



## ***Особенности развития музыкально-языковой способности у детей старшего дошкольного возраста***



**АНЦЫПІРОВІЧ**

**Ольга Николаевна** —  
старший преподаватель кафедры  
методик дошкольного образования  
БГПУ имени Максима Танка

*В статье речь идет о проблеме развития такой составляющей музыкального мышления, как музыкально-языковая способность. Она рассматривается в качестве инструмента освоения музыкального языка как исторически сложившейся семиотической системы. Элементарные проявления музыкально-языковой способности, свойственные детям старшего дошкольного возраста, рассматриваются через призму эмоционально-положительного отношения ребенка к разностилевым музыкальным отрывкам и определению их стилевой (национальной, временной) принадлежности.*

### **Введение**

Проблема развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста является актуальной уже на протяжении нескольких десятилетий. Исследования музыкальности дошкольников основаны в первую очередь на подходах Б. М. Теплова, Н. А. Ветлугиной, К. В. Тарасовой. Подробно освещены в научной и методической литературе вопросы развития музыкально-сенсорных, основных музыкальных, музыкально-творческих способностей дошкольников, при этом недостаточно изучены аспекты, связанные с выявлением сущности и особенностей развития музыкального мышления (репродуктивного и продуктивного) детей дошкольного возраста. Актуальной остается проблема отбора музыкального репертуара для дошколь-

ников, поскольку именно в процессе его освоения, распределения заложенных в музыкальных произведениях ценностей, смыслов, особенностей музыкального языка происходит развитие музыкальных способностей. Одним из требований, предъявляемых к музыкальному репертуару для дошкольников, начиная уже с младшего дошкольного возраста (национальная программа «Пралеска»), является его стилистическое разнообразие. Анализ репертуара с позиций эффективности его использования с целью развития музыкальных способностей ребенка, в первую очередь музыкального мышления и связанной с ним музыкально-языковой способности, позволяет выработать адекватные методические подходы к организации восприятия музыки различных стилевых пластов — национальных

музыкальных культур, музыки различных эпох.

### Основная часть

В исследованиях проблемы музыкальности на современном этапе характерна тенденция ко все большей ее интеллектуализации. Это связано с упрочившимся статусом музыкального мышления при рассмотрении проблем музыкального восприятия и творчества, закономерностей познания музыкального языка как семиотической системы, прежде всего в музыковедческих работах. Аналогия музыки и языка, о которой говорили еще французские философы, прослеживается и в творчестве композиторов (Л. ван Бетховена, Ф. Шопена, Р. Вагнера, Ф. Листа) и в работах музыковедов (Б. Асафьева, М. Г. Арановского, В. В. Медушевского, А. Н. Сохора и др.).

В результате анализа многочисленных отечественных и зарубежных исследований, связанных с проблемой определения ведущей способности в процессе музыкального развития, Д. К. Кирнарская пришла к выводу, что присутствие основных музыкальных способностей — это «всего лишь отсутствие дефекта слуха, из чего еще не следует присутствие музыкальных данных, сущности которых, как теперь становится все более ясным, не сводится к умению точно воспроизводить услышанную музыку» [1, с. 130]. Важность основных музыкальных способностей не подвергается сомнению, но подчеркивается существование фактора, придающего иное качество их совокупности. Поиск такого фактора неизбежно приводит к рассмотрению музыкального мышления, поскольку именно с ним связано познание музыки как некоего содержания.

Разрабатывая общую теорию способностей, С. Л. Рубинштейн определил, что «общим компонентом различных умственных способностей, каждая из которых имеет и свои специфические особенности, является свойственное данному человеку качество процессов анализа (а значит, и синтеза) и генерализации — особенно генерализации отношений» [2, с. 229]. Таким образом, операции анализа, синтеза и обобщения отношений, которые, являясь общемыслительными операциями, реализуются на музыкальном материале, составляют основу музыкального мышления и тесно связанной с ним музыкально-языковой способности. Эта способность рассматривается в качестве инструмента освоения музыкального языка как исторически сложившейся системы выразительных средств и одновременно представляет собой фундамент музыкального мышления [1, с. 53]. При рассмотрении понятия «музыкально-языковая способность» мы будем основываться на определении, данном М. Г. Арановским [3], разработанном в экспериментальных исследованиях Д. К. Кирнарской [1] и Ф. В. Малуховой [4]. Исходя из того, что наиболее целостными обобщениями всех сторон музыкального построения являются обобщения стилевого характера, Д. К. Кирнарская предлагает определять музыкальность как «способность к правильному стилевому ощущению» [1, 137], которая основывается на развитой музыкально-языковой способности.

Если обобщение многих музыкальных текстов и выведение определенных «стереотипов связей звуков» (М. Г. Арановский) происходят с помощью музыкально-языковой способности, то целенаправленное ее развитие требует насыщения слухового опыта слушателя

одностилевыми образцами, что позволяет обобщать повторяемые в данном стиле музыкально-структурные закономерности.

Тезис о важности слухового опыта не подвергается сомнению в музыкально-педагогической литературе. Для нас важно то, что любой слуховой опыт неизбежно является опытом стиле-слуховым. По словам М. К. Михайлова, «какой-либо слуховой опыт «вообще» есть абсурд, ибо он всегда формируется на основе восприятия некоторого круга произведений, относящихся к какому-нибудь стилю» [5, с. 34]. Широко известно высказывание Б. В. Асафьева об «устном музыкально-интонационном словаре», в который входят «разнообразные фрагменты музыки» — «запас на слуху лежащих звукообразований, вплоть до конкретных интервалов», размещенный в сознании слушателей. Особенно важно то, что «при слушании нового музыкального произведения сравнение происходит по этим общеизвестным дорогам» [6, с. 271]. В результате этого сравнения возникает интерес, приятие или неприятие нового звучания.

Появление положительных эмоций и интереса к музыке, структурные закономерности которой в некоторой степени уже познаны субъектом, связано во взаимодействии кратковременной и долговременной памяти. В долговременной памяти в свернутом виде кодируется весь слуховой опыт, в нее «западают наиболее часто повторяющиеся звукоотношения, и в мозгу образуется внутренняя, не обязательно осознаваемая система правил, их связывающая» [7, с. 42]. В момент восприятия незнакомой музыки активизируется кратковременная память и происходит сличение поступающей музыкальной информации с уже хранящейся в долговременной па-

мати, в результате чего прогнозируется ближайшее музыкальное будущее. Если есть слишком резкое отклонение поступающего материала от прогноза, происходит «сдвиг в эмоциональных оценках в отрицательную сторону» [7, с. 42].

Из этого следует, что эмоционально положительное отношение слушателя вызывает музыка, информация о закономерностях которой в том или ином виде уже хранится в долговременной памяти. Поэтому не удивительна невосприимчивость взрослого слушателя к малознакомой музыке различных стилей и направлений. Результаты наблюдения за процессом восприятия дошкольниками музыки разных стилей позволили М. И. Ройтерштейну утверждать, что «дети равновосприимчивы к самым различным способам изложения музыкальной мысли, к самым разным стилям музыки, что они с интересом, быстро и успешно осваивают различные музыкальные языки» [8, с. 95].

В индивидуальном развитии, особенно если речь идет о дошкольном возрасте, «становление восприятия интонационной стороны музыки опережает становление восприятия аналитической формы» [9, с. 132]. Однако при выделении таких полярных форм в музыкальном языке, как аналитическая и интонационная, следует подчеркнуть, что формально разделяемые языком аналитические средства и протоинтонации сливаются в музыкальном высказывании, что говорит в пользу одновременного их познания слушателем независимо от его возраста, т. е. о неизбежности развития элементарных проявлений музыкально-языковой способности уже в дошкольном возрасте.

Признание музыкального языка семиотической системой позволяет ставить его в

один ряд с другими знаковыми системами, что предполагает и схожие механизмы их усвоения. Как речь, так и музыкальный язык, усваиваются достаточно рано и, по утверждению К. В. Тарасовой, «неосознанно, интуитивно и сразу как система в единстве трех его основных составляющих: «семантики», «лексики» и «грамматики». Сначала постигаются самые элементарные компоненты каждой из них, а затем все более сложные» [9, с. 17].

Языковые особенности музыки разных стилей, по-видимому, также легче усваиваются в дошкольном возрасте, а сама «способность к восприятию разной стилистики с возрастом понижается так же, как и способность к усвоению разных языков» [8, с. 95]. На трудности в освоении музыкально-языковых закономерностей определенного пласта музыкальной культуры, в частности при восприятии музыки разных культурных традиций, указывают в своих исследованиях Ф. В. Малухова, Ш. Х. Гусейнова, Т. Б. Гальцева, Л. А. Салимова. Трудности восприятия объясняются главным образом необходимостью преодоления уже сложившихся слуховых стереотипов. У дошкольника такие жесткие стереотипы не выработаны и имеется возможность параллельного усвоения различной стилистики, характерной для музыки разных народов, восприятие и исполнение которой актуализирует развитие музыкально-языковой способности.

Однако в старшем дошкольном возрасте проявления музыкально-языковой способности будут связаны не столько с осознанием структурных закономерностей музыкальных образцов (дошкольники в незначительной степени владеют мыслительными операциями, необходимыми для понимания

структурных закономерностей музыкального языка), сколько с эмоционально окрашенным определением детьми принадлежности музыкального образца к той или иной эпохе либо национальной музыкальной культуре. Подобное определение будет свидетельствовать о том, что дошкольники в состоянии анализировать и обобщать мелодические и ритмические закономерности некоторого количества стилистически схожих музыкальных образцов и неосознанно выводить их общие языковые закономерности, что фактически указывает на наличие определенного уровня развития музыкально-языковой способности.

Высказанные аргументы позволяют считать, что в дошкольном возрасте ребенок способен и должен усваивать музыку различных стилей и этнических традиций — и свою родную (как целостную систему, «язык», учитывая большие возможности насыщения музыкального опыта этим стиливым пластом), и инонациональную (в виде элементарных компонентов «лексики», «грамматики»). Подобное разнообразие музыкального репертуара является важным условием развития музыкально-языковой способности и музыкального мышления.

С целью изучения уровня развития музыкально-языковой способности старших дошкольников нами было разработано диагностическое задание, основанное на восприятии отрывков четырех музыкальных произведений, принадлежащих к различным музыкальным культурам. В связи с необходимостью соблюдения принципа контрастного сопоставления музыкально-языковых особенностей музыкальных культур были предложены характерные образцы японской, испанской музыки, музыки народов Африки и коренного населения Северной Америки.

Содержание и методика проведения диагностического задания следующие. Детям демонстрируется кукла-путешественница, которая побывала в разных странах и привезла музыку своих друзей. Она хочет узнать, понравится ли детям эта музыка. Далее предлагаются четыре «музыкальные шкатулки», в которые необходимо положить одну из трех разноцветных фишек (белую, серую или черную) из имеющегося у каждого ребенка комплекта, в который входят 12 фишек (по четыре каждого цвета). Цвет фишки соответствует отношению ребенка к воспринимаемому музыкальному отрывку: белый — нравится, серый — не вызывает особого интереса, но и не отталкивает, черный — не нравится. Каждому ребенку, кладущему фишку в «музыкальную шкатулку», задается вопрос о мотивах своего выбора и о том, слышал ли он похожую музыку и при каких обстоятельствах.

Выбор черной фишки оценивается в 0 баллов, серой — в 1 балл, белой — в 2 балла. Положительное эмоциональное отношение определяется при наличии положительной реакции не менее чем на два музыкальных отрывка (от 6 до 8 баллов), индифферентное отношение — при выражении отрицательной реакции не более чем на два отрывка при положительном отношении к третьему (от 3 до 5 баллов), эмоционально негативное отношение — при отрицательной реакции на два или более отрывка, при этом хотя бы один положительный выбор отсутствует. Ответы детей на заданные вопросы записываются для дальнейшего анализа.

Результаты выполненного детьми задания показали, что более половины старших дошкольников отреагировали на образцы инонациональной музыки эмоционально положи-

тельно, что свидетельствует об интересе дошкольников к специфическому для различных музыкальных языков звучанию. Были зафиксированы отдельные выражения немотивированного отрицательного отношения к некоторым музыкальным отрывкам, показавшимся испытуемым резкими, громкими. В ходе выполнения задания некоторые дети высказывали иногда близкие к истине предположения о национально-этнической принадлежности музыки (например, японский образец был определен в одном случае как индийский). Подобные единичные высказывания свидетельствуют о возможности развития музыкально-слуховой способности в этом возрасте, о наличии у детей старшего дошкольного возраста минимума географических и этнокультурных представлений, что позволяет говорить о возможности целенаправленной работы по развитию музыкально-языковой способности старших дошкольников на основе использования музыки различных стилей, эпох и национальной принадлежности.

### Заключение

Рассмотрение вопроса о развитии музыкальности у старших дошкольников неизбежно приводит к необходимости анализа интеллектуальной стороны этого феномена, которая подразумевает проявление музыкального мышления. Тесно связанная с ним музыкально-языковая способность является инструментом освоения музыкального языка, всей совокупности его мелодических, ритмических, структурных закономерностей. В старшем дошкольном возрасте при недостаточной сформированности аналитико-синтетических навыков элементарные проявления музыкально-языковой способности связаны с эмоциональ-

но положительным отношением к воспринимаемой музыке различных стилей и соотношением музыкального образца с определенным стилем, что осуществляется в ходе бессознательного вычленения характерных для стиля закономерностей. Признание возможности развития музыкально-языковой способности уже в дошкольном возрасте позволяет выработать подходы к отбору музыкального репертуара для дошкольников — образцов национального фольклора, инонациональной музыки, музыки различных эпох и стилей с учетом значимости таких стилиевых пластов в развитии музыкальности ребенка.

1. Кирнарская, Д. К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности: дисс... канд. искусствовед.: 17.00.02. / Д. К. Кирнарская. — М., 1989.

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 томах / С. Л. Рубинштейн. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1989.

3. Арановский, М. Г. Мышление, язык, семантика / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. — М. : Музыка, 1974.

4. Малухова, Ф. В. Развитие восприятия музыки различных этнических традиций у будущих учителей: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ф. В. Малухова. — М., 1998.

5. Михайлов, М. К. Стиль в музыке: исследование / М. К. Михайлов. — Л. : Музыка, 1981.

6. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. — Кн. 1. — Л. : Музыка, 1971.

7. Леви, В. Вопросы психобиологии музыки / В. Леви // Советская музыка. — 1966. — № 8. — С. 37—43.

8. Ройтерштейн, М. И. Дети и музыка (о значении музыкального материала для формирования музыкального восприятия) / М. И. Ройтерштейн // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы : сб. тезисов VI научной конференции. — М., 1982. — С. 94—96.

9. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. — М. : Педагогика, 1988.