

2. Воробьева Л. И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии) / Л. И. Воробьева // Вопросы психологии: Научный журнал. – 2004. – № 2. – С. 149–158.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Спб., 1997. – 254 с.
4. Дмитриенко В. А., Кулемзина А. В. Феномен детской одаренности в теоретико-педагогическом осмыслении / В. А. Дмитриенко, А. В. Кулемзина // Вестник ТГПУ. – 2005. – Выпуск 2 (46). – С. 56–64.
5. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Ельконина – В. В. Давыдова) / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
6. Лобок А. М. Вероятностный мир. Опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ivolab.msk.ru/lvo/library/books/txt/veroyat_mir.htm.
7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
8. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В. Д. Шадриков. – М., 1986.
9. Шпет Г. Г. Философские этюды / Г. Г. Шпет. – М., 1994. – 326 с.

УДК 37.015:016

Наталія Аніщенко

м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ

В статтє, на основє анализє научнєх работ, предлагаеться авторская версия педагогической интерпретации художественного восприятия, которое представляет собой комплексную психическую деятельность, имеющую исключительно важное значение для развития интеллектуально-чувственной активности личности. В статтє выделяется три основных ступени художественного восприятия, каждая из которых является важной и предполагает формирование определенных способов художественно-познавательной деятельности личности.

Ключевые слова: *восприятие, интерпретация, креативность, эмпатия, установка, рефлексия*

In this article on the basis of analyses of scientific works, we offer the author version of pedagogical interpretation of artistic perception, which represents the complex mental activity,

which means a lot for intellectual – sensual activity of person. In this article we distinguish three main steps of artistic perception, each from them is very important and means creation of definite ways of artistic-cognitive activity of the person

Key words: *perception, interpretation, creativity, empathy, attitude, reflection*

Пошуки науково обґрунтованої та ефективної системи застосування мистецтва у навчально-виховному процесі неможливі поза теорією художнього сприйняття, яке зумовлює успішність залучення особистості до мистецтва, її духовного розвитку та культури. Саме художнє сприйняття дозволяє регулювати характер та інтенсивність впливу мистецького твору на особистість, розвивати її мотивацію спілкування з мистецтвом, художні потреби, смаки та інші компоненти естетичної свідомості, що органічно пов'язані зі сприйняттям і значною мірою визначають його зміст.

Вивчення художнього сприйняття спирається на спільні зусилля філософії, соціології, психології, естетики, мистецтвознавства, що разом становлять методологічні засади педагогічних досліджень, спрямованих на діагностування та корекцію індивідуального розвитку художнього сприйняття учнівської молоді.

Розглянемо основні проблеми, котрі є найбільш вагомими в галузі педагогіки й дають підстави інтерпретувати зміст та структурні компоненти художнього сприйняття в аспекті духовного розвитку особистості. Враховуючи той факт, що домінуючим в нашому дослідженні є музичне мистецтво, вважаємо за потрібне проаналізувати психофізіологічні аспекти саме музичного сприйняття, які дали поштовх для експериментального вивчення почуттєво-емоційних реакцій особистості на музику, її впливу на нервово-психічний стан суб'єкта. За допомогою різних приладів і тестових завдань, які фіксували зміни серцево-судинної та дихальної систем, опорно-рухового апарату, шкірно-гальванічних реакцій та інших функцій організму, було зроблено спробу встановити реально існуючий зв'язок між елементами музичної тканини та фізіологічними проявами людини. Одержані в таких дослідженнях результати сприяли розвитку музичної терапії, функціональної музики, якими плідно послуговується й педагогічна наука та практика для організації процесу навчання, у роботі з учнями, які важко піддаються вихованню тощо. Не потребується доказів, що можливості музики розслабляти й активізувати розумову діяльність, створювати певний настрій, допомагати процесам релаксації є виключно важливими для вирішення багатьох завдань підготовки вчителя. За словами А. Л. Готсдінера, «у процесі відображення сигналів, виникнення відчуттів і формуються сенсорні системи, що здійснюють пізнавальну функцію та сприяють цим пристосуванню організму до впливів зовнішнього середовища» [6, 240]. Це підтверджують дослідження, проведені серед учнів загальноосвітніх шкіл України з урахуванням саме такої функції музичного мистецтва.

Психофізіологічні дослідження, які об'єктивно підтвердили дієвість впливу музики на людський організм, доповнюються експериментальними пошуками психології музичного сприйняття, що наприкінці XIX ст. виділилася в окрему галузь науки.

Створюється безліч теоретичних концепцій, розбіжність яких полягає здебільшого у суперечностях тлумачення діалектичного взаємозв'язку об'єктивного та суб'єктивного, емоційного та раціонального, репродуктивного і творчого, інтуїтивного та усвідомленого компонентів досліджуваного феномена. Неоднакове розуміння їх ролі в структурі музичного сприйняття супроводжує майже весь історичний шлях розвитку художньої культури й становить одну з її центральних проблем.

Так, в античну епоху поширеним було абсолютизування об'єктивного характеру музичного сприйняття, який пояснювався через взаємозв'язок звуко-ритмічних комплексів із загально визнаним усталеним етико-естетичним змістом музики. Вважалося, що кожному музичному ладу відповідає етос: дорійському – мужність, фрігійському – екстатичність і натхнення, лідійському – журба і скорбота тощо. Деталізована система встановлення такого зв'язку була типовою не лише для західної, а й для східної музики, музичні лади (раги) якої кодували найдрібніші відтінки емоційних станів людини. Закономірним наслідком цієї теорії, що розкривала вплив музики на духовний світ суб'єкта сприйняття, стало вчення про етико-моральну функцію музичних творів, розуміння того, що різні співвідношення музичних тонів і ритмів викликають неоднакові естетичні реакції особистості та можуть сприяти відповідним виховним результатам.

Цікавими є міркування щодо сутності музичного сприйняття представників піфагорійської школи, котрі відстоювали значення логічних операцій у процесі спілкування людини з мистецькими творами. Ґрунтуючись на математично закономірних пропорціях музики, які зумовлюють, на їхню думку, гармонічну єдність не лише звуків, а й всього космосу, вони вважали музичне сприйняття різновидом наукового пізнання [6, 70–71]. Абстрактний інтелектуалізм піфагорійців відкрив шляхи до усвідомлення необхідності раціонального осягнення реципієнтом музичних вражень у процесі сприйняття його світоглядної сутності.

Подібні думки характеризують середньовічні трактати (Боецій), в яких остаточно визначається значущість теоретичної та практичної підготовки слухача до сприйняття музики, роль знань та умінь суб'єкта музичної діяльності.

На існування двох головних компонентів осягнення музики – емоційного та інтелектуального, вказує Г. Гегель. У своїх наукових розробках він зазначає, що залежно від індивідуальних особливостей реципієнтів процес сприйняття або відбувається як раціональний аналіз звукової конструкції твору, або повністю поринає у стихію безпосереднього почуттєвого контакту з музикою [3, 293].

Вагомий внесок у дослідження проблеми сприйняття музики зробив Б. Курт, який тлумачив її зміст як різні форми емоційного руху: поривання, наростання, напруження тощо, розуміння котрих забезпечує інтуїція реципієнта, співтворчий характер його музичної активності. Теоретичні погляди, згідно з якими головним критерієм музичного сприйняття є особистісне забарвлення, безпосередньо-чуттєвий компонент, втілені у працях Є. Гуссерля, М. Дюффрена, Р. Інгардена, М. Каплана, Б. Реймара. Дослідники розглядають музичний твір як «відкрити» форму художнього відображення, котра забезпе-

чує можливість її індивідуально-неповторної суб'єктивної інтерпретації, що сама конструює об'єкт сприйняття і має іманентне значення.

Перспективні розробки щодо внутрішніх рухів та умов формування музичної перцепції, яка передбачає високий ступінь вихованості суб'єкта сприйняття, містяться у працях Т. Адорно, Р. Арнхейма, Р. Франсеза, К. Хевнер, Р. Ландіна, Л. Майера, Дж. Марселя, в основу котрих покладено концепції асоціативної психології, гештальтпсихології, психологічної естетики.

У педагогіці науково-теоретичний та практичний зміст поняття музичного сприйняття упродовж тривалого часу обмежувався слуханням музики. До того ж аудиторію молодих аматорів цього мистецтва, котрі лише слухали музичні твори через різні інформаційні канали (радіо- та телепередачі, фоно- й аудіозаписи), було прийнято називати «пасивною» на відміну від тієї, що займається музичною творчістю чи виконавською діяльністю – «активною».

З розвитком діяльнісного підходу до тлумачення сприйняття, яке актуалізує всю систему особистості, стало очевидним, що і творчість, і виконавство, і слухання за своєю природою є музичним пізнанням. Саме «завдяки функціональному їх взаємозв'язку, – слушно зауважує О. Г. Костюк, – музика існує як вид мистецтва, як форма суспільної свідомості» [4, 12]. Теоретичне положення про єдність цих трьох ланок музичної діяльності дало можливість обґрунтувати, що й процес слухання буває пасивним та більшою чи меншою мірою активним, коли передбачає поряд із задоволенням глибоке переживання музики, її усвідомлення. Таке твердження стосується відповідної інтерпретації розглядуваного феномена, яка відображається у прийнятих наукових термінах «сприйняття-мислення», «слухання-розуміння», «переживання-усвідомлення» тощо. «Розвиток свідомого сприйняття мистецьких творів, – пише П. М. Якобсон, – завжди поєднується з пробудженням у людини інтересу до художнього пізнання, котрий зумовлює появу установки на серйозне і уважне ставлення до того, що вона почує» [8, 78–79].

Складна структура як музичного, так і художнього сприйняття, в якій взаємодіють результати перцептивних та інтелектуальних, репродуктивних і творчих актів, дозволяє вважати його більш широким поняттям, ніж первинне сприймання музичних звучань на безпосередньо відображувальному рівні їх емоційно-інтуїтивного слухання. Воно відбувається водночас у формі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення, тобто становить комплексну психічну діяльність, що має виключне значення для формування розумово-почуттєвої активності особистості. У перебігу свідомого музичного сприйняття перетворення звукового потоку в образи свідомості становить лише перший щабель, необхідний для переходу до наступних ступенів категоризації здобутої музичної інформації, осягнення смислової концепції твору, його художнього змісту. За образним висловом В. В. Блудової, ці ступені можна уявити як своєрідні сходи. Залежно від рівня підготовки до спілкування з мистецтвом сприймаючий проходить їх повністю і в результаті досягає розуміння всієї повноти авторського задуму або зупиняється посередині чи зовсім не підіймається вище першого поверху [2]. Отже,

зростання суспільно-виховної дії мистецтва передбачає, насамперед, підготовку реципієнта до його цілісного сприйняття, яке створює необхідні умови для глибокого розуміння художніх цінностей мистецтва.

Ця важлива ідея сприяла визначенню художнього сприйняття як провідного виду духовно-пізнавальної діяльності суб'єкта, в структурі якого тісно взаємодіють результати перцептивних, емоційних та інтелектуальних, репродуктивних і творчих психічних актів особистості. В теорії та практиці педагогіки набула поширення думка, що, з одного боку, розвиток сприйнятливості збагачує різні прояви людини, а з другого – всі види художньої діяльності становлять засіб її формування. Таку думку підтверджує й теза Б. В. Асаф'єва щодо співвідношення творчості, виконавства і слухання в процесі сприйняття [1, 494–495], розвиваючи яку можна дійти висновку, що кожен з видів художньої діяльності вирізняється за предметом і способами дій, в кожному на перший план виступає той чи інший компонент узагальненої структури діяльності, а тому окремо вони не забезпечують глибокого осягнення творів мистецтва, котре потребує активізації комплексної художньої діяльності.

Узагальнюючи наведені підходи, можна вирізнити три основні ступені, що прямо чи опосередковано наявні у всіх теоретичних концепціях:

- первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне розрізнення;
- аналіз виразно-сміслового значення художньої мови, її розуміння;
- естетична оцінка емоційно-образного змісту творів мистецтва, їх інтерпретація.

На першому (емоційно-орієнтованому) ступені реципієнту необхідні уміння, які дозволяють виділити окремі інтонації, стежити за перебігом сюжетної лінії літературного твору, визначати фігуро-фонові зв'язки, тобто уточнювати «фігуру» мелодії або малюнку як ключову категорію змістовної сутності твору. Формування цих умінь необхідно здійснювати на основі спілкування реципієнта з жанрово-стильовими різновидами мистецтва, що забезпечує повноцінне чуття – розуміння специфіки різноманітних творів мистецтва, які символізують певні національні та історичні культури.

Другий (образно-смісловий) ступінь пов'язаний з переходом від перцептивних вражень до осягнення виразно-сміслових значень художньої мови, з аналізом об'єктивно даного тексту, пізнанням авторської думки, категоризацією отриманої емоційної інформації. Його успішність залежить від ерудиції сприймаючого, що зумовлює адекватність розуміння творів мистецтва.

Кожний твір замислюється автором як об'єкт сприйняття, тому його структура завжди залежить, навіть «програмує» індивідуальні особливості перцептивних реакцій адресата. Принципове значення має те, що реципієнт засвоює задане митцем бачення світу, авторські переживання, котрі у «знятому вигляді» вбирає в себе художній матеріал. Завдяки тому, що він охоплює та трансформує найсуттєвіші сторони дійсності, вплив твору на особистість виявляється вельми значущим і глибоким. Як пише В. В. Блудова, сутність сприйняття становить «не добування інформації про безпосередньо відображуєми об'єкт про полотно і фарби на ньому, про акустичний процес,

мрамур чи глину, про папір і типографську фарбу на ньому тощо. Воно має принести суб'єкту інформацію про те, що лежить за їх межами: про результати пізнання й оцінки дійсності автором твору. В ході цього сприйняття і внаслідок своєрідної переробки його результатів суб'єкт відчуває не тільки духовний, а й практичний вплив, що задуманий автором. Мистецтво приймає участь у формуванні життєвих установок цього суб'єкта, формує його ставлення до дійсності, що також знаходиться за межами даного почуттєво сприймаємого об'єкта. Сприйняття дає в цьому разі не вихідний почуттєвий матеріал, а результати осмислення митцем іншого почуттєвого матеріалу – його життєвих спостережень, що передували даному твору» [2, 121]. Формування цієї групи вмінь, які дозволяють досягнути процес художньої творчості як своєрідне спілкування митця зі світом духовних цінностей і як практичне ствердження їх у суспільному житті, залежить від рівня художньо-естетичної освіченості реципієнта, що детермінує цілісність сприйняття та міру його адекватності. З цього приводу доцільно згадати слова Д. С. Ліхачова про те, що «знання особистості автора, його біографії, творчості, самого процесу творіння висвітлюють той чи інший твір, поглиблюють його розуміння» [5, 34].

Подальше досягнення твору передбачає співвідношення його змісту зі спрямуванням ціннісних орієнтацій сприймаючого, з його індивідуальним і життєвим досвідом. На третьому ступені сприйняття (інтерпретаційно-оцінному) особливого значення набувають уміння особистісного освоєння художньої образності, емоційної ідентифікації, розвиток пошукової активності реципієнта, які спрямовують його фантазію, пам'ять, силу, уявлення і становлять своєрідну «гарантію» сприйнятливості до мистецтва. Важливість даного ступеня пояснюється асоціативною природою мистецьких творів, що визначає поліваріантність їх сприйняття та свідчить про можливість кількісної та якісної багатоманітності інтерпретацій. Художній зміст завжди викликає у людини, окрім суспільно-усталених, індивідуально-неповторні асоціації, наявність яких забезпечує механізми включення у процес сприйняття особистісного досвіду реципієнта, що доповнює й збагачує структуру мистецького твору. Цей досвід у сукупності всіх його елементів: життєвого, загально-естетичного, художнього, є основою породження асоціативних уявлень суб'єкта сприйняття, які взаємопов'язані з усім процесом розвитку особистості. Автори наукових праць мають рацію, вказуючи, що асоціативний комплекс утворюється з «минулого досвіду відносин людства до дійсності – практики взаємодії людини з реальними предметами і явищами, що дає інформацію про об'єкти, які втілюються у творі; з досвіду сприйняття створеної митцем вторинної реальності, практики спілкування з мистецькими творами, котра формує інформацію щодо законів зображення та особливостей вираження дійсності у творах; й, нарешті, з особистісного досвіду людини, який залежить від її суб'єктивних властивостей, специфіки психічного життя. Останнє і визначає конкретизацію та індивідуальну інтерпретацію мистецьких творів, особливості та ступінь активності організації суб'єктом свого естетичного сприйняття» [6, 48].

Отже, завдяки асоціативному мисленню, інтуїції, вирізненню тих чи інших аспектів твору суб'єкт пізнає глибинний, «підтекстовий» смисл його змістовної форми. Внаслідок цього у свідомості реципієнта створюється специфічний художньо-світоглядний концепт, який характеризується особливостями різновидів мистецтва. Показником цього концепту є естетична оцінка, адже диференційований підхід до сприйняття твору, надання переваги його окремим якостям, уміння осягати його художню сутність зазвичай супроводжується почуттям переживання цінності. Будучи інтегральним результатом діяльності суб'єкта сприйняття, розуміння та інтерпретації смислового значення різновидів мистецтва, естетична оцінка становить певний матеріал щодо аналізу досліджуваного процесу. Вона відображає і структуру мистецького твору, і структуру свідомості сприймаючого, а тому має принципову можливість бути зовнішнім індикатором складного процесу функціонування й освоєння художньої культури. З одного боку, естетична оцінка дозволяє виявляти вплив мистецтва на людину, з другого – рівень естетичної свідомості реципієнта, міру відповідності твору його потребам та інтересам.

Оскільки в художніх моделях містяться не лише підсумкові враження, ідеї та почуття – результат осмислення автором дійсності, а обов'язково втілюється й сам процес її активного осягнення, безпосередня оцінка дійсності становить лише перший шар тієї аксіологічної основи, котра органічно сплавляється в мистецькому творі з гносеологічною.

Тісна взаємодія репродуктивних і продуктивних механізмів психіки у художньому сприйнятті, єдність відображувальних і творчих процесів пізнання творів мистецтва дає підстави розмежувати об'єктивне значення твору на особистісні смисли, становлення яких можна тлумачити як розвиток культури естетичного становлення до мистецтва. Актуальним аспектом педагогічного дослідження в цій галузі є вивчення дозволеної міри якісної своєрідності та індивідуальності особистісних інтерпретацій твору, причин можливих перекичувань сприймаючим змісту мистецьких творів, критеріїв адекватності сприйняття, що сприяє розумінню духовного розвитку особистості, допомагає знайти педагогічні шляхи організації виховних впливів мистецтва, функціонуючого у суспільстві.

Не можна заперечувати, що необхідним засобом пізнання художнього твору є його аналіз. Разом з тим, оволодіння прийомами аналізу, попри всю його перспективність, не є єдиним завданням педагогічного управління процесом сприйняття. Висока міра творчої самостійної інтерпретації твору, неповторний предметно-асоціативний зміст суб'єктивного образу сприйняття також становить неодмінну передумову ефективності художнього пізнання, заглиблення реципієнта у мистецтво та розвиток у нього потреби художнього спілкування. Не менш важливим є урахування нестереотипних творчих варіантів тлумачення суб'єктом предметно-асоціативного змісту твору, без чого виховний потенціал мистецтва залишається нереалізованим, а його сприйняття не включається у структуру індивідуального досвіду особистості.

Викладені погляди на основоположне значення категорії сприйняття у художньо-естетичному вихованні, а також визначення його структури дали можливість визначити послідовність взаємопов'язаних етапів педагогічної роботи:

1) попередній (передкомунікативний) етап ознайомлення учнів з різними напрямами розвитку мистецтва, пробудження у них інтересу до розмаїття жанрів та стилів різновидів мистецтва;

2) основний (комунікативний) етап педагогічного управління процесами переживання та розуміння художніх явищ у перебігу безпосереднього контакту учнів з ними;

3) заключний (посткомунікативний) етап закріплення післядії засвоєної художньої інформації, її впливу на розвиток особистості, що виходить за межі сприйняття конкретного твору.

На передкомунікативному етапі відбувається накопичення необхідних естетичних, художньо-історичних і теоретичних знань, загальних художніх вражень, уявлень про можливі засоби художньої виразності. Вони виявляються у ціннісних орієнтаціях учнів, характеризують їхній життєвий та художній досвід, диспозиції та установки, що впливають на процес спілкування з мистецтвом.

Комунікативний етап цілеспрямованої організації сприйняття становить собою формування досвіду спілкування з різновидами мистецтва. На цьому етапі важливо активізувати всі види художньої діяльності та спрямовувати їх, з одного боку, на розвиток емоційної сфери особистості, її здатності до естетичного переживання, а з другого – на формування свідомості учнів, їхні вміння аналізувати, розуміти, співставляти різні твори мистецтва. Комунікативний етап є центральним у складній трьохфазній структурі формування художнього сприйняття і найбільшою мірою впливає на розвиток перцептивно-інтелектуального досвіду суб'єкта художньої діяльності.

Посткомунікативний етап передбачає стимулювання ретроспективного переосмислення учнями своєї діяльності, формування вмінь самопізнання, для чого їм пропонуються зразки особистісного ставлення до мистецтва з боку вчителя, застосовуються різні прийоми спонукання до самоаналізу внутрішнього світу (емоцій, переживань, думок, які виникають внаслідок сприйняття конкретного твору).

Цей етап є найскладнішим у педагогічній практиці викладання мистецтва в школі. Він вимагає створення позитивного психологічного клімату довіри, співпраці, розкритості. Тут використовуються методи активного навчання: від аналізу окремих ситуацій до рольової гри, які мають форму полілогу. Вчитель разом з учнями формулює проблему, кожен з учасників висуває свої пропозиції щодо її уточнення та рішення, а потім група колективно вибирає кращий варіант і оцінює одержаний результат у цілому. В такий спосіб у школярів формуються особистісні смисли звернення до мистецтва, розуміння того, що художній твір забезпечує можливість уявити та пережити сприймаючому те, що відсутнє в його реальному емоційному досвіді, долучитися до надбань людської культури як засобу самопізнання та пізнання узагальненого образу духовного світу.

Хоча кожний із указаних вище етапів локалізує лише один з-поміж специфічних механізмів впливу мистецтва (ціннісні орієнтації, естетичне переживання творів мистецтва, особистісно-смилова рефлексія), всі вони взаємопов'язані між собою і ніби «перетікають» одне в одне. Відповідно до цих етапів можна виділити і ознаки якісно високого рівня сформованості художнього сприйняття:

- інтерес до мистецтва;
- вибіркоче ставлення до творів різних видів мистецтва;
- художньо-естетична ерудиція;
- емоційність сприйняття;
- адекватність розуміння художньої інформації;
- здатність до творчої інтерпретації різновидів мистецтва;
- вплив одержаних художніх вражень.

Варто зауважити, що визначення цих ступенів достатньою мірою умовне, оскільки процес сприйняття інтегрований, він не розпадається на ізольовані частини, а вбирає особливості всіх зазначених компонентів. За умови повноцінного сприйняття творів мистецтва емоційна реакція на неї завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості. Тому процес переживання як єдино можлива основа спілкування з мистецьким твором пронизує всі ступені сприйняття, відображаючи різноманітну динаміку емоційних реакцій від безпосередньо-чуттєвих проявів до вищих емоцій естетичної насолоди. Відсутність у суб'єкта сприйняття такої здатності до емоційних реакцій на мистецтво нерідко породжує у нього «ціннісну оману», тобто недоступність для нього осягнення художньої цінності мистецького твору.

Зазначимо, що таке явище може характеризувати не лише ситуацію, коли реципієнту бракує емоційності сприйняття, а й випадки неадекватного сприйняття мистецтва, наявність суб'єктивних почуттів, що далекі від образного змісту самого твору. Звідси стає зрозумілою роль почуттєвого чинника в процесі художнього сприйняття, а саме – музичних емоцій як складного виду художніх, за виразом Л. С. Виготського, «суть розумних емоцій», що несуть у собі великі «інтелектуальні потенції», виконують пізнавальні функції, внаслідок яких відбувається розуміння та інтеріоризація реципієнтом змісту музики. За Б. М. Тепловим, «сприйняття музики йде через емоцію, але емоцією воно не закінчується. В музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання» [7, 112].

Однак хоча музичне сприйняття й відбувається як нерозривний взаємозв'язок емоційних та раціональних процесів, музичного переживання і музичного мислення, його умовна диференціація на окремі шаблі, яка була запропонована вище, дозволяє виокремити ті способи дій, що необхідні для освоєння музики. Вони становлять собою прийоми духовно-практичної діяльності, шляхом виконання котрих досягається розрізнення, розуміння та оцінка інтонаційно-образного змісту музики. Кожен з-поміж виділених ступенів сприйняття є специфічним і передбачає формування відповідних перцептивних та інтелектуальних умінь музично-пізнавальної діяльності.

Використані літературні джерела

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс: Кн. I и 2 / Ред., вступ. статья, комм. Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Л.: Музыка. Ленинград, отд-ние, 1971. – 376 с.
2. Блудова В. В. Природа и структура художественного восприятия / В. В. Блудова // Эстетич. очерки. – М., 1977. – Вып. 2. – С. 117–152.
3. Гегель Г. В. Ф. Эстетика / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Искусство, 1971. – Т. 3. – 622 с.
4. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К.: Наукова думка, 1965. – 117 с.
5. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособ. по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
6. Рудницкая О. П. Восприятие музыки и духовная культура учащегося / О. П. Рудницкая; Сост. Р. М. Рогова и др // Становление научного гуманистического мировоззрения учащихся: Сб. статей. – М.: Академия пед. наук СССР, 1991. – С. 126–181.
7. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1935. – Т. I. – 328 с.
8. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М.: Искусство, 1972. – 86 с.