таким образом, представление выступает не только как образ, но и как умственные действия с отраженными в них объектами, которые обеспечивают возможности антиципатии и выступают как связующее звено восприятия и мышления.

В словаре В. Даля глаголу «воспринимать» дается толкование: «Получать, усваивать себе»[4]. Психологический термин «восприятие» содержит оба оттенка этого значения: «человек получает информацию-знания о мире и виде предметных образов и делает их достоянием своего собственного сознания в качестве образов представлений и мыслей, удерживаемых в памяти»[5]. Восприятие проходит два этапа. На первом этапе создается «сенсорный слепок», физической реальностью воздействующий на органы чувств, на втором - осуществляется его обработка, приводящая к его самостоятельному функционированию в кратковременной памяти.

Современная психология, определяя восприятие как «отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств»[6] признает активность личности в этом процессе. Актуальным является высказывание С. Л. Рубинштейна о том, что восприятие никогда не бывает пассивным, только созерцательным актом: «Воспринимает не изолированный глаз, не ухо само по себе, а конкретный живой человек, и в его восприятии... всегда в той или иной мере сказывается весь человек - его отношение к воспринимаемому, его потребности, интересы, стремления, желания, чувства». Восприятие человека представляет собой «единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления»[7]. Таким образом, восприятие рассматривается и как процесс, и как результат. В процессе восприятия выделяются активные и пассивные, осознаваемые и неосознаваемые компоненты, отмечаются фазы и этапы этого процесса, производится классификация и изучается генезис действий по формированию образа. Главным, а иногда единственным результатом восприятия считается формирование образов внешнего мира

Л. М. Веккер выделяет эмпирические закономерности перехода от восприятия к представлению. Представление как вторичный образ восприятия возникает у человека благодаря ощущениям и восприятию. Но в отличие от образов ощущений и восприятий, т. е. непосредственных результатов этих процессов, представление может быть редуцировано во времени и пространстве от образов восприятия. Образы, возникающие в результате этих процессов, сохраняются благодаря памяти. В отличие от восприятия представления носят обобщенный характер. Первичный чувственный образ относится к настоящему, а образ представ-

ления - к прошлому и возможному будущему. Таким образом, представления имеют чувственную и предметную основы[8].

Представления не механически воспроизводят поток восприятия, а перерабатывают его. В обобщенности представления подготавливается обобщенность мысли, так называемое предпонятие, которое выделяет Л. С. Выготский. Предпонятие находится в простом и непосредственном отношении к объекту. При восприятии или представлении явления его наглядные, чувственные признаки выдвигаются на первое место, становятся центром переживания[9].

В психологии существует разграничение представлений по степени обобщенности образа. Выделяют единичные представления, общие представления и обобщенные образы, отраженные в схемах, условных зЕтках. Представления также классифицируются по модальности (слуховые, зрительные, тактильные и т. п.), с учетом своеобразия их чувственной организации и познавательного значения, Б. М. Теплов - музыкальные представления; А. Н. Давыдова, Л. М. Веккер - осязательные представления; Н. К. Гусев вкусовые представления, по пространственно-временным характеристикам и по содержанию[10].

Изучение представления в различных аспектах дало возможность сделать вывод, что они не возникают мгновенно и в законченном виде, а формируются, постепенно совершенствуются и изменяются под влиянием целенаправленных актов восприятия. В зависимости от того, как в ходе той или иной деятельности организовано восприятие, мы имеем больше или меньше материала для усовершенствования и обогащения представлений. Это обстоятельство значимо для педагогической практики, оно дает возможность учителю в процессе обучения формировать те или иные представления.

Как один из видов представлений выделяют нравственные представления. В научно-педагогической литературе нравственность (от *лат.* Moralis - нравственный) трактуется как одна из форм общественного сознания, это совокупность принципов и норм поведения, охватывающих отношения людей друг к другу и к обществу".

Нравственное развитие и саморазвитие личности происходит в процессе нравственного воспитания, которое представляет собой целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Нравственное воспитание включает формирование у человека сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества, ознакомление с нормами нравственности и разумности, превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений; формирование устойчивых нравственных чувств и нравственных качеств, высокой культуры поведения, уважения человека к людям; формирование нравственных привычек[12].

Рассматривая представления, в том числе и нравственные, как одну из форм знаний, мы опирались на классификацию видов знаний, данную М. Н. Скаткиным[13]. М. Н. Скаткин различает:

- основные понятия (житейские и научные) и термины, без которых невозможно понимание ни одного текста, ни одного элемента знаний;
- знания о способах деятельности, методах познания;
- оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в обществе.

Данная классификация легла в основу выявленных нами групп нравственных представлений: первая – представления об общечеловеческих ценностях и о нравственных качествах личности; вторая - представления о нравственных отношениях к окружающему миру; третья - представления о сотрудничестве, о способах общения и вза-

имодействия. Считаем, что нравственные представления каждой группы отличаются друг от друга тем, что они играют различную роль в нравственном становлении личности и требуют различной организации учебно-воспитательного процесса.

Известно, что предметы эстетического цикла потенциально обладают большими возможностями эмоционально-нравственного влияния на детей младшего школьного возраста. В произведениях музыкального искусства исторически закреплены образцы гуманного отношения к действительности, нравственного сознания, представления о добре и зле. Н. Аминов в своих работах отмечает, что искусство, и музыкальное в частности, обладает особой, отличающей его от науки, способностью завладевать «всем» человеком и проникать в него, даже если он этого и не осознает. «Оно является той силой, которая может потрясти и преобразовать человека до глубины души»[14]. Кроме того, он подчеркивает, что только в искусстве постоянно создаются «модели человеческого существования», развиваются те стороны личностного потенциала ребенка, на которые ограниченно влияет содержание других предметов: воображение, интуитивное творческое мышление, способность к синтезу, развивает возвышенные чувства[15].

Мир музыкального искусства во всем многообразии жанров формирует и организует сферу чувственного восприятия человеком окружающего мира. Музыка, заключающая в себе эмоциональный опыт многих поколений, развивает чувственность, посредством которой человек вступает в действенный контакт с другим человеком, с обществом, что служит необходимым основанием личностного индивидуального переживания окружающего мира. Это происходит благодаря тому, что опыт эмоционального отношения к миру накапливается, приобретает особые коммуникативные формы в произведениях музыкального искусства и через него «наследуется» не столько для восприятия новых произведений, сколько для восприятия всей действительности. Неразрывно связанная с процессами, происходящими в обществе, музыка служит одним из проявлений нравственного сознания, и, как творение человека, она помогает ребенку познавать не только окружающий мир, но и самого себя. Особое значение для эффективного и результативного воздействия музыкального искусства на младших школьников приобретает музыкально-познавательная деятельность, направленная на художественное освоение общечеловеческих и социальных ценностей мира, на осознание личностной причастности к происходящим в мире событиям, делающая школьника субъектом формируемых нравственных отношений. В основе музыкально-познавательной деятельности младших школьников лежит процесс музыкального восприятия. Основным материалом в процессе восприятия музыки должно являться классическое наследие русских и зарубежных композиторов, народное творчество, фольклор, духовная и современная музыка. Высшая цель музыкального образования в начальной школе состоит в том, чтобы научить школьников слышать музыку в процессе различных видов музыкального восприятия.

Исходя из методологического аспекта рассматриваемой проблемы, определим методологические основы музыкального восприятия.

Музыкальное восприятие - процесс сложный и многоаспектный, процесс, включающий объединение в сознании воспринимающего огромного количества различных элементов, отличающихся качественным своеобразием. Проблемы психологии музыкального восприятия поднимали в своих трудах Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Л. А. Мазель, Е. В. Назайкинский, Е. Н. Федорович и др.

Е. В. Назайкинский выявляет закономерности восприятия музыки, складываю-

щисся на основе общности сенсорного, кинетического и социального опыта. В числе таких закономерных особенностей он называет общность пространственных и временных характеристик музыкального восприятия. Подходя к восприятию сложной структуры музыкальной формы с точки зрения не самой музыки, а психологии, Е. В. Назайкинский[16] выделяет три масштабных уровня восприятия:

• первый - уровень мотивов, основой для слышания которых является непосредственная работа слухового анализатора, способного охватывать непродолжительные отрезки и осмысливать их как принадлежащие к настоящему времени;

• базой дтя второго масштабного уровня музыкального восприятия служит речевой опыт, ассоциации с логикой и синтаксисом речи и разнообразными типами движений. Здесь распространены термины, заимствованные из лингвистики: фраза, предложение, период. Употребляются также уподобления движению по определенной траектории (взлет, падение, вращение), отражающие действие ;шигательно-моторных звеньев, входящих в системный механизм музыкального восприятия;

• третий уровень - это уровень произведения в целом и его относительно крупных законченных частей. Здесь ассоциативной базой в большинстве случаев оказываются аналогии с сюжетным развертыванием событий и эмоциональными процессами.

Процесс восприятия музыки начинается в раннем детском возрасте, и психические особенности ребенка на каждом возрастном этапе оказывают воздействие на ход этого процесса и его результаты. В различных психолого-педагогических исследованиях особенностей музыкального восприятия детей указывается, что детям в целом свойственна экстрамузыкальная направленность восприятия. Поэтому важную роль в активизации интереса ребенка к музыке играет привлечение внемузыкальных ассоциаций: словесных пояснений, сопоставлений с литературными произведениями, изобразительным искусством, жизненными ситуациями и т. п. Среди многих педагогических и психологических исследований проблем, связанных с детским музыкальным восприятием, мы выделяем изучение генезиса музыкального восприятия Е. В. Назайкинским[17] и исследование процессов бессознательного восприятия музыки детьми, проведенное А. В. Тороповой[1"]. Оба труда основаны на онтогенетическом подходе и позволяют, выявляя различные стадии в развитии ребенка, определить основные стадии и закономерности становления музыкального восприятия вообще.

По мнению Е. В. Назайкинского, в индивидуальном восприятии ребенка преломляются наиболее общие закономерности не только восприятия как такового, но и наиболее общие и фундаментальные законы музыки, без которых было бы немыслимо ее функционирование как общезначимого искусства[19].

Анализируя данные экспериментальной работы, в процессе которой факторы общего влияния окружающей среды на музыкальное развитие ребенка были четко отграничены от факторов специального педагогического воздействия, ученый пришел к выводу, что на разных стадиях развития ребенка в формировании его музыкального восприятия с разной интенсивностью и в разных сочетаниях действуют следующие моменты: коммуникатативный опыт, речевой опыт, двигательный опыт, собственная музыкальная практика.

Коммуникативный опыт проявляется в различении ситуаций общения, при которых ребенок сталкивается с музыкой. Выделяются четыре основные ситуации, четыре коммуникативные сферы, представляющие наибольшие различия для ребенка: музыка, звучащая по радио или в звукозаписи, пение окружающих, музыка, исполняемая в присутствии ребенка на каких-либо музыкальных инструментах, музыка, включенная в комплексное действие

синтетического характера, связанная с танцем, игрой - действиями, понятными для ребенка.

Е. В. Назайкинский отмечает, что разграничение коммуникативных ситуаций по включенности в тот или иной жизненный контекст, по количеству участников музицирования или слушания, по пространственным особенностям их расположения связано с исторически сложившимся разделением музыкальных жанров. При всем их многообразии выделяются группы инструментальных, вокальных, танцевальных и синтетических жанров.

Жанровые различия музыки, связанные с формами и условиями ее воспроизведения и восприятия, с ее прикладными и художественными функциями, складывались постепенно и сказывались на самом характере музыки. Подобно этому, углубление восприятия в собственно музыкальную сферу идет у детей естественным, исторически проверенным путем — от комплексного жанрово-ситуационного впечатления к дифференцированному восприятию музыкальных произведений. По мере развития ребенка важность ситуативной оценки исполнения музыки перерастает у него в способность различать основные музыкальные жанры, прежде всего связанные с танцем, игрой и пением.

Во взаимодействии с коммуникативным фактором действует и другой фактор, связанный с речевым опытом, так как наиболее доступная детям форма музицирования - пение тесно связана с речью. Выявлена система взаимосвязей между восприятием детьми музыки и речи. Прежде всего данные виды восприятия объединяет опора на один и тот же аппарат - голос. Кроме того, уже в раннем возрасте формируются навыки переноса интонационного и структурно-синтаксического опыта речи на слушание музыки и пение. Это позволяет детям легко переходить от речи к пению и наоборот: пропевание понравившихся фраз или фраз, которым ребенок придает особое значение. Еще один тип взаимодействия речевого и певческого опыта — тесная связь мелодии и текста. Она в раннем возрасте настолько сильна, что ребенок может не узнать слова любимой песни вне мелодии или не узнать мелодию вне текста. Со временем такая связь ослабевает.

Двигательно-динамический (игровой) опыт детей можно разграничить как опыт, связанный с инструментальной музыкой, пением и различными импровизациями. Такой опыт выступает фактором, способствующим четкой жанрово-коммуникативной дифференциации, а также условием различения и выделения выразительных средств самой музыки. Различные двигательные навыки здесь способствуют выявлению для ребенка различий в особенностях музыкального языка (один тип мелодического движения - ходьба, другой - прыжки и т. д.).

Приведенные виды опыта — коммуникативный, речевой и двигательный - создают базу для музыкального развития, облегчают восприятие музыки. Центральным и специфическим звеном в формировании музыкального восприятия ребенка является собственная музыкальная практика. Дифференцированное восприятие музыки требует специфических музыкальных навыков, которые развиваются на музыкальном материале.

В качестве такой практики могут выступать музыкально-поэтические и музыкально-ритмические импровизации (более ранний этап); формирование навыков пения; танец; первоначальные навыки игры на любых музыкальных инструментах. В этой деятельности формируется первичный музыкальный тезаурус ребенка, который является фундаментом для последующего развития тонкого художественного восприятия музыки.

Постижение музыкального искусства наделяет маленького человека духовной силой. В духовном сходятся все силы души и разума личности, а ведущим стержнем

духовного, специфическим его измерением оказывается нравственность. Важнейшими доминантами нравственности являются такие чувства- состояния, как любовь, вера, доброта, чуткость, милосердие, великодушие, благородство, доброжелательность. Именно в этих главных «знаках» духовности современная педагогика музыкального образования усматривает сущность нравственных представлений, тот методологический ориентир, в соответствии с которым в личности могут и должны состояться жажда познания, нравственная чуткость и ответственность

Таким образом, мы считаем, что специфика нравственных представлений в условиях музыкального восприятия связана с нравственным познанием музыкального искусства, одухотворенного композитором, исполнителем и слушателем, выступающим как метаявление духовного порядка, в процессе которого формируется индивидуальная ценностно-смысловая установка личности, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты, обеспечивающие учащемуся ориентацию и полноценное функционирование в современном мире на основе общечеловеческих ценностей. Бесспорно, данное понятие носит общий и принципиальный характер и предполагает определенное уточнение применительно к разным возрастам человека. Оно носит характер принципа - ориентира, которым может воспользоваться педагог, занимающийся формированием нравственных представлений в процессе музыкальных занятий.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ананьев Б. Г.* Проблема представления в советской психологической науке // Философские записки. 1950. Т. 5.

[3] Там же. С. 76.

Аминов II. Н. Искусство в школе или школа искусств? Приоритеты художественного воспитания и личности педагога // Искусство в школе. 1993. № 5. С. 112.

'*Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Рус. яз., 1989. С. 26.

[5] Исследование мышления в советской психологии // Под. ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1966. С. 78.

[6] *Назайкинский Е. В.* О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. С. 31.

'Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособие для слушателей Ф ПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов / Подред. М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. С. 34.

[%] *ВеккерЛ. М.* Психические процессы: В Зт. Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. С. 59.

' *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций / Подред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Б. М. Теплова. М .: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 134.

[10] *Игнатьев II. И.* О некоторых особенностях изучения представлений и воображения // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1956. Вып. 76. С. 21.

[n] *Хридина Н. Н.* Понятийно-терминологический словарь: Управление образованием как социальной системой. Екатеринбург: Уральское изд-во, 2003. С. 19.

"*Блюмкип Б. А., ГумницкийГ. Н., Цырлина Т. В.* Нравственное воспитание. Философско-этические основы. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. С. 57.

'•' Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. С. 47.

"*Аминов Н. Н.* Указ. соч. С. 18.

[15] Там же. С. 19.

[16] *Назайкинский Е. В.* Указ. соч.

[17] Там же. С. 43

[18] *Торопова А.В.* Проблема бессознательного в музыкальной педагогике. М.: Прометей, 1997. С. 40.

[19] *Назайкинский Е. В.* Указ. соч. С. 338.