

Л.В.Григоровська, М.І.Найдьонов, Л.А.Найдьонова  
НДТ педагогіки УССР, НДІ психології УРСР, КДПІ-  
ІМ імені Н.К.Крупської

## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МІСЛЕННЯ І МУЗИЧНОГО ОТОЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ**

У сфері виховання завдання всебічного і гармонійного розвитку особистості знаходить свою конкретизацію у проблемі розвитку цілісного адекватно відображуючого і активно перетворюючого мислення. Цілісність мислення може бути забезпечена лише при спроможності суб'єкта відображати і перетворювати всі складові людської культури, як матеріальної, так і духовної. Активне відображення і участь у перетворенні духовної складової культури неможливі без справжнього включення суб'єкта як складової ланки у відтворення цієї культури через активне розуміння і опанування кращих її зразків, створених у різних видах і жанрах мистецтва. Значення, якого КПРС надає повнішому і глибшому освоєнню трудящими масами багатств духовної і матеріальної культури, активному прилученню їх до художньої творчості, визначається впливом перетворень у цій сфері на численні галузі людського життя і діяльності: "Естетичне начало ще більше одухотворить працю, піднесе людину, прикрасить її побут" [1, с.201].

Активне розуміння і прийняття художніх творів різних видів мистецтва неможливі без пошуку засобів цього розуміння і опанування в дійсності більш широкої, ніж власне мистецтво, людської культури в цілому. Опанування нового може бути досягнуте тільки в реальному процесі цілісного творчого мислення. Відповідно до цього образне художнє мислення розуміється нами як цілісний процес відкриття нового для себе і для інших, що здійснюється на основі окремих образів і особистісних розумінь, опосередкованих суспільними значеннями, цінностями, настановами і реалізується з допомогою засобів певного виду мистецтва.

Вивчення музичного сприймання школярів виявляє обмеженість образного художнього мислення учнів різних вікових категорій [2; 5] фіксує досягнення ними рівня лише елементарних форм [3] у разі відсутності спеціально спрямованих формуючих впливів. Однією з причин цього, на нашу думку, є дефіцит організо-

ваного музичного оточення підлітків котре ми розуміємо як відсутність змістовних і особистих зразків освоєння, прийняття і розвитку духовно-естетичних цінностей, власної діяльності підлітків з освоєння музичної культури, а також змістовного спілкування ровесників з приводу музики у всьому багатстві її галузей, напрямів, жанрів.

Для перевірки цього припущення було проведено в два етапи експериментальне дослідження: 1) анкетування з метою вивчення якісних характеристик музичного оточення і специфіки його опанування підлітком, уявлень підлітків про музичну образність та засоби її опанування (тобто освоєння музичного пласту реальності); 2) групове розв'язання творчих завдань з метою якісного аналізу процесу образного мислення.

В анкетуванні брали участь підлітки шкіл М.Запоріжжя, в яких навчання музики велося на основі різних програм: типової програми Міністерства народної освіти УРСР і експериментальної програми з поглибленим вивченням музики (відповідно до цього групи умовно названі нами типовою та експериментальною). В анкеті були питання як закритого, так і відкритого типу, що ставилися у прямій та непрякій формі з метою обмеження можливості отримання перекрученої інформації в результаті підстроювання досліджуваних під соціальне схвалені норми.

Одним із завдань було вивчення спілкування підлітків Р галузі музики. Аналіз відповідей цієї групи на запитання дає Інформацію, що констатує: 1) наявність спілкування з приводу музики у 88 процентів опитуваних підлітків; 2) спрямованість його на батьків, ровесників - відповідно 80 та 67 процентів. Однак спілкування учнів з батьками має звужену змістовну основу та поверховий характер. Так, за даними анкети, в 75 процентах сімей основою спілкування о музика, значну частину якої становлять твори розважального характеру. Лише половина опитаних учнів може назвати улюблені твори батьків, тільки четверта частина з них зазначила причини батьківських симпатій.

Музичним оточенням визначається рівень і характер особистих музичних переваг підлітка: більше половини учнів назвали улюбленими твори тільки естрадного жанру, лише 13 процентам школярів відомі дитячі музичні передачі. Спря-

мованість музичного оточення формує у підлітка орієнтацію на використання музики переважно як засобу розваги. Таке вибіркоче ставлення до музики не може містити в собі ініціацій на розуміння музичного твору.

Якщо за спілкуванням з дорослими і ровесниками учні двох класів перебувають в однакових умовах, то на рівні особистих музичних переваг між ними є відмінність, котра за нашою гіпотезою в наслідком впливу тієї частини музичного оточення, яка представлена вивченням музики за експериментальною програмою. Так, у структурі музичних уподобань учнів експериментальної групи твори музичної класики становлять 79 процентів, типової - лише одну третину. Друга відмінність стосується змістовних уявлень учнів про музичне мистецтво, складові музичного образу, процеси мислення, тобто галузей освоєння дітьми музичного пласту реальності. Уявлення про музику як про змістовне мистецтво мають 95 процентів учнів експериментальної та 64 проценти учнів типової групи, про її змістовну специфіку - відповідно 84 та 36 процентів підлітків. Спостерігалась також відмінність відносно повноти та цілісності сприймання музичного образу: недиференційоване та неціле-спрямоване сприйняття, що фіксує лише сам предмет - музику, становило в експериментальній і типовій групах відношення 1:3, спрямованість на окремі сторони музичного процесу (засоби музичної виразності, виконавці тощо - відповідно 1 : 4, на цілісне сприймання музичного образу - 5:1) Відзначений різний рівень розуміння образного змісту - від первісного сприйняття характеру музики до намагань осмислити його (в рамках доступного/ з урахуванням уявлень про змістовність музичного мистецтва, авторської позиції. Нижчий рівень мислення виявляють нібито рефлексивні висловлювання учнів типової групи про зміст власного мислення з приводу музики ("думаю про те, слухати мені ці пісні, чи ні", "про те, що добре тому, хто виступає: його слухають усі люди, а вдома - батьки"), які насправді означають відхід від ініційованого анкетною висловлювання змістовного ставлення до музики.

Виявлені уявлення підлітків експериментальної та типової груп про власні способи засвоєння змісту музичних творів дають таку картину: з. допомогою назви засвоюють зміст відповідно 25 та 48 процентів учнів, самої музики - б? та 41

процент, розповіді про музику - 8 та 11 процентів, що свідчить про вищий рівень розвитку образного мислення учнів експериментальної групи, бо розуміння образного змісту тут меншою мірою вичерпується назвою твору і більшою мірою характеризується пошуком змістовної інформації у самій музичній тканині, що розширює поле розумового пошуку. Нехтування позамузичними джерелами засвоєння образного змісту твору свідчить про невисокий рівень розуміння ролі культурного контексту у цьому процесі, вираженого через особу автора. Нерозуміння мистецтва як форми спілкування, засобу усвідомлення смислу, ідей різних суспільств, епох, поколінь ще одна перепона на шляху розвитку образного мислення підлітків,

Зіставлення відповідей учнів двох груп на питання про можливі причини їх нерозуміння образного змісту музики дає наочну картину загальних моментів і якісних відмінностей у механізмі здійснення образного мислення учнів двох груп. де відносно засобів розкриття художнього образу різниці практично немає (72% та 73%), в той час як відображення значення способу засвоєння музичного змісту становить 43 та 17 процентів, що свідчить про вищий рівень розвитку образного мислення учнів експериментальної групи. Настанови на часткове опанування музичної культури, що формуються музичним оточенням, ускладнюють розвиток образного мислення відповідно 47 та 61 процента підлітків.

Отже, при деяких ідентичних характеристиках музичного оточення можна констатувати різний рівень розвитку образного мислення учнів двох груп. Це змушує звернутися до аналізу організації педагогічного процесу як системоутворюючого фактору музичного оточення, відзначивши насамперед очевидну відмінність програм, що в ньому реалізуються. Аналіз анкети дає змогу стверджувати, що інтегрує впливи музичного оточення вчитель. Позитивні відповіді на запитання анкети: "Чи знає вчитель про твої музичні уподобання?", "Чи звертався ти до вчителя з проханням прослухати будь-який твір?", "Чи розповідав вчитель про свою улюблену музику?" - свідчать про те, що спілкування учнів двох груп з вчителем проходило на різному особистісному рівні. В експериментальних групах воно було більш чітко спрямованим на розкриття образного змісту твору, перед-

бачало вироблення у підлітка особистісного смислу спілкування з музикою, давало більшу свободу для виявлення творчих здібностей у самостійному пошуку власного розуміння твору, розширювало арену розумової діяльності учнів.

Отже, дані анкети підтверджують гіпотезу про значення музичного оточення для розвитку якісної організації образного мислення і дають можливість додатково передбачити, що освоєність художньої музичної дійсності підлітками має такі якісні рівні: псевдорефлексивний, рефлексивний, змістовний. Але оскільки відповіді на запитання анкети є виразом суб'єктивного ставлення до останньої у наявній формі, позбавленій динаміки, вони не можуть бути остаточним підтвердженням гіпотези. Для цього необхідно мати такий вид аналізу, який розкрив би самий процес реалізації наявних у дітей уявлень в їх діяльності з художнього перетворення дійсності. Перевірка цього передбачення становила зміст другого етапу експериментальної роботи, де як адекватний засіб дослідження процесу образного мислення було використано адаптований нами метод змістовно-сміслового аналізу (ЗСА) дискурсивного мислення при розв'язанні творчих завдань [6].

Центральним у розумінні механізму творчого мислення є поняття проблемності та конфліктності. Проблемність ситуації виникає внаслідок недостатності наявних у людини інтелектуальних засобів для продуктивного перетворення невідзначних умов, в яких вона опинилася. Неможливість розв'язання ситуації наявним способом-стереотипом викликає у особистості емоційний стан, який можна назвати конфліктним. Проблемність ситуації - умова виникнення активної розумової діяльності, конфліктність - творчого саморозвитку особистості. Переосмислення інтелектуальних, особистісних та міжособистісних стереотипів, результатом чого є подолання конфліктності, знаходження інтелектуальних засобів для розв'язання завдання та моделювання кооперації учасників суспільного рішення [4] відбувається внаслідок дії рефлексивних механізмів мислення.

Обробка отриманої в результаті експерименту мовної продукції проводилася на основі чотирикомпонентної схеми дискурсивного мислення [І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов], доповненої специфічним пластом музичної реальності, що має складну будову і розвинуту структуру. Попередній аналіз музичного пласту дає

можливість говорити про наявність у ньому змістовної і рефлексивної сфер, як і у свою чергу складаються з більш обмежених за своїм функціональним значенням компонентів (суб'єктивного, предметного, культурного) та системи означень (тобто мовного вираження первісного розуміння початкове сприйнятого цілісного образу музичного твору) в змістовній сфері; інтелектуальної та особистісної рефлексії, що набувають функцій колективної інтелектуальної та колективної особистісної при проекції їх на партнерів по суспільному рішенню — у другій. функціональна належність висловлювань змістовної сфери зумовлюється їх значенням у відображенні музичної реальності на рівнях: а) суб'єктивних емоційно-образних уявлень; б) розподілу та інтелектуального тлумачення музичної тканини твору; в) осмислення змісту в контексті музичної культури в цілому.

Структура рефлексивної сфери має змістовне наповнення, специфіка якого визначається спрямованістю рефлексивних процесів на осмислення музичної реальності та засобів опанування нею (інтелектуальна рефлексія), на переосмислення своїх особистісних зв'язків з музичною культурою (особистісна рефлексія).

Використаний в експерименті текст завдання створювався за принципами, розробленими у рамках психології рефлексії (категоріально-нормативний аналіз) і подавався разом з музичним твором. Проблемність даного завдання полягає у діях персонажів з приводу музики, однак прослухування та розуміння музичного твору було необхідною ланкою її розв'язання. У завданні використовувався фрагмент "Монтеккі і Капулетті" з балету С. Прокоф'єва "Ромео і Джульєтта". Наводимо текст завдання: "Жили Троє товаришів: Сергійко, Юрко та Євген. Вони дуже любили музику. Одного разу, збираючись до школи, Євген вимкнув радіоприймач, по якому транслювалася музична передача, і пішов до Юрка. Разом вони зайшли до Сергійка і втрьох попрямували до школи. У класі хлопці засперечалися з приводу музики С. Прокоф'єва, яку вони слухали вранці. "Яку войовничу музику передавали сьогодні по радіо", — сказав Євген. Юрко йому заперечив: "Це була водночас і войовнича, і світла, ніжна музика. Вона немов говорила, що темрява і світло поруч". "Обидва ви не зовсім праві", - сказав Сергійко, але тут пролунав дзвінок, і до класу ввійшов учитель. Послухай музику і скажи, чому у друзів були

річні думки про неї, хто був більш точним і що хотів сказати товаришам Сергійко".

Завдання розв'язувалось сьома групами підлітків (по три чоловіка в кожній групі) при стандартній для метода ЗСА інструкції розв'язувати разом і вголос. Уся мовна продукція фіксувалась на магнітній стрічці, оброблялась методом змістовно-сміслового аналізу.

Аналіз розв'язання творчих завдань показав велику різноманітність характеру протікання розумових процесів учнів. Спільною закономірністю є незначна перевага процесу розуміння над операціональними перетвореннями змістовного характеру. Це пояснюється тим, що в більшості груп музика ставилася в центр розумового пошуку школярів. У розв'язанні музичних завдань взаємозв'язок компонентів змістовної сфери має досить складний і цікавий характер. Це пов'язано з наявністю двох пластів реальності — дій персонажів та самої музики. Отже, випередження операціональним компонентом предметного пояснюється тим, що часто розв'язання першого завдання з діями персонажів, яке вимагає операціонального розгляду, відбувається до того, як починає аналізуватись сама музика. Такий хід міркування учнів дає можливість поставитись до розуміння музики як до абсолютно необхідного способу розв'язання завдання, коли невизначеність дій персонажів знята.

При аналізі питомої ваги компонентів слід відзначити, що лише значна перевага обсягу розуміння над операціоналізацією дає можливість максимально повно розгорнутися музичному пласту дискурсивного мислення. Так, у показовій групі співвідношення питомої ваги предметного та операціонального компонентів дорівнює 23:5 процентів. Для розв'язання завдань молодшими підлітками характерне переважання колективних форм переосмислення проблемності (інтелектуальна рефлексія) і менш виражено — конфліктності (особистісна рефлексія), але не в абсолютному значенні, а при порівнянні з даними щодо розв'язання завдань старшими школярами. Велика увага приділяється підлітками і процесу взаєморозуміння, взаємодії. Ця особливість підліткового віку дає можливість включити музику

не лише як засіб активного розумового аналізу, а й як предмет спілкування між ровесниками, яке проходить досить інтенсивно.

Музичний пласт — наявний у всіх рішеннях, але неоднаково виражений. Яскравіше представлено компонент означень, що зустрічається у всіх групах і відзначається великою різноманітністю як визначення характеру музики (добра, суворая, мужня тощо), так і понятійного вираження її змісту (добро, зло, ворожнеча і добро). Для означень як рівня поверхового опису при первісному сприйманні характерне прагнення виразити розуміння музики одним словом або їх мінімумом. При поверненні до означень після аналізу музики їх зміст (навіть виражений одним словом) збагачується і розширюється, фіксуються нові відтінки, відкриті в процесі пошуку розв'язки) в шостій групі в процесі аналізу музики з'являється, наприклад, її визначення як трагічної).

Другим за ступенем представленості у мовному вираженні є компонент суб'єктивних образних уявлень. Суб'єктивні образи відзначаються їх розгорнутістю у мові, уривчастістю вербалізації, що йде за зоровим зображенням чи описуванім емоційним станом, характеризуються наявністю динаміки. Цікаво, що при повідомленні назви твору, з якого взято музичний уривок, до початку розв'язання суб'єктивні зорові та емоційні образи з розумового аналізу музики зникають. Тим самим для учнів закривається один з природних каналів осмислення музики у змістовному пласті розуміння, що обмежує можливість творчої активності школярів у тому напрямку, де творчий потенціал особистості підлітка високий.

В культурному компоненті музичного пласта експліковані уявленні про особливості музики як мистецтва, виділення позиції автора у вигляді звернення до інших відомих дітям творів. Функціонування культурного пласта зафіксовано у чотирьох групах з семи. .

До аналізу засобів музичної виразності, що становлять предметний компонент змістовної сфери, як до способу розуміння музики звертається більшість учнів. Цей компонент відзначається різноманітністю форм (від аналізу гучності до розгляду спеціальних засобів збудження звука) залежно від рівня музичної освіти.



Відзначимо, що при спільному розв'язанні знання одного з партнерів стають надбанням кожного з учасників групового пошуку.

Поряд із змістовною в більшості груп представлена й рефлексивна сфера музичного пласта. На основі критерію виділених рівнів розвитку образного мислення, сформульованого в гіпотезі, можна стверджувати, що в процесі розв'язання завдань функціонування мислення характеризується різним рівнем розвитку рефлексії. Відхід від аналізу музики при розв'язанні завдань досліджуваними учнями не спостерігався. Інтелектуальна рефлексія способів проникнення в музичний зміст твору, його функціональне призначення та вихід на характеристику самого музичного оточення представлені у вигляді моделювання ситуації, в якій живуть та діють персонажі. Однак більш ретельний аналіз рефлексивного пласта показує його недостатній розвиток як у якісному, так і в кількісному аспектах, що вимагає здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу.

Отже, у процесі розв'язання творчих завдань з музичним змістом створюються сприятливі умови для осмислення музичного пласта у всій його цілісності. Музичні творчі завдання, розв'язання яких неможливе без змістовного спілкування з приводу музики та постуку адекватних засобів її засвоєння, дають можливість моделювати і розширювати межі музичного оточення підлітків.

Дослідження підтвердило гіпотезу про існування різних рівнів розвитку образного мислення. залежно від характеристик музичного оточення, показало адекватність створених у рамках психології рефлексії експериментальних засобів відносно поставленої педагогічної проблеми. Результатом дослідження є також визначення засобів, що активізують власну діяльність і міжособистісне спілкування підлітків (як складової частини музичного оточення. До їх складу входять розв'язання музичних творчих завдань та заходи, спрямовані на формування рефлексії [6]. Це дає можливість розвивати кожний з виділених рівнів підлітків через визначення якісного та кількісного освоєння музичного пласта реальності.

#### Резюме

Необхідність активного освоєння підрастаючим поколінням багатств духовної человеческой культури обусловлює актуальність проблему розвитку

образного художественного мышления. В статье ставится проблема зависимости уровня развития образного мышления, обеспечивающего понимание и, освоение духовных ценностей, от характера музыкального окружения подростков.

Описана экспериментальная работа по проведению поиска адекватных средств анализа процесса образного мышления, а также средств его развития.

### **Література**

1. Матеріали ХХУП з'їзду Комуністичної Партії Радянського Союзу. К.: Політвидав України, 1986.
2. Белобородова В.К. Развитие музыкального восприятия младших школьников //Музыкальное воспитание в школе.—1974.-Вып.ІЗ.
3. Готсдинер А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия // Проблемы музыкального мышления. - М., 1974.
4. Найденова Л.А., Найденов М.И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач//Человек - творчество - компьютер : Тез. докл. к УШ междунар. конгр. по логике, философии и методологии науки. - М., 1987. - 4.1.
5. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. - К., 1975.
6. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии // Вопр. психологии. - 1985 .-№ 3. 139.