

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. А. КУЛЕШОВА»

Б. О. Голешевич

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

*Допущено Министерством образования
Республики Беларусь в качестве учебного пособия
для студентов учреждений высшего образования
по музыкальным специальностям*



Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2020

*Деривативное электронное издание
на основе печатного издания*

Голешевич, Б. О. Музыкально-педагогическое проектирование. –
Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. – 276 с. : ил.
ISBN 978-985-568-730-7

Работа посвящена проблеме самостоятельного создания образовательных проектов студентами специальности «Музыкальное искусство». В качестве практических примеров автором теоретически обоснованы и экспериментально апробированы проектно-эвристические методы воспитания культуры музыкального восприятия у учащихся с учетом их эстетических предпочтений, организации вокально-хорового пения с изучением элементов нотной грамоты на основе компьютерных технологий, развития чувства метроритма, педагогического руководства, выполнения ими творческих заданий, личностного толкования художественного содержания музыки.

Издание адресовано студентам высших учебных заведений музыкально-педагогического профиля, учителям музыки общеобразовательных школ.

**УДК 372.878(075.8)
ББК 74.58я73**

Музыкально-педагогическое проектирование [Электронный ресурс] : учебное пособие. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. – Сист. требования: процессор с частотой 3,3 ГГц и выше, 256 Mb RAM, свободное место на диске 10 Mb, Windows XP и выше, Adobe Acrobat Reader, DVD-Rom, мышь. – Загол. с экран. – 2 экз.

212022, г. Могилев,
ул.Космонавтов, 1
Тел.: 8-0222-28-31-51
E-mail: alexpzn@mail.ru
<http://www.msu.by>

© МГУ имени А.А.Кулешова, 2021
© МГУ имени А.А. Кулешова,
электронный аналог, 2021

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данного пособия заключается в объективной необходимости замещения стандартизированного стиля изложения учебного материала на уроке музыки личностно ориентированными методами его представления учащимся. Специфика их проектирования обусловлена эвристическим генезисом и интонационной, временной природой музыкального искусства. Общеизвестна прочность и универсальность знаний, приобретенных учащимися самостоятельно, являющихся катализатором непрерывного расширения интеллектуального спектра, динамизации развития их эвристических способностей в процессе творческой деятельности. Достижение подобного результата вряд ли возможно при инерционном стиле преподавания музыки, использовании методов, дублируемых по технологиям изучения естественных и обществоведческих дисциплин.

«Музыкально-педагогическое проектирование», как образовательная дисциплина, является уникальной. В ней синтезированы знания общей дидактики, теории эстетического воспитания, психологии, физиологии, методики преподавания музыки. Овладение навыками музыкально-педагогического проектирования студентами специальности «Музыкальное искусство» обусловлено необходимостью развития у них способности самостоятельного формулирования определений понятий, конструирования моделей способов и методов решения учебных задач, создания технологических карт, сценариев уроков и драматургического их воплощения. Представленная дисциплина предназначена для углубления знаний студентов о современных тенденциях музыкального образования, его роли в системе эстетического воспитания школьников. Данный курс является интегрирующим в формировании профессиональной компетентности и культуры у будущих учителей музыки. Теоретико-практическое освоение ими основ музыкально-педагогического проектирования, психологических и художественных особенностей экспликации эстетической информации, содержащейся в произведениях, развитие у них способности к жанровой и стилистической дифференциации и ценностной характеристике объектов искусства способствует стимулированию личностного специального совершенствования и повышению их мастерства.

В этой связи цель преподавания дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» заключается в формировании профессиональной компетентности у будущих учителей музыки, воплощающейся в способности к осуществлению целостного учебного процесса и созданию его компонентов (отдельного модуля, факультативного курса, эксклюзивного занятия, воспитательного мероприятия, педагогической модели).

Основными педагогическими **задачами** изучения дисциплины являются:

- накопление у студентов системы знаний о музыкальном проектировании как одном из аспектов педагогического творчества, процесса создания образовательной среды;
- подготовка будущих учителей музыки к решению специальных профессиональных задач, проектированию учебного процесса в соответствии с принципами его организации, закономерностями преподавания данного предмета с использованием средств мультимедиа;
- утверждение у студентов положительной мотивации профессиональной деятельности, связанной с разработкой авторских проектов учебных занятий, воспитательных мероприятий и средств обучения, их экспертизой и публичной защитой;
- развитие у будущих выпускников вуза коммуникативных свойств в условиях групповой проектной деятельности по модифицированию видов и содержания уроков музыки с применением современных компьютерных технологий, использованием ресурсов и инструментов виртуальной образовательной среды.

В результате изучения дисциплины студент должен **знать**:

- особенности моделирования будущих и реконструирования состоявшихся проектов: отдельного модуля, факультативного курса, оригинального занятия, воспитательного мероприятия;
- способы публичного представления авторского проекта для разновозрастных аудиторий учащихся;
- источники поиска и специфику подбора релевантного (уместного) музыкального и фактологического материала, используемого в проекте.

Уметь:

- организовать с учащимися изучение музыкальных произведений в контексте проектной образовательной идеи;
- продемонстрировать публично авторский музыкально-педагогический проект с использованием информационно-инновационных технологий;

- представить в процессе защиты собственного проекта различные аспекты личностного педагогического мастерства.

Изучение дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» обусловлено интерпредметными связями с профессиональной педагогикой и психологией, музыкальной информатикой, методикой музыкального воспитания, навыками игры на инструментах, практикумом работы с хором, дирижированием и др. Организационной формой практических занятий является педагогическая дискуссия и защита индивидуальных образовательных проектов. Курс представляет углубленную форму методолого-методической подготовки будущих учителей музыки к работе в системе общего и специального образования.

Раздел I

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

§ 1. Музыкально-педагогическое проектирование в контексте понятий «моделирование» и «конструирование» учебного процесса

Социальная значимость музыки определяется ее гиперкоммуникативным потенциалом в нравственно-эстетическом воспитании школьников. Данный вид искусства обладает внушительными ресурсами коррективки психосоматических свойств ребенка, материализующихся лишь в педагогических условиях личностно ориентированного постижения ее эмотивного, художественно-образного содержания, основанного на эвристическом генезисе и интонационной природе. Духовное и материальное воплощение музыкальных открытий обусловлено избирательным, эмоциональным, осознанным и деятельностно-практическим постижением музыки, детерминированным удовлетворением эстетических потребностей, заинтересованностью творческим процессом и результативностью художественной деятельности, ведущих к воплощению целеполагания учащихся. Эмоции, переживания, чувства ребенка материализуются в эстетические оценки, идеалы, дизайн результатов учебно-трудовой деятельности. Его эвристическое мышление воплощается в энциклопедические знания, уникальные умения, универсальные навыки. Материализация целеполагания учащихся в педагогическом процессе предопределяется учетом их эстетических потребностей и музыкальных предпочтений, удовлетворение которых инициирует возникновение и развитие чувств эвритмии (благозвучия), катарсиса (нравственного очищения), эмпатии (сопереживания), являющихся приоритетной целью личностно ориентированного, гуманистического образования.

Методологическими детерминантами общего музыкального образования объективно выделяют интонационную теорию музыки; методические основы управления процессом музыкального восприятия; педагогическое моделирование (проектирование, конструирование) на

уроке музыки; психологию музыкального творчества. Однако особенностям музыкально-педагогического проектирования, основанного на эвристических методах преподавания музыки в общеобразовательной школе, до сих пор не придавалось должного значения.

Эвристические основы познания окружающей среды были заложены еще мыслителями Древнего мира, продолжали укрепляться прогрессивными деятелями науки в Средние века и остаются актуальными в современных исторических условиях. Вследствие недостаточной разработанности способов активизации художественных открытий учащихся представителям педагогики музыкального образования приходится обращаться к богатому опыту ученых, занимающихся данной проблемой в других сферах науки. Следует признать, что для них типичными все же остаются систематизация методических предписаний и алгоритмизация логики уже апробированных решений задач, так как сам процесс их обдумывания и воплощения результатов латентен (скрытен) и не подлежит четкому объяснению. В таком случае более корректно говорить о творческих находках как случайных событиях, но не прогнозируемых, специфических способах эвристического преодоления возникающих апорий. На уроках музыки, в частности, по-прежнему преподавание сводится к накоплению шаблонных, канонических знаний учащимися и развитию у них определенных специфических навыков.

Оригинальные идеи возникают в процессе индивидуальных ассоциативно-образных открытий в музыке эмоционального, интонационно-смыслового содержания речи и литературных сочинений, элементарных знаний об изобразительном и хореографическом видах искусства, эстетике, этике, основах физиологии и психологии, физических свойствах звука, арифметических пропорциях и геометрической симметрии, разнообразии видов флоры и представителей фауны, географическом расположении народов и их музыкальных традициях, здоровом образе жизни и физической культуре. Базовую основу содержания общего музыкального образования проектного типа составляют естественная среда, социальная действительность и личностное целеполагание учащихся, ретранслируемые через эмотивный и когнитивный потенциал музыки в процессе моделирования и конструирования педагогических ситуаций.

Несмотря на универсальный характер понятий общей дидактики, объективная модификация их определений в системе музыкального обра-

зования осуществляется из-за ее фундаментальности как науки и музыки как вида искусства и специфического учебного предмета. Эвристичность создания художественных произведений предопределяет особенности их воспроизведения и музыкального восприятия. Этим объясняется специфика адаптации категорий понятийного аппарата дидактики к системе общего музыкального образования. Принципиальное значение на уроке музыки приобретает синкретичность (нерасчлененность) процесса реализации педагогических функций воспитания и обучения. Кардинальной редакцией (музыкально-педагогическому проектированию) в связи с этим подлежат закономерности, законы, принципы, условия, методы, эвристические средства музыкального образования.

Эффективность музыкально-педагогического проектирования зависит от методически обоснованного использования учебного материала и художественного репертуара, целенаправленного раскрытия эвристического генезиса, интонационной природы и функционального многообразия музыкального искусства, развития у школьников эмоционального, осознанного, деятельностно-практического отношения к музыке в процессе ее слушания, исполнения и элементарной композиции, интеграции «Музыки» с другими учебными предметами. Педагогическая ретрансляция данного процесса осуществляется по вероятностному алгоритму: реальное явление (объект) – эмоции, чувства, переживания, вызванные музыкой – музыкальный образ – художественный образ – экстраполяция художественного образа в сферу духовного и физического облика человека – личностная идентификация слушателя с представленным положительным или отрицательным героем – выявление индивидуального смысла в произведении.

Организация учебного процесса основана на интеграции мультимедийных и проектных средств образования. Их целесообразное взаимодополнение способствует раскрытию музыкальной креативности учащихся, развитию у них способности к духовным и интеллектуальным открытиям средствами музыки, индуцированию эвристического мышления в продуктивных видах художественной деятельности, активизации у школьников музыкальных прообразов путем рефлексии результатов собственного творчества, реализации их скрытых возможностей в сфере элементарной музыкальной композиции.

Интеллектуальная активность, материализующиеся поступки и действия априори обусловлены тонусным самочувствием ребенка.

В данном физиологическом причинно-следственном процессе очевидной представляется корреляция «эмоционального» и «рационального» в музыке как катализаторе психосоматического состояния слушателя. Несмотря на латентный (скрытый) характер, мышление непроизвольно активизируется вследствие эмоционального восприятия произведений, в особенности контрастных, соответствующих эстетическим предпочтениям ребенка или, наоборот, вызывающих у него угнетенное состояние. Безграничность и разнообразие возможных мыслительных процессов учащихся подтверждается как симметрией, так и нестандартностью строения мелодии и музыкальных форм, историзмом стилевых и жанровых изменений, содержательностью вокально-хоровых произведений, национальными признаками звучания, психосоматической эзотеричностью (тайностью) слушания музыки. Структурно ее интеллектуальную сущность можно представить в технологических, понятийных, оценочных, витальных (жизненных) эвристиках (открытиях). В процессе музыкально-педагогического проектирования их интерпретацию следует осуществлять по вероятностному алгоритму взаимодействия учителя и учащихся. Не исключая возможную коррективку, он может воплощаться в последовательности, представленной в таблице 1.1.

Таблица 1.1. – Прогнозируемый эффект взаимодействия участников учебного процесса

Воспринимаемая информация	Активированные эмоции	Востребованный интеллект	Возникшая потребность	Определяемая цель	Результурующий эффект
позитивная негативная	одобренные возмутительные	развиваемый инертный	созидательная разрушительная	альтруистическая эгоистическая	социальный личностный

Материализующейся основой развития интеллекта у школьников средствами музыки является ее интердисциплинарный характер, обусловленный объективной сверхзадачей корреляции с жизнью. Свойства данного искусства как формы общественного сознания, отражения окружающей среды и социальной действительности непроизвольно свидетельствуют о его естественной интеграции с другими учебными предметами. Ведь каждый из них также предназначен для изуче-

ния жизни ребенком. Уместность использования и глубина интеграции межпредметного синтеза на уроке музыки зависит от методологической позиции учителя. Так, сущность объединения музыки как образовательного предмета, например, с литературой состоит в интонационно-семантическом постижении-толковании речи и музыкальных выражений, прозаических, поэтических произведений и сочинений данного вида искусства.

Принимая это во внимание, сведение содержания музыки к функционированию лишь эстетических, гедонистических, развлекательных его свойств, следует признать субъективным мнением стереотипно мыслящих людей. Но, даже условно согласившись с апологетами данной позиции, следует отметить довольно ощутимый фактор социального облагораживания, приобретаемого вследствие воплощения только названных функций музыкального искусства, выражающихся в воспитании, нравственно-эстетическом оздоровлении, гуманизации молодого поколения. Объективное же аналитическое рассмотрение сочетаемости «эмоционального» и «рационального» в музыкальном образовании школьников позволяет проследить следующий алгоритм педагогического взаимодействия: интуитивное (чувственное, интеллектуальное, логическое) предвосхищение процесса разворачивания художественных событий – их восприятие – эмпатия – ее рефлексия – личностный тонусный и образовательный эффект от сотворчества. Учет данных факторов в музыкально-педагогическом проектировании учебного процесса очевиден.

Предполагаемым следствием музыкальной экспансии на рубеже XX–XXI стст. стало динамичное осовременивание методов преподавания производной дисциплины в общеобразовательной школе. На фоне традиционных (ставших классическими), модифицированных приемов сотворчества на уроке особый интерес представляют авторские способы организации художественной деятельности определенного вида. Однако в процессе их внедрения и популяризации противоестественным выглядит корпоративный консерватизм, проявляющийся в длительном осмыслении новых идей. Это проявляется как в инерционности педагогических действий, так и личной инертности учителей.

Так, несмотря на неизменную актуальность, программа, созданная под руководством Д.Б. Кабалецкого, постепенно становится артефактом истории развития музыкальной педагогики, оставаясь непонятой

до конца ее оппонентами даже старшего поколения. Ведь для практического воплощения инновационной идеи необходимо осознание, адаптация к собственному пониманию ее сущности и в соответствии с ним воплощение в системных действиях. Принимая данное противоречие, в педагогической среде последние годы отмечены, тем не менее, активным поиском прогрессивных форм и методов музыкального образования подрастающего поколения. Признание сущности репродуктивного освоения учебного материала следствием явлений «школярства», «догматики», «схоластики» и неизбежность учета динамических изменений социальных реалий способствовали популяризации технологий **моделирования, проектирования, конструирования** педагогического процесса. Во многом это обусловлено еще и расширением спектра индивидуального предпринимательства, его роли в формировании общественных и производственных отношений в государстве. В таких условиях необходимым фактором социализации становится способность человека к нестандартному мышлению, интеграции его эмпирических знаний и воплощению их в оригинальных продуктах творческой деятельности.

Безусловной закономерностью следует считать отражение данного феномена и в процессе музыкального образования младших школьников. Несмотря на импровизационный стиль преподавания музыки, сценарий даже отдельного урока, а по существу, его модель, методически тщательно продумывается учителем. Игнорирование данного этапа подготовки к занятию приводит к потере его концептуальной основы и целостности. Эффективность же достижения существенных результатов в музыкальном творчестве детей и вовсе определяется технологическими проектами (научно-методическими находками) учителя. «Объектами педагогического проектирования, – по мнению В.С. Кукушина, – могут быть педагогические системы, педагогический процесс и педагогические ситуации [41, с. 60]. В целом соглашаясь с мнением автора, следует выделить наиболее доступные в создании и востребованные учителем-практиком компоненты организации учебной деятельности – методы. Для воплощения же фундаментальных педагогических проектов ему необходимо обладать соответствующим научно-методологическим тезаурусом в определенной отрасли знаний.

Вместе с тем начальный этап данного процесса (моделирования – создания алгоритма действий) и заключительный (конструирования – практической реализации идеи) находятся как раз в компетенции

учителя как технолога данных общеобразовательных звеньев педагогической системы. По мнению А.С. Макаренко, «организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность» [46, с. 80]. В этой связи приемы и способы достижения педагогической цели следует алгоритмизировать с учетом гуманизации учебного процесса, воплощения личной креативности отдельного ребенка, исключения императивного влияния учителя на творческую деятельность учащихся. Подобная модель организации урока постепенно становится каноном взаимоотношений участников образовательной ситуации.

Как известно, репродуцирование «увиденного» и «услышанного» нехарактерно для проектного и эвристического типов образования. Поэтому в контексте темы работы подразумевается лишь вероятностная (возможная) алгоритмизация сотворчества учителя с учащимися. Создание элементарных (но обязательно личных) проектов при таком эмоционально-нравственном фоне урока является наиболее прогнозируемым и продуктивным. «Формирование целостной личности с заданными качествами, – согласно мнению В.П. Беспалько, – дело методиста, проектирующего технологию, и учителя, осуществляющего ее на практике и занятого совершенствованием учебно-воспитательного процесса» [11, с. 177]. Каноническая модель сотрудничества на уроке вовсе не проецируется на его содержание, отличающееся, напротив, эксклюзивностью и авторской импровизационностью. В частности, процесс воплощения педагогической технологии музыкальных эвристик младших школьников, форма и содержание опорных действий учителя отражены на рисунке 1.1.

Особенности педагогического проектирования на уроке музыки обусловлены эвристическим генезисом создания образцов данного вида искусства, интонационной природой композиции произведений, их свойством временного звучания и восприятия. После создания визуальной модели определенного метода или технологии необходимо каждый их структурный компонент обеспечить релевантной информацией, учесть цель и комплексные условия проведения занятия, обеспечить учебный процесс актуальными дидактическими и техническими средствами обучения. «Педагогическое проектирование, – в соответствии

с определением В.С. Кукушина, – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня возможного практического использования» [41, с. 61]. Очевидной при этом представляется дуалистичность воплощения педагогического замысла: с одной стороны, изобретательских способностей учителя, с другой – свободного творчества учащихся. Успешным результатом художественного сотрудничества может считаться увлеченность детей идеей проекта и эффективность его конструктивного внедрения в учебный процесс.



Рисунок 1.1 – Алгоритм научно-методического обеспечения учебного процесса

Детерминантом рассматриваемых этапов музыкально-педагогического проектирования объективно считается изучение количественных и качественных показателей ученической среды. Ситуативные и целенаправленные собеседования с учащимися, неформальные наблюдения за ними становятся основанием для выявления **критериев** уровней (в контексте темы работы) эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений школьников в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации:

- душевной апатии (состояния безразличия к окружающему, отсутствия страстей, интересов и внутренних побуждений);
- дискурсивности (рассудочности, логической обоснованности) словесной интерпретации эмоционального состояния;

- релевантности (смыслового соответствия) вербальной характеристики музыки глубине переживаемых чувств;
- вигильности (способности сосредоточить внимание на новых впечатлениях);
- эвристичности интонационно-художественных сравнений.

Представленная градация критериальных оттенков явилась следствием абстрагирования от формальной дифференциации психосоматических свойств детей на «высокие», «средние» и «низкие», не характеризующие сущности их особенностей. На основе выявленных критериев целесообразно определять соответствующие уровни. Избегая типичности в их формулировках, градация проводится с учетом даже незначительных нюансов психосоматических свойств каждого ребенка. Следует принимать во внимание и тот факт, что музыкальные способности и степень эвристичности образного мышления не являются имманентным (присущим) признаком возраста детей. Следствием данного ценса с уверенностью можно считать лишь их общеобразовательную подготовку.

Учитывая это обстоятельство, на основе выявленных критериев осуществляется дифференциация **уровней** школьников по особенностям эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации на:

- индифферентный (безразличный, равнодушный);
- конформистический (приспособленческий, некритически воспринимающий мнение авторитетов);
- реалистический (учитывающий не зависящие от него обстоятельства);
- романтический (восторженный, склонный к мечтательности);
- эвристический (творческий, ищущий, открывающий).

Зная психосоматические свойства ученической среды, можно визуально представить **модель** педагогического процесса материализации музыкальных открытий учащихся.



Рисунок 1.2. – Модель педагогического процесса материализации музыкальных эвристик учащихся

Представленная модель объективируется на уроке музыки через осознание диалектичности как реальных, так и закодированных в художественных образах жизненных явлений. Информационное ее наполнение логично трансформируется в проектную деятельность учителя, практически воплощаемую в непосредственное конструирование урока музыки. Смысловая многомерность искусства безусловна. Жизненные прототипы, литературные прообразы хоть в некоторой степени характеризуются определенными свойствами. Музыкальное же содержание индивидуально и поэтому неисчерпаемо. В этой связи принципиально важным является выбор предметных,

материализующихся и виртуальных образцов музыкального искусства для сравнения и ситуативная уместность их использования на уроке. В частности, корреляция процесса и результата творчества с общественно признанными идеалами осуществляется при позитивном психосоматическом самочувствии ребенка, или в период его депрессивного состояния? В последнем случае педагогически целесообразно примерять результаты его творчества с примитивными предметами, объектами, негативными явлениями и поведенческими стереотипами социальной среды.

Ротация представленных понятий для сравнимости повышает накал страстей различной полюсной направленности, достигая своего апогея. Подобное состояние ребенка как опасно, так и прогрессивно. Многое зависит от степени его рассудочности, способности к компаративному (сравнительному) аналитическому мышлению. Именно в таких случаях наиболее многомерно происходит познание жизни путем «от противного». В этой связи зависимость культуры музыкального восприятия ребенка от его пропедевтических знаний не вызывает сомнений. Эмоционально-чувственное постижение музыки закономерно сублимируется в рефлексивное осмысление ее сущности, поступки, материализующиеся действия. Вероятно поэтому культура музыкального восприятия как показатель уровня понимания художественного содержания произведений универсальна. По образному выражению А.С. Зубра, «всякое единство и гармоничное согласие между мыслями, чувствами и поступками есть музыка» [30, с. 4]. Генерализация данных сущностных компонентов психосоматики личности происходит именно в процессе образования.

С целью объективации зависимости культуры музыкального восприятия юного слушателя от результативности его обучения и воспитания целесообразной представляется ее дифференциация на более очевидные гештальты (формы). Так, А.С. Зубра выделяет духовную, телесную, чувственную, интеллектуальную, волевую, мировоззренческую, визуальную культуру личности [30]. Приняв за основу представленную классификацию анализируемых свойств человека, логичным становится определение критериев и уровней культуры музыкального восприятия учащихся младшего школьного возраста. Признаки или показатели наличия исследуемого свойства у школьников представлены в таблице 1.2.

Таблица 1.2. – Критерии и уровни культуры музыкального восприятия младших школьников

№ п/п	КРИТЕРИИ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	УРОВНИ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ
1.	Чувственная выразительность	Экспрессивный (выразительный)
2.	Душевная отзывчивость	Импрессивный (впечатлительный)
3.	Психосоматический отклик	Апперцепционно-репродуктивный (основанный на предыдущем опыте и текущем психическом состоянии)
4.	Интеллектуальная релевантность (уместность, соответствие)	Творчески-созидательный
5.	Волевая воплощаемость	Одержимый (страстный)
6.	Ментальная детерминированность (предопределенность)	Безусловный (ничем не ограниченный)

Конкретизация критериев и уровней культуры музыкального восприятия младших школьников способствует прогнозированию драматургии учебного процесса, определению адекватных методов педагогической работы. Известными факторами данного вида творческой деятельности на уроке являются: психолого-педагогическая установка на восприятие; наведение внимания учащихся на преднамеренные авторскими ремарками или программой образное содержание музыки; анализ художественных и технических контрастов и сходств в произведении и между несколькими сочинениями; формулирование образовательной проблемы; повторность озвучивания пьесы; информационное обеспечения слушания; художественно-педагогический анализ музыки. Названные “катализаторы” музыкального восприятия безусловно существенны. Однако хаотичное их использование в образовательном процессе вряд ли может отличаться высокой педагогической эффективностью. Именно поэтому целесообразным и необходимым представляется проектирование релевантных методов развития определенных музыкальных способностей у младших школьников.

Вероятно, с учетом анализируемых факторов в учебной программе вузовской подготовки учителей специальности «Музыкальное искусство» сравнительно недавно представлена дисциплина «Музыкально-педагогическое проектирование». Несмотря на специфические особенности, освоение ее содержания целесообразно осуществлять на основе концептуальных положений общепедагогических знаний. К ним, прежде всего, относятся компоненты педагогической системы: цель, за-

дачи, содержание, закономерности, законы, принципы, педагогические условия, методы, оригинальные средства преподавания музыки как учебной дисциплины. Образовательный аспект их личностного проектирования студентами заключается в осовременивании традиционных понятий, их модификации и обосновании авторских парадигм воплощения (конструирования). Названные этапы педагогических действий обусловлены поисково-исследовательской предрасположенностью и соответствующими навыками будущих учителей музыки.

Научный детерминант преподавания любой, без исключения, дисциплины в вузе является безусловным гарантом подготовки специалистов высшей квалификации. Вместе с тем запрограммировано в номенклатуру учебных предметов высших учреждений образования включены лишь «Основы научно-исследовательской работы», курсовое и дипломное проектирование. Однако даже в рамках этих дисциплин результативность исследовательской деятельности студентов минимизируется отсутствием оригинальных авторских идей и их стилистически выверенного изложения в виде завершённого научного труда.

В связи с этим преподавание дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» следует осуществлять дихотомично: фактологически (образовательно) и эвристически (исследовательски). Ее научный аспект заключается в синтезе дидактических компонентов педагогической системы с методологическими установками на подготовку специалистов конкретного профиля и инновационным наполнением содержания их образования. «Все современные искания учителей и методистов-словесников так или иначе связаны с исследованием как ведущим началом преподавания, – считает М.Г. Качурин, – для этого есть очень веская причина... – [Б. Г.] исследовательский путь познания естественен, соответствует природе человеческого мышления. Каждый новый виток спирали в движении дидактики и частных методик неизбежно возвращает нас к истоку – к идее связи между исследовательской направленностью человеческого мышления и воспитанием человека – мыслителя и творца» [33, с. 9]. Справедливое мнение автора свидетельствует о необходимости владения преподавателем достаточным тезаурусом профессиональных знаний, приобретенных в процессе собственной проектно-исследовательской деятельности, а не репродуцирования прописных истин, противоречащих динамичным изменениям социальной и образовательной среды, в частности.

Педагогически оправданным следует считать условное разделение цикла овладения определенными ЗУНами ребенком, учащимся, студентом, специалистом на периоды восприятия информации, осознания ее сущности, практического воплощения и оригинального авторского (эмпирически-апперцепционного или априорно-абстрагированного) изобретения. Содержанием образования музыканта высшей квалификации (независимо от его специализации) обусловлено развитие у него способности к самостоятельному поиску, обоснованию и реализации творческих идей в любом их выражении. Второстепенным, но также важным фактором популяризации собственного открытия студента является стиль письменного изложения им сущности научной находки. Зачастую именно этот аспект данного вида деятельности становится для него непреодолимым препятствием. Решение проблемы видится в интенсификации самостоятельной научной работы студентов, опосредованной корректным консультированием преподавателя, имеющего соответствующий исследовательский опыт. В контексте дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» воплощение данной установки осуществляется по алгоритму: моделирование (схематическое /образное/ представление) целостного творческого проекта, научное обоснование и информационное его наполнение, практическое воплощение (конструирование) на учебном занятии.

В частности, анализируя определения основных понятий педагогической системы признанными учеными-дидактами, весьма полезной представляется их модифицированная адаптация к специфическим особенностям подготовки конкретного специалиста для системы музыкального образования. В отдельных случаях целесообразной становится авторская формулировка некоторых категорий педагогики. Кардинальные различия их практического воплощения даже в процессе подготовки только лишь музыкальных педагогов разной специализации являются очевидными. Этим обусловлены аутентичность определений специфических понятий педагогической системы и актуальность развития у студентов навыков личностного наукоемкого их формулирования.

Не менее важным аспектом педагогического проектирования является формирование у будущих специалистов способности к синтезу прогрессивных идей общепризнанных методических систем музыкального образования детей и юношества. Данное свойство начинающего

исследователя обусловлено скрупулезностью его отношения к научным гипотезам других авторов, стремлением постичь не только «текст» работы, но также «подтекст», «контекст» и «метатекст». Такая аналитическая установка является продуктивной даже в случае принципиального расхождения собственного мнения с позицией оппонентов. Как известно, на отрицательных (собственных или абстрагированных) примерах тоже учатся и достигают истины. Главное в этом процессе заключается в объеме так называемой выборки. Чем больше ситуаций (контрастных или схожих) подлежит аналитическому рассмотрению, тем достовернее окажется результат личностного исследовательского поиска. Примерное воплощение вероятностного алгоритма преподавания дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» при тематической дифференциации ее учебной программы представлено в таблице.

Таблица 1.3. – Возможный алгоритм преподавания дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование»

ВЕРОЯТНОСТНАЯ ТЕМА РАЗДЕЛА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ	ОПОРНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИЗУЧАЕМОЙ ТЕМЫ	НАУЧНАЯ СУЩНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ
Цель и задачи общего музыкального образования.	Государственные, курсовые, поурочные цель и задачи музыкального образования. Синкретизм процесса воплощения педагогических функций воспитания и обучения на соответствующих уроках. Образовательные, воспитательные и развивающие задачи занятий.	Аналитическое изучение определений понятий в специальной научной и методической литературе. Формулирование оригинальных личностных трактовок изучаемых категорий.
Социальные, психологические и педагогические функции музыкального искусства.	Сущность дифференциации функций музыкального искусства. Содержание социальных, психологических и педагогических функций музыки.	Анализ контрастных и синтез семантически схожих функций данного вида искусства. Интеллектуальный поиск виртуальных функций, незафиксированных в специализированных литературных источниках.

Продолжение таблицы 1.3

ВЕРОЯТНОСТНАЯ ТЕМА РАЗДЕЛА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ	ОПОРНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИЗУЧАЕМОЙ ТЕМЫ	НАУЧНАЯ СУЩНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ
Содержание общего музыкального образования.	Определение содержания музыкального образования учащихся. Специфика содержания общего музыкального образования в контексте дидактических и других междисциплинарных трактовок данного понятия.	Исследование исторических парадигм содержания музыкального образования. Анализ современного состояния данной отрасли педагогики. Обоснование собственных взглядов на данную проблему.
Закономерности и законы общего музыкального образования.	Понятия закономерностей и законов общего музыкального образования. Специфические особенности данных компонентов педагогической системы.	Анализ сущности и приоритетности анализируемых понятий. Формулирование авторских вариантов закономерностей и законов общего музыкального образования.
Педагогические принципы общего музыкального образования.	Понятие педагогического принципа. Характеристика принципов общего музыкального образования детей.	Классификация определений педагогических принципов признанными дидактами. Анализ специфики принципов общего музыкального образования. Формулирование эксклюзивных вариантов определений этих понятий.
Педагогические условия музыкального образования.	Понятие педагогических условий. Характеристические особенности музыкального образования школьников.	Анализ исторического аспекта неустойчивости понятия. Формулирование авторских определений педагогических условий общего музыкального образования.
Методы музыкального образования учащихся.	Дифференциация методов на традиционные, модифицированные и авторские. Специфические особенности методов музыкального образования детей.	Классификация известных, разработка и апробация собственных методов музыкального образования школьников.

ВЕРОЯТНОСТНАЯ ТЕМА РАЗДЕЛА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ	ОПОРНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИЗУЧАЕМОЙ ТЕМЫ	НАУЧНАЯ СУЩНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ
Средства общего музыкального образования.	Вспомогательные, витальные и виртуальные средства музыкального образования детей.	Формулирование и обоснование авторских определений средств общего музыкального образования.

В таблице отражены лишь некоторые темы разделов учебной программы представленной дисциплины для студентов специальности «Музыкальное искусство». Однако детерминантом изучения любой другой информации в соответствии с планом вузовской подготовки специалистов является принцип научности. «Традиционно генезис каждой образовательной системы определяется пересечением конкретной науки и содержания соответствующего учебного предмета. В сфере музыкального образования, – по мнению В.Л. Яконюка, – данная двуединая система («наука – учебный предмет») должна быть дополнена третьим компонентом, который отражает специфику художественного творчества, то есть музыкальным искусством («искусство – наука – учебный предмет»). Такая методологическая модель актуализирует проблему вариантной множественности явлений искусства и, как следствие, вероятностного характера учебно-воспитательного процесса в высшей музыкальной школе, раскрываемых понятием диверсификации образования» [93, с. 30]. Подтверждая несомненную аксиоматичность тезиса ученого, следует лишь зафиксировать внимание на дериватности (производности) содержания учебных предметов (особенно, естественных) от соответствующих отраслей научных знаний. Это примечание актуально для оппонентов, считающих зачастую науку (как форму общественного сознания) отстающей от других секторов общественной жизни.

Парируя возможную критику тенденциозности популяризации теории сциентизма (онаучивания) образовательной среды, следует напомнить о фундаментальности данной области развития социума. Ретроспективно анализируя исторический процесс создания новых орудий труда или других артефактов культуры, очевидной становится его

проектно-исследовательская сущность, являющаяся источником научных знаний. Вероятностный алгоритм их постижения осуществлялся априори, несмотря на отсутствие в известные исторические периоды разделения видов деятельности на интеллектуальную и физическую ее сферы. Вполне понятно, что лишь осмысленное оригинальное решение теоретических и практических задач можно назвать научным, если оно является производным соответствующего опыта и экспериментальных данных его автора. Однако спонтанное открытие участника производственного или образовательного процессов уже может считаться детерминантом как способности к исследовательской деятельности, так признаком и результатом его интеллектуальной активности.

Именно такая принципиальная установка превалирует в преподавании анализируемой дисциплины. Она становится наглядно релевантной (уместной) при фиксации внимания на особенностях профильной подготовки учителей, обусловленной эксклюзивным стилем композиции и исполнения музыки. По поводу пропедевтического, схоластического преподавания рассматриваемой дисциплины Н.Е. Перельман заявляет: «Когда мне удастся систематически изложить свою педагогику, я ее брошу» [55, с. 44]. Очевидно, автор акцентирует внимание на понятии диалектичности учебного процесса. Учитывая динамику обновления научных знаний и соответствующего социального развития, его утверждение не вызывает противоречия. Вместе с тем он откровенно признается: «Боясь заблудиться, ища новые истины, стараюсь не выпустить из поля зрения прописные» [55, с. 58]. Без использования опыта предшествующих поколений можно бесконечно долго изобретать уже «апробированные велосипеды» и открывать известные артефакты культуры. Этой данности также не требуется доказательств.

Несмотря на целенаправленную популяризацию теории сциентизма в процессе подготовки сценариев уроков следует по-прежнему фиксировать внимание на непреходящей актуальности воплощения на них сверхзадачи связи музыки с жизнью, экстериоризации (внешнем выражении) в художественных произведениях присутствия человека, называемых антропоморфизацией образных представлений. Именно поэтому весьма актуальными в педагогическом процессе являются навыки авторских формулировок определений основных положений музыкальной педагогики, рассматриваемых в контексте моделирования, проектирования и конструирования образовательного процесса.

§ 2. Образовательный ресурс музыкального искусства

Мнения философов о превалирующей сущности бытия или сознания до сих пор остаются дискуссионными. Доказательным фактом может являться отсутствие прямой зависимости повышения уровня интеллекта и культуры общества от экспансии его цивилизационных основ. Как удачная охота и сытный обед первобытных людей упреждали игровые забавы, так и театрализованные действия вождей или жрецов племен становились детерминантом их успеха в поисках добычи. Так или иначе, во все времена человек стремился к удовлетворению потребности в «хлебе и зрелищах».

Современные тенденции установления миропорядка и вовсе опровергают определяющую роль бытия в повышении уровня сознания людей. Текущий исторический период характеризуется как раз обратной связью. Чем динамичнее происходит развитие цивилизационных основ мирового сообщества, тем большим числом социальных катаклизмов, являющихся уже следствием его сознания, оно отличается. Видимо априори не существует меры достаточности материального комфорта человека, сублимирующегося в нравственность его мышления и соответствующего поведения. Первобытные люди становились цивилизованнее в процессе развития сознания, а не фантазмагорическое вторжение материальных благ извне являлось безусловным предвестником повышения у них уровня рассудка.

Подобная метаморфоза наблюдается в исторически меняющейся роли музыки, а позже и соответствующего образования в развитии цивилизации. Несмотря на отражательную сущность искусства, музыка, в частности, спорадически становилась влиятельным фактором осуществления личных, корпоративных, государственных интересов. Ее роль как обряда, вида художественного творчества, предмета воспитания, средства укрепления и символа государственности, «гарнира к жизни» определялась исторической актуальностью и местом происходящих событий. Функционирование музыки во многом зависело от уклада жизни, возникновения полисов (самоуправляющихся городов в античном мире), культурно-исторических эпох, идеологии, совершенствования музыкальных инструментов, технологии подготовки исполнителей, процессов урбанизации, информатизации и дигитализации (оцифровки) звука. С одной стороны, в ней отражалось эмоциональное

состояние общества текущего периода времени, с другой – предопределялся вектор развития музыкальной эстетики будущего. Эти изменения происходили, несмотря на исторически сложившуюся систему классической подготовки самих музыкантов. Конформизм их дальнейшего творчества объясняется многими факторами: социальной политикой, конъюнктурой шоу-бизнеса, ангажементом продюсеров, собственными эстетическими предпочтениями, уровнем профессиональной подготовленности и др. Однако дивидендом государства и цивилизации в целом всегда оставался производный опыт облагораживания содержания и дизайна культурной среды ресурсами музыкального искусства.

Так, его историческое приращение многочисленными стилями и жанрами характеризуется, безусловно, положительным фактором развития. Расширяющийся «ассортимент» художественных направлений является следствием выражения эстетических потребностей разных возрастных категорий людей. Вместе с тем пользование музыкальным репертуаром, соответствующим индивидуальным предпочтениям, не происходит изолированно от окружающих с другими мелодико-гармоническими и поэтико-содержательными вкусами. Вследствие этого возникают социальные противоречия в критических оценках уровней художественности произведений. Безусловным критерием талантливости создателей объектов творчества остается лишь соответствие их классическим нормам воплощения, испытываемым временем.

Несмотря на содержательную многогранность сочинения музыки, восприятия художественных произведений, для отдельного слушателя или зрителя каждое из них представляет совершенно эксклюзивный смысл. Такое психосоматическое состояние человека Ромен Роллан определяет следующим образом: «Для нас искусство – нечто родное, гений очага, друг, товарищ; оно высказывает лучше, чем мы сами, то, что все мы чувствуем; искусство – это наш домашний бог» [65, с. 13]. В соответствии с мнением выдающегося французского писателя музыка как наиболее «домашнее искусство» и предмет образования, воспринимаемое эмоционально-чувственно, вовсе представляется одновременно оригинальным индикатором и катализатором социального развития. В различной мере ее влиянию подвержены все категории слушателей. Результирующим показателем данного процесса является эмоциональное состояние человека как определяющий фактор его жизненной активности.

В историческом контексте наиболее наглядно детерминирующая и производная роль музыки в эволюции цивилизации может быть представлена путем дифференциации фундаментальных основ существования древних родовых племен и образовавшихся форм общественного сознания, зафиксированных в таблице 1.4.

Таблица 1.4. – Эволюционное воплощение музыки

ИСТОКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МУЗЫКИ	ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА
– убаюкивание ребенка, – звуковое оформление охотничьих ритуалов, – «музыкальное» сопровождение обрядов, – озвучивание действия жертвенного идолоприношения, – подражание звучанию представителей фауны, – голосовое воспроизведение эмоций отношения к природе, – лечение «музыкой».	– политика, – право, – мораль, – религия, – искусство, – философия, – наука.

Многоаспектность музыки как вида искусства, формы общественного сознания, предмета образования, средства художественного отображения действительности находится в тесной корреляции с ее интонационно-выразительной природой. Поэтому перечень предметной деятельности человека, зафиксированный в таблице, представляется лишь матрицей его образного воплощения в музыкальных произведениях. Основным источником и предметом музыкального творчества, как известно, служат эмоции, чувства, переживания композитора или исполнителя. Ими во многом определяется безграничность как духовной «подпитки», так и семантического выражения музыкальных образов. По мнению Р. Роллана, «искусство неисчерпаемо, как жизнь... ничто не позволяет почувствовать это лучше, чем неиссякающая музыка, чем океан музыки, наполняющий собою века» [66, с. 33].

Вполне понятным является факт утверждения исключительности процесса и результатов любого вида деятельности ее приверженцами. Однако лишь исторически выкристаллизованные формы общественно-го сознания и производные от них виды социального труда обладают интеграционными, фундаментальными свойствами. В зависимости от

обстоятельств они приобретают приоритетную, косвенную или вовсе второстепенную значимость. Например, на музыкальных конкурсах мирового уровня средствами музыки воплощается не только, и даже не столько художественная, сколько политическая функция государства. На подобных форумах в концентрированном выражении поддерживается или укрепляется авторитет страны. «Политическая жизнь нации – это лишь самая поверхностная сторона ее существа. Чтобы познать ее внутреннюю жизнь, источник ее энергии, надо проникнуть в глубину ее души с помощью литературы, философии и искусства, отразивших идеи, страсти, мечты целого народа» [66, с. 21]. Именно таким уникальным средством художественного выражения общественных интересов является музыка. В ее создании, исполнении и восприятии без труда прослеживается двусмысленность духовных и материализующихся музыкальных эвристик (открытий) как активных, так и пассивных участников творческого процесса. Эти феноменальные свойства данного вида искусства эффективно используются в музыкальном образовании школьников.

Известно, что продуктивное художественное сотворчество возможно лишь в условиях взаимной увлеченности им участников педагогического процесса. Именно подобное состояние детей младшего школьного возраста активизирует у них целенаправленное перманентное стремление к личностно значимым предметам, объектам, событиям, идеям, действиям, называемое интересом. В этой связи очевидной задачей педагога является создание соответствующих факторов учебно-проектной деятельности для учащихся.

Безусловным источником активности младших школьников остается игра. Однако образовательный процесс, по мнению Л.С. Тулуповой, автора текста песни «Доброта», «не пряник, не конфета» [87, с. 110]. В сложившейся дилемме компромиссным решением видится «наполнение» игровой деятельности дидактическими свойствами. В контексте рассматриваемой темы это осуществляется с учетом принципа личностного постижения детьми смысла неизвестных понятий и вариативности толкования категорий, считавшихся прописными или банальными. Принимая это во внимание, необходимо выделить возможные духовно и прагматически-материализующиеся факторы активизации эвристического мышления у учащихся, представленные в таблице 1.5.

Таблица 1.5. – Духовно- и прагматически-материализующиеся факторы оригинальности мышления учащихся

ДУХОВНО-МАТЕРИАЛИЗУЮЩИЕСЯ ФАКТОРЫ	ПРАГМАТИЧЕСКИ-МАТЕРИАЛИЗУЮЩИЕСЯ ФАКТОРЫ
эмоция (от полученной информации)	причина (поступка)
впечатление (от активированной эмоции)	мотив (действий)
переживание (от возникшего впечатления)	мысль (фундаментальная или прикладная)
настроение (от устойчивого переживания)	намерение (устойчивое или комитантное)
предпочтение (от превалирующего настроения)	расчет (альтруистический или эгоистический)
вкус (от сформированного предпочтения)	идея (благородная или снобистская)
потребность (в удовлетворении вкуса)	польза (общественная или частная)
идеал (от влияния устойчивой потребности)	выгода (нравственная или антисоциальная)
оценка (от соответствия личностному идеалу)	удовлетворенность (фиксированная или неукротимая)

Поскольку не вполне корректным представляется безусловное разграничение названных движущих сил на «духовные» и «прагматические», постольку в названия подгрупп введено нивелирующее понятие «материализующиеся». По существу, под воздействием позитивных эмоций, активированных музыкой, в частности, закономерно появляются соответствующие результаты деятельности и, наоборот, от восприятия искусно созданных предметов, изящных объектов, восхищающих явлений у человека возникают одухотворенные чувства. Очевидной становится амбивалентность (состояние, вызванное двойственными переживаниями) процесса постижения образного содержания художественных произведений.

Зачастую воодушевленный тонус человека трансформируется в личностно значимые и общественно полезные материальные ценности. И, напротив, меркантильно прогнозируемые результаты его собственных действий не воплощаются в вещественных продуктах. О сущности данной дилеммы судить можно лишь по мере нравственности осуществления процесса и ассимиляции его материализованного деривата (производного) с духовными или утилитарными установками индивидуума. Как в первой, так и второй ситуациях генератором активности человека является его эмоциональное состояние. Этот факт позволяет убедительно констатировать о приоритетной роли духовно-материализующихся

эвристик. Новые впечатления способствуют возникновению предпосылок к осуществлению бывших, текущих и виртуальных, в том числе, прагматических планов.

Вместе с тем «не только эмоциональная составляющая определяет творческий процесс, роль интеллекта, разума (дискурса) также велика, – считает Ю.Н. Тарасов. – Рациональное в художественном мышлении воплощается в художественной идее, смысле, знании, играющих не последнюю роль в создании художественных образов» [77, с. 217]. Адекватность их «декодировки» слушателем или зрителем представляет серьезную научную проблему, интенсивно исследуемую в искусствоведении и музыкальной педагогике. Однако из-за множественности трактовок подвергается сомнению корректность применения в данном случае понятия соответствия восприятия содержанию произведения. В идеальном представлении оно должно коррелировать с авторским замыслом или художественными средствами его выражения, объективной характеристикой объекта искусства обществом или уровнем эстетической культуры самого критика? Учитывая вариативность интерпретации адекватности постижения художественного образа слушателем, целесообразным представляется поиск компромисса в обосновании ответов на сформулированные вопросы. Несмотря на их важность в контексте философских рассуждений, для педагогического процесса они не представляют принципиальной значимости. В общем музыкальном образовании более существенным является активное состояние ассоциативных представлений ребенка, становящееся катализатором его проектного творчества. В этой связи вероятностный (в эвристическом образовании четкая регламентация информационного наполнения урока считается противоестественной) алгоритм педагогических действий по индуцированию духовных и материализующихся открытий у младших школьников может быть схожим с отображенным в таблице 1.6.

Таблица 1.6. – Вероятностный алгоритм активизации проектно-эвристического мышления у школьников

Характеристические особенности художественного репертуара как источника психосоматической активности учащихся	Опорные этапы педагогических действий
Музыкальные произведения, соответствующие эстетическим потребностям младших школьников, отличающиеся популярностью, программной иллюстративностью, монотематичностью или куплетностью, выраженной мелодикой и отчетливым метроритмом.	– Создание психолого-педагогической установки, включающей наведение, выявление контрастов и сходств, определение проблемы. – Организация активной деятельности учащихся (слушания, исполнения музыки). – Обсуждение эстетических впечатлений (средств музыкальной выразительности). – Проведение повторных действий. – Информирование об эмоционально-нравственном фоне создания сочинений. – Элементарное композиционно-импровизационное творчество детей. – Проведение художественно-педагогического анализа произведений (средств художественной выразительности). – Обсуждение эстетических оценок музыки на основе рефлексии чувств.

Предлагаемый сценарий учебного процесса не является безусловным гарантом активизации проектно-эвристического мышления у детей. Это лишь возможный алгоритм сотворчества учителя и учащихся. Основные «индукторы» музыкальных эвристик заключены в соответствии произведений эстетическим предпочтениям детей, способах экспликации художественной информации учителем, содержании и корректности педагогического общения. Дихотомичность открытий в таком случае становится очевидной при анализе причинно-следственной трансформации субъект-субъектных отношений. С одной стороны, душевного состояния композитора в материализованные произведения, исполнителя – в их вокальные или инструментальные трактовки, с другой – искусно созданных и озвученных сочинений в духовные эвристики, прогнозируемые поступки и действия учащихся.

Полифункциональность музыки является общепризнанным фактом. Однако эвристический генезис, интонационно-звуковая природа, временной процесс воспроизведения и восприятия свидетельствуют в большей мере о ее выразительных, эмоционально-чувственных свой-

ствах. Вопреки данной аксиоме в работе предпринята попытка обоснования образовательной, познавательной сущности данного вида искусства, воплощение которой осуществляется на основе ассоциативно-образных механизмов постижения художественного содержания произведений. Многолетние дискуссии о функциональной роли музыки в эпоху прагматизации социальной жизни продолжают не в пользу представителей педагогики данного вида искусства. Тенденция сокращения объема учебных часов, предназначенных для изучения производного предмета в общеобразовательной школе, обусловлена латентностью (скрытостью) интеллектуального потенциала музыки. Цель, процесс и следствие создания, исполнения и ее восприятия по-прежнему определяются понятием гедонизма.

Вместе с тем, если даже исключить вероятность эмоционально-образного постижения окружающей среды и социальной действительности средствами музыки, то снизить значимость чувства эстетического наслаждения в активизации материализующейся деятельности человека невозможно. Интеллектуальной «обработке» подлежит лишь эмоционально воспринятая информация, являющаяся катализатором его поступков. Тонусное состояние трансформируется в ассоциативно-образные представления, глубокие чувства, устойчивые потребности, эстетические оценки, идеалы. Подобный алгоритм постижения сущности жизненных явлений во многом формируется с помощью музыки как самого коммуникативного вида искусства. В этом признаются и ученые. «Прежде всего отметим силу чувственно-образного воздействия на исследователя, – подчеркивает А.К. Сухотин. – Особенно в поворотных точках развития науки, когда требуется переломить плавное разворачивание научной мысли по уже давно написанному сценарию и выйти к новым парадигмам. Образное мышление имеет свои преимущества перед аналитически-рассудочным, которое более свойственно стилю рассуждений ученого» [26, с. 123].

Бесспорной является прямая зависимость эффективности действий человека от его психосоматического состояния. Регуляции его эмоционального тонуса способствуют многие факторы, среди которых особую роль играет музыкальное восприятие. Именно этот факт наблюдается в активном использовании мобильных аудиовоспроизводящих устройств преобладающим числом молодых людей. Безусловно, следствием энтропизма (неупорядоченности, хаотичности) данного процесса могут

быть и негативные эффекты в поведении слушателей. Однако они становятся явными в результате массированного воздействия на интеллект «шизофонической» музыки, что также свидетельствует о причинно-следственных связях эмоционального и рационального. В связи с этим обоснование образовательного ресурса музыки визуально можно представить средством ее интердисциплинарного синтеза, запечатленного в таблице 1.7.

Таблица 1.7. – Сущность синтеза музыки с другими учебными предметами

Учебные предметы	Сущность взаимосвязи музыки с другими предметами	Предполагаемый образовательный эффект
Эстетика	Музыкальное – художественное творчество – эстетические идеалы – этически-духовное миропонимание и отношение к действительности	Социально-достаточная и необходимая сформированность способности дифференциации возвышенного и низменного, прекрасного и безобразного, типического и фантастического, комического и трагического
Литература	Интонационно-семантическое постижение и толкование речи, прозаических и поэтических произведений	Осмысление корреляции понятий фонема-интонаема, синтагма-мотив, фраза-фраза, предложение-предложение, абзац-период, пауза-цезура. Устойчивое выявление интонационных констант и незнакомых семиотических значений в образцах художественного творчества
Хореография	Синкретическая взаимосвязь музыки с хореографией	Приобретение способности поведенческого контроля над культурой собственных движений, эстетизацией осанки, грации, мимики, пластики, жестов
Изобразительное искусство	Изобразительные возможности музыкального искусства	Развитие абстрактного, материального, духовного, квази ассоциативно-образного воображения и мышления
Этика	Ассимиляция и преемственность «прекрасного» и «доброго»	Утверждение дифференцированного отношения к понятиям «добро – зло», «хорошо – плохо», «культурно – вульгарно», «нравственно – антисоциально»

Окончание таблицы 1.7

Учебные предметы	Сущность взаимосвязи музыки с другими предметами	Предполагаемый образовательный эффект
Психология	Психологические особенности музыкального восприятия	Развитие утонченности ощущений, чувств, потребностей и способности их рефлексивного анализа
Физиология	Возникновение физиологических реакций и следствия их проявления в процессе музыкального восприятия	Постижение сущности музыкальной арттерапии, уместности использования музыки разных жанров, в том числе, прикладных и утилитарных
Физика	Происхождение и физические свойства звука	Осознание понятия обертонов, правила «золотого сечения», особенностей возникновения звука
Арифметика	Арифметическая сущность строения музыкальной композиции (мотив, фраза, предложение, период, часть)	Понимание арифметических пропорций и логики устройства мира
Геометрия	Геометрическая симметрия и соразмерность в музыке	Постижение сущности и смысла структурирования, композиции, художественного оформления объектов и эстетического эффекта от данных действий
География	Национальные признаки музыкального искусства народов мира	Расширение знаний о географическом расположении государств и народов, населяющих их
Ботаника	Художественное отражение в вокальной и инструментальной музыке образов растений	Освоение материальной и образной сущности видов флоры
Зоология	Изобразительные возможности музыки в создании образов животных	Познание природной и образной сущности представителей фауны
Физкультура	Художественное отражение в музыке физической красоты человека и силы его спортивного духа	Осознание преимуществ здорового образа жизни и занятий спортом

Лаконичность аргументации образовательной сущности музыкального содержания обусловлена форматом представленной таблицы. В педагогическом же процессе это может являться следствием недостаточной эрудированности учителя. Вместе с тем Н.А. Менчинская обоснованно утверждает, что «богатый запас знаний не всегда сочетается с высоким умственным развитием – это наименее надежный критерий (хотя знания являются необходимым условием развития). Организация знаний в системы (степень их системности) имеет большое значение для характеристики умственного развития, хотя и это значение не абсолютно. Еще большей значимостью обладает формирование обобщенных умений (или овладение приемами), однако и это еще не свидетельствует о высоком развитии в собственном смысле этого слова. И только тогда, когда мы имеем дело с качествами ума, это является не только самым прямым, но и самым надежным критерием» [48, с. 49]. Очевидно, психолог имеет в виду способность человека к абстрагированному мышлению, извлечению актуальной для него информации из различных областей научных знаний, сфер общественной деятельности и адаптации ее к контексту собственных интересов или темы исследования.

Именно такими свойствами интеллекта необходимо обладать современному учителю, являющемуся не «репродуктором», а «интерпретатором» знаний. В контексте задач музыкального образования данное утверждение в весьма афористичной форме зафиксировал Н.Е. Перельман: «Умение правильно прочесть и исполнить текст находится в сфере предискусства. Сфера искусства начинается с толкования текста» [55, с. 53]. Продолжая аргументацию своего отношения к данному факту, автор иронически замечает: «Выдающий чужое сочинение за свое – плагиатор, хорошо срисовавший картину мастера – копиист, а хорошо сыгравший с чужой пластинки почему-то именуется артистом» [55, с. 40]. Убеждаясь в справедливости данного наблюдения, ранжирование интеллектуальных особенностей учащихся, разномыслящих по динамике, оригинальности, качеству под матрицу собственных взглядов учителя следует считать негативным педагогическим явлением.

В этой связи недопустимой является и однозначная категоризация образовательного потенциала учебных предметов на практикоориентированные, наукоемкие и развлекательные. Их меркантильная полезность или второстепенность во многом определяется активностью

или инертностью педагогической позиции учителя, объемом его энциклопедической информированности, поведенческой культурой и профессиональной компетентностью. Вполне понятно, что знаниями о физических закономерностях и явлениях ребенок овладевает, прежде всего, на производном школьном уроке. Однако их устойчивость, функциональность, адаптивность, сохранность и дальнейшее приращение человеком, не занимающимся данной дисциплиной профессионально, справедливо признать весьма скромными.

Несмотря на это, необходимо учитывать и существующую закономерность зависимости резерва человеческого познания от запаса (пусть и незначительного) приобретенных знаний. Их уместно назвать «скрытой информацией». Это свойство «бессознательного» функционирования интеллекта человека связывают с его творческими находками в виде «просветления», «озарения», «интуиции», «инсайта». В данном контексте не вполне объективной представляется заниженная оценка значимости уроков искусства в общеобразовательной школе и, прежде всего, музыки. Очевидно, это объясняется невнимательным отношением к ее функциональной роли в обществе, отождествляемой с эмоциональным, но отнюдь не рациональным эффектом воздействия на человека. Однако это аргументировано опровергается уже фактом социальной значимости внушительного интеллектуально-интердисциплинарного ресурса музыки, влияющего на него в течение всей жизни.

Среди многочисленных компонентов интеллекта известные психологи выделяют музыкальный. Следствием его специфичности, персонализированности является, к сожалению, утилитарное представление обывателей о данной психосоматической способности человека. Вместе с тем, признавая музыку искусством массовым, индивидуально и коллективно воспринимаемым, очевидной становится необходимость развития данного компонента интеллекта у ребенка хотя бы в период его школьного обучения. Процесс совершенствования анализируемого свойства у учащихся многие ученые связывают с теорией установки, называемой на уроке музыки психолого-педагогической. Вполне понятно, что в возрасте младшего школьника ребенок вне организованного учебного процесса вряд ли способен к подобному аналитическому действию. Однако и декларативными призывами к его осуществлению данную ситуацию изменить радикально невозможно. Многое зависит от соответствия музыки психосоматическому состоянию, художественным потребностям ребен-

ка, системности и систематичности применения установки на познание, интерпретацию, творческое воплощение, оригинальность, рефлексия.

Иногда же прогнозируемый учителем алгоритм взаимодействия с учащимися по непредвиденным причинам вовсе нарушается. Как замечает В.Н. Дружинин: «Потребность в творчестве возникает тогда, когда оно нежелательно или невозможно из-за внешних обстоятельств: сознание как бы провоцирует активность бессознательного» [27, с. 165]. В учебном процессе это зачастую происходит вопреки назидательно-му, или еще хуже, авторитарному поведению педагога. Именно в таких противоречивых ситуациях как нельзя уместнее обращаться к теории личностно ориентированного обучения. «Для творчества необходимы личные познавательные усилия. Но если сил нет, образцы адаптивного поведения дискредитированы, а к творчеству человек не подготовлен (образцов такого поведения в его окружении не было), он срывается в пропасть разрушения», – утверждает В.Н. Дружинин [27, с. 163]. Подобный финал вполне предвосхищаем также при безразличном отношении учителя как к индивидуальным успехам, так и неудачам ребенка. В такой ситуации установка на интеллектуальную деятельность теряет свою действенность. Это подтверждается проявлением у детей «инстинкта самосохранения», удовлетворение которого интуитивно происходит при адаптивном, конформистическом, а по существу, репродуктивном поведении. Для материализации образовательного ресурса музыки необходима актуализация совершенно иного стиля сотворчества на уроке и соответствующего эвристического мышления. Его воплощение возможно в гуманистически-демократических условиях организации педагогического процесса. Следствием же либерального, как и авторитарного, поведения учителя становится проявление у детей, с одной стороны, устойчивых признаков инфантильности и эклектичности, с другой – нигилистичности и агрессивности.

Вместе с тем «мышление по своей природе противоречиво, оно включает в себя и репродуктивные процессы. В мыслительной деятельности происходит постоянная борьба между двумя противоположными тенденциями – к сохранению, фиксации приобретенного и к его модификации, изменению, – констатирует Н.А. Менчинская, – нередко сформированное знание или твердо фиксированный способ действия мешают найти новый аспект в решении задачи» [48, с. 69]. Таким образом, наблюдается дилемма: накопление образовательного опыта по-

зволяет расширять интеллектуальный спектр постижения окружающей среды и социальной действительности ребенком, одновременно ограничивая его стереотипностью мышления.

Однако и создание принципиально новых технологий без обладания номинальным энциклопедическим потенциалом весьма иллюзорно. Если подобный феномен происходит, то интерпретация и обоснование его сущности без помощи ученых невозможны. С уверенностью можно лишь утверждать: эвристический инсайт (озарение) не возникает вследствие заказа или установки. Для его появления человеку необходимо обладать соответствующим перманентным стилем мышления. И даже при наличии у него данного свойства не все продукты интеллектуальной деятельности даже феноменального изобретателя одинаково уникальны и популярны. В истории музыкальной композиции, например, среди многочисленных произведений конкретных авторов шедеврами признаны единичные из них (полонез «Прощание с родиной» М.К. Огинского, марш «Прощание славянки» В. Агапкина). Научное или художественное открытие, таким образом, не является закономерностью, а лишь результатом интенсивного мышления человека.

Благодаря эмоциогенной сущности музыки произведения данного вида искусства обладают особой энергетикой раскрытия и обогащения его образовательного ресурса. Интонационно-звуковая и временная природа являются при этом аксиомами производности ее от речи человека. Происхождение музыки и ее зависимость от лингвистики очевидны. Выражаются они в понятиях фонемы-интоныма, синтагмы-мотива, фразы-фразы мелодической, предложения-предложения музыкального, абзаца-периода, паузы-цезуры. Именно поэтому закономерное утверждение непосредственной связи музыки с языком общения, несущим смысл, обусловлено интонационно-звуковой, временной природой обеих сфер общественного сознания.

Вместе с тем эвристический генезис и интердисциплинарность музыкального искусства доказательно свидетельствуют о его неоспоримой связи и с математическими знаниями. Одновременно представленные категории являются также косвенным свидетельством зависимости логики их взаимного функционирования в целом и музыкальной композиции, в частности, от математической системности и упорядоченности. Этими же признаками во многом детерминировано слушание музыки как массового вида художественного сотворчества.

Музыкальное восприятие представляется психосоматическим процессом, иерархически воплощающимся по вероятностному алгоритму: эмоции – впечатление – переживание – чувства – настроение – предпочтение – вкус – потребность – идеал – оценка. **Восприятие музыки** как вида искусства и предмета образования, напротив, сопряжено с рациональным мышлением. Именно при его активном состоянии обнаруживается ее родственность с математикой. По мнению многих ученых, удовлетворение от решения математической задачи и искусно созданного или исполненного музыкального произведения гипотетически одинаково. Непосредственная связь музыки с математикой экстериоризируется (выражается внешне) не столько в логике мышления композитора, исполнителя или слушателя, сколько в закономерностях музыкальной композиции.

Общеизвестно соотношение музыкальных длительностей (каждая предыдущая из них равна по звучанию двум последующим). Целая нота = 2-м половинным, 4-м четвертным, 8-ми восьмым, 16-ти шестнадцатым, 32-м тридцать вторым как наиболее распространенным в практике профессионального исполнительства. Неменьший интерес и значимость для композиции представляет понятие музыкального размера, выражающегося в виде числителя и знаменателя математической дроби. От него зависит распределение долей в такте. Числитель свидетельствует о количестве, знаменатель – о «качестве», реальной протяженности их звучания. Этим условием обеспечивается ритмичность, упорядоченность, логичность музыкального звучания.

Многие средства музыкальной выразительности также отчасти коррелируют с математическим счетом. Некоторые из них подсознательно ассимилированы с витальным (жизненным) опытом детей. К таковым относятся темп движения, тембр звучания, динамика громкостная, звуковысотность. Однако существуют и специфические средства музыкальной выразительности, основанные на счете: метр, ритм, гармония, полифония, музыкальная форма, реприза, мелизмы, жанры. Понятие метроритма и вовсе объясняется математически: темп, пульс, метр, сильная и слабая доли, пауза, такт, размер, ритм. Единообразному отношению к темповым изменениям в музыке способствует такое техническое устройство как метроном. С учетом бескомпромиссности в агогике (отклонениях) перед нотным текстом произведений выставляется цифра, символизирующая количество его ударов в минуту.

В современном музыкальном образовании в разной мере востребованности функционируют буквенная, слоговая, цифровая, знаковая, графическая, схематическая системы записи нот и показа движения мелодии. В 60-е гг. XIX в. цифры использовались для обозначения ступеней звукоряда. В гармонии, в том числе современной, ими фиксируют гармонические ступени гаммы. С появлением средств мультимедиа возникло понятие дигитализации (оцифрованности) музыки. Это свойство компьютерных технологий способствует значительному улучшению качества записи звучания и цифровой обработки произведений, исполненных в предыдущие годы.

Схематический показ движения мелодии, как образовательный прием, появился также в 60-е гг. XIX в. Назвали его релятивной (относительной) системой сольмизации, осуществляемой вне абсолютного звучания тональной основы музыки и отдельных ее звуков. По существу, этот методический прием вокализации напрямую связан с геометрией. Благодаря его графическому представлению и мануальной (ручной) демонстрации схемы движений учителя школьники приобретают навык определения векторного направления мелодии и длительности воспроизводимых звуков.

Исторически сложившееся количество нот в октаве при темперированном (соразмерном) строе также определяется математическим числом двенадцать. Его составляют диатонические (расположенные по чистым квинтам лада) и хроматические (восходящие или нисходящие по полутонам) звуки. Соответствующее их количество, извлекающееся в семи полных октавах и являющееся материальной основой музыки, позволяет композиторам сочинять ее образцы со времени появления темперированного строя в невообразимом объеме. С момента изобретения компьютерных технологий диапазон звукоряда и тембровые возможности музыкальных инструментов многократно преумножились.

Понятие музыкального «квадрата» также вполне обоснованно можно эксплицировать через математическое его понимание. «Равносторонность» в музыкальном сочинении, за редкими исключениями, воплощается через равномерное чередование определенного количества тактов (2, 4, 8, 16), в которых сконцентрированы, как правило, мотив, фраза, предложение, период. Такая упорядоченность способствует более осознанному восприятию учащимися константных и незнакомых семиотических значений в произведениях.

Закономерная связь музыки с жизнью, как художественно-образным ее отражением, и математикой прослеживается в понятии «метричность». Хрестоматийное определение данной категории чередованием сильных и слабых долей нацеливает мышление слушателя на очевидную законченность, соразмерность, логичность музыкальной композиции. Ведь осознанное или подсознательное измерение объекта в процессе восприятия является преобразованием его определенных свойств в число [17]. В музыке это выражается в ощущении системного чередования сильных (первых) и слабых (вторых или последующих /при сложных размерах/) долей.

Следующим аргументом корреляции математических и музыкальных пропорций могут являться достоверно зафиксированные в научно-исторических источниках учения древнегреческого философа и математика Пифагора об эвритмии (благозвучии) и о музыке как подражании небесной гармонии [58]. Любопытным представляется его тезис об «очищении» (катарсисе) как высшей нравственно-этической цели, достигаемой телесно через вегетарианство, а душевно – через познание музыкально-числовой структуры космоса. Выражается она символически в «тетрактиде» (четверице) – сумме первых четырех чисел $1+2+3+4=10$, содержащей музыкальные интервалы: октаву (2:1), квинту (3:2), кварту (4:3) [84]. Современная трактовка строения интервалов и аккордов также коррелирует с математическим счетом. Так, чистая прима = 0 тонов; малая секунда = 0,5 тона; большая секунда = 1 тону и т. д. Содержание тонов в гаммах также математически предопределено. Например, мажорный строй состоит из последовательности: тон, тон, полутон, три тона, полутон.

Весьма отдаленная, но прослеживаемая адекватность музыки с математикой наблюдается даже в организации художественных коллективов. Так, в вокально-хоровом творчестве известны исполнительские составы дуэтов, трио, квартетов, квинтетов, секстетов, септетов. Для организации хора минимальным количеством исполнителей является шестнадцать певцов (в соответствии с числом основных партий): сопрано, альты, тенора, басы. Такой состав обоснован необходимостью поддержания «цепного» дыхания. Подобная практика наблюдается и в структуре оркестра между разделением инструментальных партий. При достаточном количестве исполнителей, позволяющем дублировать партию определенного инструмента, используют дополнительный прием «дивизи» (деление ее на гармонические интервалы).

Довольно схожими являются прогнозируемые, вероятностные и непредсказуемые (эвристические) решения и результаты математических и музыкальных задач. «Например, изучая натуральный ряд чисел в пределах миллиона, школьники открывают для себя закономерность последовательности их расположения на числовом луче, знакомятся с понятием «множество», для которого натуральные числа являются подмножеством (целые неотрицательные, дробные, целые, положительные и отрицательные числа), и приемом сравнения натуральных чисел с разным и одинаковым числом знаков и пр.» [54, с. 113]. В музыкальном образовании подобная системность прослеживается при изучении таких дисциплин, как «Музыкальная грамота», «Гармония», «Полифония».

Интересной представляется идея адаптации математических алгоритмов, применяемых в теории решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера (Альтова) к общему музыкальному образованию. На первый взгляд, она может показаться популистской. Несмотря на этот факт, и в данном случае возможен поиск взаимосвязи учебных предметов. Например, эвристические правила «Объединение – разделение» (ЭПО); «Динамичность» (ЭПД); «Наоборот» (ЭПН); «Подобие» (ЭПП); «Состояние» (ЭПС) в музыкальном образовании учащихся можно интерпретировать средством вероятностных алгоритмов авторских методов [22]. Учитывая оригинальность математических аббревиатур, в данной работе также представлены специфические правила пяти «И», производные от количества видов художественного творчества на уроке и воплощаемые методами музыкальной эвристики. Их вероятностные алгоритмы отличаются от традиционных способов проведения различных видов художественного творчества (слушания музыки, вокально-хорового пения с изучением элементов нотной грамоты, музыкально-ритмического исполнительства, выполнения творческих заданий) существенной эффективностью.

Отмечая важную роль математических знаний в музыкальном образовании учащихся, следует отметить факт и обратной коммуникации. По этому поводу А.К. Сухотин напоминает: «Из 100 крупных математиков 98 ответили, что их творческие искания протекают на базе образов» [75, с. 182]. Продолжая данную мысль, в другом литературном источнике автор обобщает: «Опыт... творческих озарений показывает, что догадка нередко приходит как раз со стороны. Она

рождается из бытовых впечатлений (образ лестницы при построении молекулы ДНК, пудинг с изюмом в качестве модели атома у У. Томсона)... часто помогают художественные ассоциации, навеянные произведениями искусства...» [76, с. 116]. Благодаря этому свойству психосоматики человека детерминирована вариативность решений им математических задач и музыкально-художественных композиций. Их воплощение на уроке музыки, в частности, происходит в последовательности: интонация – ассоциация – целостный художественный образ – антропоморфизация представленного образа (наделение человеческими характеристиками) – корреляция с собственным «Я» – рефлексия личностного смысла произведения – познание окружающей среды и социальной действительности средствами музыки. Математическая логика мышления человека одновременно и зависит от тезауруса образных его представлений, и способствует результативности художественного творчества.

Вместе с тем музыка превалирует в понимании обывателями ее как вида искусства над предметом образования. Однако именно в педагогическом аспекте в большей мере заключается ее практико-ориентированный смысл. Необоснованное отношение к музыке лишь как гедонистическому виду искусства в современных социальных условиях может квалифицироваться понятием дилетантизма. Подобный вывод во многом детерминирован эзотерической сущностью создания, исполнения и восприятия ее образцов. Экспликация музыкального искусства только как формы общественного сознания и художественно-образного отражения действительности является лишь одним очевидным аспектом его социального назначения. Влияние других многочисленных функций музыки на психосоматическое состояние человека осуществляется нелинейно и преимущественно подсознательно, вне его целеполагающего прогнозирования. Именно в данном явлении латентно (скрыто) заключен основной смысл ее практикоориентированности.

Основным аргументом воплощения данного свойства музыки является ее образовательная (воспитательная, просветительская) сущность. Проявляется она не только в формально организованном учебном процессе, но и комитантных, сопутствующих условиях. Этот факт подтверждается массовым использованием переносными аудио и видеоприборами. Следует при этом заметить, что подобное восприятие произведений музыкального искусства, за редким исключением подго-

товленных слушателей, не является воспитательным. Наблюдающееся поведение социума свидетельствует в большей мере о его нравственном состоянии и переходе на «оцифрованный», информационно-зависимый стиль жизни. Его глобальное отражение проявляется в отчуждении общественно-коммуникативного уклада бытования, экспансии музыкальных шоу, основными критериями которых являются зрелищность и доходность. Такие показатели, как художественность, социально-образовательный эффект на подобных мероприятиях осознанно или невежественно игнорируются. Поэтому без семейно-школьной коррективки мыслительных способностей ребенка прогнозируемой становится ситуация искусственного сдерживания его развития, при котором он, вполне возможно, никогда не узнает о существовании классических архетипов эстетичности, нравственности, гуманистичности жизненного уклада.

Конъюнктурная обусловленность тенденций музыкального окружения детей и подростков всегда являлась причиной их квазивоспитания (якобы, как будто). Если в эпоху Возрождения искусство, как сферу общественного сознания, стремились постичь через ремесленное мастерство, то в данный исторический период зачастую наблюдается обратный вектор развития музыкальной культуры, в частности. Профессиональные музыканты, получив классическую подготовку в государственных учреждениях образования, вереницей переходят на работу в «ремесленный» шоу-бизнес. Такое решение принимается многими из них при оценке полюсов дилеммы: или перманентного (постоянного) повышения уровня своей специализации, или увеличения объема материальных доходов, несмотря на особенности собственной деятельности и морального удовлетворения от нее. Сравнивая конъюнктурное поведение отдельных представителей музыкального искусства с вынужденным переходом ученых в писатели-фантасты в эпоху церковной инквизиции, первых уместно назвать меркантилистами, а вторых – альтруистами. Наблюдающееся социальное явление объясняется общественной недооценкой труда профессиональных создателей и исполнителей музыки, с одной стороны и поиском облегченных путей заработка посредственными представителями данного вида искусства – с другой. Практикоориентированность функций музыки и их социальная значимость представлены в виде таблицы 1.8.

Таблица 1.8. – Структура и сущность функций музыкального искусства

ФУНКЦИИ МУЗЫКИ	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СУЩНОСТЬ ФУНКЦИЙ МУЗЫКИ	СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ
Социальные	Коммуникативная	Установление межгосударственных связей
	Организаторская	Поддержание позитивного эмоционального состояния через проведение культурно-массовых мероприятий
	Отражательная	Познание окружающей среды и социальной действительности
	Патриотическая	Воспитание любви к Родине
	Прагматическая	Воплощение прикладных социальных задач
	Пропагандистская	Поддержание имиджа государства
	Эвдемоническая (ощущение блаженства)	Создание условий душевного комфорта
	Юмористическая	Позитивное отношение к происходящим событиям
	Ритуальная	Актуализация устоявшихся архетипов нравственности
Психологические	Арттерапевтическая (лечение средствами музыки)	Оздоровление духовного состояния людей
	Гедонистическая (наслаждение)	Личностное эмоционально-чувственное одухотворение
	Катартическая (очищение)	Одобротворение социума («человеческого фактора»)
	Компенсаторная	Восстановление психосоматического тонуса
	Пропологическая (закрепление определенного поведенческого стереотипа)	Создание основ морального облика будущего человека
	Релаксативная (снижение эмоционального напряжения)	Умаление психосоматической перегруженности
	Суггестивная (внушение)	Нелинейное влияние на сознание
	Эскапистская (уход от действительности)	Создание условий для рефлексирования
	Успокоения-возбуждения	Тренинг релевантных поведенческих стереотипов

Окончание таблицы 1.8

ФУНКЦИИ МУЗЫКИ	ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННАЯ СУЩНОСТЬ ФУНКЦИЙ МУЗЫКИ	СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ
Педагогиче- ские	Эстетическая	Ощущение и ассимиляция красивой среды обитания
	Воспитательная	Последовательное усвоение социальных канонов поведения с учетом их цивилизационных изменений
	Развития творческих способностей	Формирование способности к выявлению сферы деятельности для максимального раскрытия индивидуальной креативности
	Образовательная	Становление Человека (Homo sapiens)
	Познавательная	Латентное влияние на развитие интеллекта человека
	Каноническая	Напоминание о народных традициях и прошедших событиях
	Эвристическая (открытие, нахождение, отыскивание)	Активизация инсайтного интеллектуального состояния
	Эйдетическая (усиление образной памяти)	Непроизвольное функционирование мнемонической (облегчающей запоминание) обусловленности музыкального восприятия
	Гуманистическая	Воплощение музыки как вида искусства и предмета образования

Проектирование учебного процесса на уроке музыки непосредственно может проявляться в виде популярного в педагогике «метода кейс-стади...» [54, с. 74]. В процессе обсуждения художественного образа произведения целесообразно использовать интерпредметные свойства данного вида искусства. Благодаря ним проводится аналитическая работа многочисленных жизненных ситуаций в контексте темы урока. При этом раскрывается не только семантическое (смысловое) художественно-образное содержание сочинений, но и «математическое» их строение.

С учетом неоднозначного отношения к социальному функционированию музыки справедливым представляется мнение: «Соглашаясь с первичностью «бытия» по отношению к «сознанию», уместно все же

акцентировать внимание на периодическом превалировании духовных ценностей государства в утверждении и рекламировании его материальных достижений... Поэтому следует фиксировать внимание на переходящей сущности материального мира, его изменчивости и исторической мимолетности для индивида. И, напротив, в объектах искусства запечатлевается отдаленное прошлое, текущее настоящее и виртуальное будущее» [19, с. 5]. В этих свойствах музыкальных шедевров уже априори заключается их образовательный ресурс и практикоориентированность.

§ 3. Эвристическая сущность музыкально-педагогического проектирования

Необъяснимые эмоциональные состояния от прослушиваемой музыки косвенно или непосредственно влияют на характер любой деятельности человека. От уровня чувствительности зависит степень его адаптивности к общественным условиям, комфортности в процессе межличностных взаимодействий. Положительный эмоциональный тонус является предпосылкой результативности материализации целевых установок человека в продуктах его научного, технического или художественного творчества.

Материализация образных открытий в различных областях знаний и жизненных ситуациях обусловлена многочисленными факторами. Среди них следует выделить целеустремленность автора инновации в практическом ее представлении, готовность социума принять и прирастить его идею к общественному опыту, соответствие технической базы или образовательной среды для внедрения результатов апробации экспериментальной работы. В связи с этим от момента документального оформления открытия до использования его в технологическом или учебном процессе проходит значительное время. Оно тем более велико, чем менее очевидно скоротечное извлечение материального продукта от внедрения инновации. Это особенно наглядно в системе нравственно-эстетического воспитания детей и подростков. Эмоциональные истоки материализующихся открытий визуально не фиксируются, а потому не эксплицируются (истолковываются) понятиями сущности, значимости, устойчивости, прагматичности. Первостепенными, социально востре-

бованными и необходимыми в эпоху рыночных отношений считаются, прежде всего, предметные, поддающиеся зрительной оценке продукты.

Вместе с тем известно, что результативность деятельности человека зависит от его эмоционального состояния, интеллектуальной активности и степени волевых усилий, прилагаемых в процессе ее осуществления. Осознанная эмоциональная реакция может быть материализована лишь в условиях рефлексии смысла ее возникновения и активизации в этой связи физиологического потенциала человека. В контексте данных рассуждений философы вовсе заявляют о «материальной сущности мысли». Это подтверждается мнением В.Н. Дружинина: «С проблемой интеллектуального поведения тесно связана проблема «трансфера» – переноса «знаний-операций» из одной ситуации на другую (новую)» [27, с. 18]. Данное утверждение небезосновательно. В частности, наглядной является неспособность отдельных представителей студенческой молодежи к использованию основных идей, содержащихся в научной и методической литературе, в раскрытии сущности курсовых или дипломных работ, адаптации знаний, приобретенных в вузе, к самостоятельной трудовой деятельности. Существующие противоречия, по мнению студентов, заключены в несоответствии тем собственных работ с названиями предлагаемых для изучения литературных источников, а теоретических знаний с условиями практического их воплощения. Подобная ситуация обусловлена отсутствием системного личностно ориентированного, основанного на развитии поискового, проектного стиля мышления у учащейся и студенческой молодежи. В этой связи наиболее влиятельными механизмами социализации молодых людей, ассимилированными из витального (жизненного) опыта, можно считать их эмоциональную воспитанность и интеллектуальную адаптивность. От данных факторов зависит степень востребованности их деятельности обществом и комфортности морального состояния в процессе межличностных взаимоотношений.

Положительный эмоциональный тонус является предпосылкой результативного воплощения целевых установок в продуктах технического или художественного творчества учащихся. Подобное устойчивое состояние приобретается или генетически, или формируется в соответствующих социальных условиях. Это подтверждается наблюдениями ученых-социологов и психологов за филогенетическими (исторически развивающимися) метаморфозами (преобразованиями, переменами),

происходящими с представителями разных поколений одного рода (династии). Причем мутационные превращения могут возникать в диаметрально противоположных направлениях: от благородных стереотипов поведения – до проявления антисоциальных поступков и наоборот. Об этом же свидетельствуют кардинальные изменения, фиксируемые в человеке на разных этапах его жизни, касающиеся повышения или деградации уровня грамотности, образованности, компетентности, культуры, ментальности. Поэтому данное психосоматическое явление целесообразно анализировать сквозь призму либо философского закона «отрицания отрицания», либо народной пословицы «с кем поведешься, у того и наберешься». Изложенные факты неоспоримо свидетельствуют о производности уровня эвристичности образных представлений детей от системности использования соответствующих методов (проектов) преподавания любой учебной дисциплины.

Эксклюзивными свойствами в этом смысле обладает музыка. Ее эвристический генезис, интонационная природа, временной, эзотерический (тайный) характер восприятия исключают каноническую, шаблонную интерпретацию образных представлений. Художественно-педагогический анализ музыки, сводимый лишь к поиску жизненных прототипов (особенно в произведениях внепрограммных) вследствие методически некомпетентного поведения учителя, чреват развитием у учащихся лицемерия и лукавства. Словесно представить собственное эмоциональное состояние вряд ли в полной мере способен не только младший школьник, но и взрослый человек, обладающий энциклопедическими знаниями. Не случайно М.Л. Матусовский, поэтически выражая чувственные переживания двух людей, их отношение к природной среде в тексте песни В.П. Соловьева-Седого «Подмосковные вечера», проникновенно откровенничает: «Трудно высказать и не высказать все, что на сердце у меня» [56, с. 10]. Еще сложнее объяснить эмоциональное состояние человека, вызванное звуками инструментальной музыки. Она опосредованно интегрирует переживания композитора, трансформированные специфическими средствами выразительности, объективное (реальное) звучание сочинения, эмпатию слушателя, побочные, в том числе, витальные факторы его восприятия. Художественное содержание музыки, как неисчерпаемо, так и предельно интимно.

Осознавая зависимость человека от социальных условий и, соответственно, произвольную и запрограммированную формы обще-

ния его с искусством, очевидным представляется эвристический генезис функционального многообразия музыки. «... Без эвристики, – по мнению В.Н. Холоповой, – невозможно никакое творчество, включая и художественное. ... Наиболее эвристически ценное, совершенное из музыкальных произведений, становясь образцом, эталоном, предметом подражания, порождает свой канон. И наоборот, отшлифованный канон, закрепившейся норматив, служит стартовой площадкой для взлета эвристики» [86, с. 79]. В контексте общего музыкального образования данная аксиома означает (эмоциональное /чувственное/, рациональное /рассудочное/, деятельностное /практическое/) открытие ребенком личностного смысла в музыкальном произведении. Схематически взаимообусловленность понятий творчества и эвристики в процессе создания, исполнения и восприятия музыки представлена на рисунке 1.3.

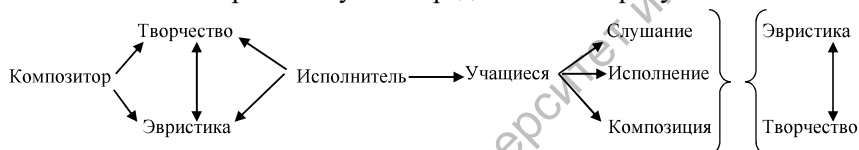


Рисунок 1.3. – Взаимообусловленность процессов творчества и эвристики

Учитывая латентный (скрытый) характер постижения музыкального смысла, воплощения его в нравственно-эстетической воспитанности, а затем и материализующихся действиях, аксиоматичной представляется необходимость преподавания музыки как учебного предмета с учетом основных положений теории личностно ориентированного образования. Это детерминировано эксклюзивными психосоматическими свойствами человека, в целом признающимися позитивным фактором развития как межличностных, так и общественных отношений. Вместе с тем проблема существует в уровне способности осознанного синтеза индивидуальных особенностей его характера с социальными нормами нравственности поведения и эстетического отношения к окружающей среде. Вследствие этого сущность музыкальных эвристик правомерно рассматривать последовательно и многовекторно: как выражение личностного целеполагания (через нахождение собственного смысла в произведении), предполагаемое воплощение художественно-образных открытий в продуктах учебного или иного творчества, формирование устойчивой ментальности, в дальнейшем составляющей емкое понятие «человеческого фактора». Внезапно испытанные эмоции, чувства, пере-

живания со временем трансформируются в нравственно-эстетические оценки, идеалы, качество и дизайн результатов любой, без исключения, деятельности. В условиях же перманентного (постоянного) развития проектное музыкальное мышление переводится в интегрированные знания, универсальные умения, уникальные навыки.

Вместе с тем меркантильное прогнозирование материализующихся следствий подобных преобразований не может быть признано уместным из-за рассредоточенности процесса формирования личности во времени. Несмотря на это социальная значимость данного явления неоспорима, так как «музыку создает человек, о человеке и для человека», что согласуется с пониманием сущности главных ценностей жизни. «... Музыка (как все виды искусства) – не простое развлечение и не добавление, не «гарнир» к жизни, которым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника» [62, с. 6].

Чувственный, смысловой и посткоммуникативный эффекты музыки являются естественными детерминантами правомерности использования педагогического опосредования в процессе восприятия учащимися художественных произведений. Однако учителю в данной ситуации следует ограничиваться исполнением лишь ретрансляционной (принимательской, усиливающей и передающей) компетенции, исключая собственные субъективные комментарии к их виртуальному образному содержанию. В уточнении при этом нуждаются некоторые методические нюансы. В частности, весьма существенной является логика раскрытия программного содержания музыки (в начале прослушивания, или после анализа суждений детей), использования в психолого-педагогической установке элементов «наведения» на «эмоционально-нравственный фон» создания сочинения, выявления семантических и технических контрастов либо сходств в произведениях, формулирования учебной проблемы. От этого зависит степень аутентичности (подлинности), оригинальности «декодировки» художественного смысла композиций. Именно поэтому все действия педагога регулируются с учетом факторов эвристичности создания и интонационности содержания музыки, представляющих едва ли не единственную объективную основу ее образных интерпретаций.

Благодаря данной причинно-следственной связи, обнаруживающейся в эвристическом ресурсе музыки, можно с уверенностью

констатировать о правомерности применения критерия способности учащихся выявлять в ней интонационные константы (постоянства) и незнакомые семиотические значения, создавать собственные композиционные проекты. Логика обнаружения таких специфических задатков у детей во многом обусловлена знанием ими структурных компонентов разговорной и музыкальной речи. Их произвольная корреляция является своеобразным катализатором как наслаждения музыкой, так и одновременного осмысления ее значений. Способность соотнесения таких интердисциплинарных (литературно-музыкальных) синонимов, как фонема – интонема, синтагма – мотив, фраза, предложение (в речи и музыке), абзац – период, пауза – цезура наряду с эмоциональным эффектом интеллектуализирует процесс музыкального восприятия, воплощая образовательную функцию музыкального искусства.

Не меньшую эффективность при художественно-педагогическом анализе музыки приобретает знание учащимися средств ее выразительности. Объясняя их сущность, педагогически целесообразно фиксировать внимание на подвижных, ассимилированных из окружающей среды (темпе, тембре, динамике музыкальной, звуковысотности, длительности) и специфичных, статичных (мелодии, ладе, гармонии, метроритме) компонентах музыкальной речи. Несмотря на синкретичность (нерасчлененность) ее строения, акцентуацией определенного средства музыкальной выразительности достигается художественный эффект, запрограммированный автором. При дискретном (раздельном) слуховом анализе композиций особенно наглядно и динамично подобное прогнозируемое впечатление создается в процессе инструментальной импровизации. В этом случае результат зависит от исполнительского мастерства учителя, степени владения им методом «разрушения».

Музыка обладает свойствами косвенного и непосредственного влияния на человека. Наиболее чувствительное физиологическое и духовное воздействие она оказывает на детей и подростков. Именно поэтому совершенствованию методологических основ и методики преподавания музыки в общеобразовательной школе уделяется столь пристальное внимание ученых-гуманитариев. Проектно-эвристический стиль преподавания музыкального искусства способен привнести принципиальные позитивные коррективы, как в организацию учебного процесса, так и его результаты. Назрела очевидная необходимость реального переосмысления меры использования стандартизирован-

ных, канонических методов изложения учебного материала на уроке в пользу музыкальной эвристики. Ведь известно, что наиболее прочными представляются знания, приобретенные самостоятельно, являющиеся активизирующим фактором непрерывного расширения интеллектуального спектра учащихся, динамизации развития их творческих способностей в образовательном процессе.

Неожиданные решения учебных проблем могут возникать не только при активном функционировании сознания, но и под воздействием эмоционального состояния, интуитивного предвосхищения эстетического наслаждения. Чувственный отклик закономерно упреждает осознанное отношение к явлениям и объектам окружающей среды. Благодаря эмотивному ресурсу человека, активизируемому реакцией на художественное произведение, музыка реализуется как предмет интердисциплинарный. Воплощение данного ее свойства на практике зависит от общей эрудиции учителя. Музыкальное искусство объединяет знания об интонационно-смысловом содержании речи и литературных сочинений, изобразительном и хореографическом видах искусства, эстетике и этике, основах психологии и физиологии, математике и геометрии, физических свойствах звука, ботанике и зоологии, географии и физической культуре. Такие возможности музыки составляют интеллектуальную основу как содержания общего музыкального образования, так и музыкально-проектного творчества детей.

Известно о существовании программных инвариантов художественных произведений, несмотря на которые ассоциативное и, соответственно, смысловое поле учащихся формируется весьма вариативно без посредничества учителя. Именно в данный момент возникает педагогическая дилемма между его субъективными установками и способностью организовать учебный процесс эвристически. Ведь многочисленные функции музыки (эстетическая, воспитательная, гедонистическая, суггестивная и др.) актуализируются лишь в условиях интимной перцепции, личностного открытия ее содержания. Подтверждается это творческой природой искусства, образцы которого являются эксклюзивными продуктами, индуцирующими производные, но исключительно индивидуализированные прообразы у слушателей. Функциональный потенциал музыкального искусства раскрывается только через личностное постижение учащимися образного содержания произведений. Как психологические, так и воспитательные возможности музы-

ки реализуются благодаря индивидуальным, интимным открытиям их детьми. Этим обусловлен поиск методических находок в организации проектно-эвристической деятельности на уроке музыки. Состояние эмпатии, катарсиса как духовного открытия и приобретения ребенка может считаться одним из основных результатов музыкальных занятий.

Прогнозирование итогов творчества в стадии процесса оказывается более реалистичным в области естественных наук. Подобная точка зрения обусловлена конъюнктурным отношением человека к артефактам культуры, создание которых определяется его стремлением к физическому, материальному и духовному комфорту. Именно поэтому ученые или практик, реализующие идеи в производной материальной сфере, гипотетически представляют конечный продукт творчества, который чаще невозможно и не нужно прогнозировать в области искусства. Практицизм становится панацеей социального благополучия. При этом игнорируется общественная значимость личности, представляющей основную ценность творческого процесса, в какой бы области он не осуществлялся. Вследствие данных коллизий очевидным является нарушение иерархии приоритетности нравственно-эстетических идеалов и общественных ориентиров, смещение акцентов с гуманизации человека на обеспечение его утилитарных потребностей. Однако идея скоротечного создания материального благополучия за счет снижения затрат на духовное обогащение человека в данном контексте представляется иррациональной.

Процесс утилитаризации корпоративных интересов заметно прогрессирует даже в непроизводственных сферах. Весьма наглядно данная тенденция репродуцируется в системе общего музыкального образования. Это во многом обусловлено дихотомичностью музыки как вида искусства и предмета воспитания. В частности, большинством администраторов учреждений образования различного ранга более важным признается участие детей и подростков в смотрах-конкурсах разного масштаба на фоне недооценки воспитательной и, следовательно, общественной значимости уроков музыки. Происходит это при очевидной диспропорции между временными объемами и количеством учебных предметов, нацеленных на развитие левого («рационального») и правого («эмоционального») полушарий головного мозга у ребенка. Прагматизация общественных отношений закономерно отражается в сознании и мировосприятии школьников. Смятение в их несформиро-

вавшие взгляды вносит и такой прецедент, демонстрируемый взрослыми, как обсуждение темы пересмотра классических норм нравственности и этикета поведения в связи с необходимостью адаптации их к современным условиям. Нетрудно представить ситуацию, при которой доминирование стереотипов снобизма, меркантилизма, материального гедонизма у большинства людей ввергло бы жизненную среду в непрерывное соревнование по «аккумуляции вещей», при котором смысловое завершение исторической мудрости «Не хлебом единым жив человек» не являлось бы столь прогнозируемым.

К счастью, призрачность духовного апокалипсиса во многом предопределяется содержанием и государственным статусом сфер науки, образования, искусства и культуры, то есть теми социальными институтами, которые функционально призваны формировать общественное сознание. Особое место среди них занимает музыка. Это обусловлено ее массовой востребованностью и интимностью восприятия, эвристичностью результатов, как душевного состояния, так и эстетического познания. Именно эти свойства музыкального искусства являются основанием для многих дискуссий и сентенций. Как правило, мнения материализуются в императивном навязывании репертуара «высокой пробы», вызывающего у молодежи закономерно полюсную реакцию. Особенно неуправляемым становится данный процесс в период самоопределения подростка, социализирующегося в среде расчетливости и эгоизма. В этой связи недопустимым является игнорирование факторами музыкальной моды, эстетических предпочтений учащихся, несмотря на очевидную их невежественность в содержании «позывных» личных мобильных телефонов, аудиофона к телевизионным рекламам, созданным зачастую на темах классических произведений.

Важной в связи с этим представляется логика активизации первых положительных впечатлений у детей путем использования на уроке музыкальных произведений, адекватных по эмоционально-образному содержанию их жизненному и эстетическому опыту. Развитие у них заинтересованного отношения к музыке классической, во многом им непонятной, может осуществляться с помощью вариативных сравнений художественных, семантических, технических контрастов и сходств, путем тембрального и ритмического ее осовременивания, асинхронного сопровождения звучания комментариями и тематическим видеопоказом. Причем ознакомление с музыкой подобного типа проводится

на занятии в момент непроизвольной увлеченности учащихся творчеством. Учет данных факторов позволяет с определенной степенью уверенности обеспечить целостность урока, предвидеть развитие драматургии и результат образовательного процесса.

Явление интонационно-образных представлений объективно признается источником и следствием творческого процесса. Оно непосредственно или косвенно влияет на активность психосоматического состояния ребенка. Как аморфное воображение может стать импульсом для активной творческой деятельности, так и формальные, диффузные действия креативного человека зачастую завершаются оригинальным (лично или общественно значимым) духовным, или материализующимся открытием. Строгая регламентация латентного (скрытого) процесса воплощения музыкальных озарений правомерно считается неуместной.

Вместе с тем среди многочисленных функций музыки многие из них запрограммированы на «целесообразное» ее восприятие априори. Это обуславливает актуальность поиска механизмов развития у школьников непроизвольного ценностного отношения к объектам искусства и окружающей среды. Условно функции музыкального искусства классифицируются на социальные, психологические и педагогические, несмотря на их интеграционное общественное предназначение как отраслей науки. Очевидной является и интерфункциональность многих из них.

Вполне понятно, что предлагаемая классификация может признаваться лишь относительной уже потому, что психология и педагогика являются компонентами социальной жизни. К тому же замечен и синтез многих понятий, например, «образовательная» и «познавательная». Основной целью предложенной классификации стало упрощение восприятия дефиниций категорий и поиска их корреляции с эвристической функцией музыкального искусства. Именно она предопределяет воздействие всех других тайных смыслов музыки, как на композитора и исполнителя, так и на слушателя.

Алгоритм создания, озвучивания и восприятия музыки может быть обусловлен как возникновением инсайта у участников художественного процесса, так и появлением его в запланированной творческой деятельности. Ее результативность обеспечивается либо вероятным возникновением эвристической идеи, воплощаемой в сочинении или музицировании, либо активным творчеством, при котором периоди-

чески наступает озарение. Причем наблюдающаяся дуалистичность свойственна в одинаковой мере всем участникам художественного процесса: композитору, исполнителю, учащимся, периодически выступающим в различной роли. По этому поводу Н.Ф. Вишнякова, в частности, отмечает, что «творчество невозможно передать в виде правил и понятий. Это эвристический путь от интуиции, чувств и эмоций к оригинальному самовыражению самого сокровенного внутреннего мира ребенка» [14, с. 85]. Позиция автора исчерпывающе подтверждает сущность содержания урока музыки в общеобразовательной школе, на котором изучение практических, частных знаний является вспомогательным компонентом.

Вместе с тем материализация процесса созидания не всегда может быть незамедлительной. Ведь интериоризация (обогащение индивидуального сознания на основе общественных представлений) и экстериоризация (перевод внутренней психической жизни человека во внешне выраженную форму существования) [84, с. 219, 760] во многом зависят от генетических свойств, его ментальности и динамики их объективизации. Так, наряду с помпезным представлением в завуалированной форме репродукций известных истин отдельной категорией людей наиболее креативные представители молодежи на основе приобретенной информации предлагают оригинальные идеи, смысловые взаимосвязи фактов и явлений, наполняют эмоциональный фон новыми впечатлениями и чувствами. Подобная установка учителя, увлекающегося излишним манипулированием визуальными пособиями на широко популяризируемых интегрированных уроках, приводит к умалению значимости самой музыки. Ведь для заурядного слушателя беглость пальцев музыканта, исполняющего даже знакомую для него пьесу, более увлекательна, чем ее звучание. Забвение эвристического генезиса, интонационной природы музыкального искусства провоцирует педагога к поиску надуманных, субъективных аналогов художественного содержания произведений в окружающей материальной среде. При этом игнорируется факт доминирующего значения выразительности музыки, эвристической сущности эстетических чувств и переживаний, активизируемых у слушателя ее звучанием. Методически уместнее использовать картины и другие наглядные пособия, генерализующие ассоциативное поле, в посткоммуникативный момент художественного творчества учащихся. В таких незначительных, на первый взгляд, нюансах педагогического

процесса заключены принципиальные различия традиционного и эвристического типов образования, практикуемых на уроках музыки. Их особенности отражены в таблице 1.9.

Таблица 1.9. – Сопоставление традиционного и эвристического типов художественной деятельности на уроке музыки

Традиционная деятельность	Эвристическая деятельность
Стартовым условием работы являются программные требования и эстетические потребности учителя	Стартовым условием учебного процесса является личностное целеполагание ребенка в музыкальном творчестве
Первичным считается учет музыкального опыта учащихся	Первичным признается учет музыкальных предпочтений учащихся и их певческий диапазон
Организация музыкального восприятия основана на троекратном прослушивании одного произведения с предварительным произнесением его авторского названия	Организация музыкального восприятия осуществляется с использованием 3-х произведений без предварительного представления их авторских названий
Разучивание песни начинается с комплексного прослушивания, при котором ее художественный образ во многом предопределяется содержанием литературного текста	Разучивание песни начинается с ее инструментального исполнения, при котором определение лада, ритмической основы, мелодического рисунка, художественного образа осуществляется вне влияния побочных факторов, а именно, объективно музыкально
Выучивание текста песни осуществляется вне звучания мелодии	Текст и мелодия запоминаются комплексно с целью динамизации творческого процесса
Музыкально-ритмическое творчество заключается в воссоздании, повторении, запоминании и возможном продолжении ритмического рисунка произведения	Музыкально-ритмическая импровизация основана на воспроизведении, преобразовании и подборе принципиально новых вариантов сопровождения мелодии на ударных инструментах или с использованием сэмплов компьютерных программ
Творческие задания выполняются по определенному учителем алгоритму и в рамках конкретного вида художественной деятельности	Модификация учебного задания и решение творческой задачи осуществляется учащимися самостоятельно наиболее доступными для них средствами художественной выразительности
Домашнее задание формулируется инвариантно и для всех учащихся одного типа	Домашнее задание личностно ориентированное, содержащее стимул к нестандартным, оригинальным решениям

Принципиальные различия в сущность традиционной и эвристической деятельности привносит смешение некоторых категорий педа-

гоики. В частности, следует признать не вполне корректной дифференциацию концепций развивающего и проблемного обучения. Об этом свидетельствуют многочисленные факты. Так, в процессе разрешения учебной проблемы автономно развиваются определенные мыслительные или духовные свойства ребенка. И наоборот, развивая у него конкретные способности, приходится использовать алгоритмы разрешения возникших проблем. Принципиальные изменения в учебный процесс вносит концепция эвристического обучения. По мнению А.В. Хуторского, «в эвристическом подходе, переводя незнание в знание, ученик сталкивается с парадоксальной ситуацией увеличения незнания, поскольку именно оно «опредмечивается», становится очевидным и превращается в знание о незнании» [88, с. 20]. В современных условиях прогрессирующего развития культуры мультимедиа (ТВ, аудио-видеоустройств, компьютеризации производственной, творческой и учебной деятельности, использования информационной сети Интернета) принцип «увеличения знания о незнании» в общем музыкальном образовании становится особенно актуальным.

Несмотря на динамичный рост уровня цивилизации, при котором эстетические идеалы у школьников формируются отчасти произвольно и зачастую хаотично, остается проблема наполнения их чувствительностью к красоте, истине, добру, прекрасному и возвышенному как в искусстве, так и обыденной жизни. Следует согласиться с утверждением философов о существующей тенденции вытеснения духовных основ культуры общества развивающимся техническим и информационным прогрессом, замещения эстетических и духовных потребностей меркантильной расчетливостью. Это подтверждается последовательной заменой непосредственной деятельности человека опосредованной, невольной программирующей его сознание функционированием бескомпромиссных информационно-инновационных технологий. Вместе с тем парадоксальным выглядит на этом фоне художественное творчество, которое, несмотря на использование новейших технических средств, всегда будет инициироваться, осуществляться и оцениваться человеком. Эта аксиома снимает всякие сомнения о перспективности и актуальности решения проблем музыкально-эстетического образования подрастающего поколения.

Известно, что функции музыкального искусства реализуются в процессе интонационной идентификации художественных прообра-

зов и жизненных прототипов. Корреляция эмоционально-смысловых значений музыки и действительности становится возможной при наличии многих факторов. Наиболее важным из них является педагогическое руководство творческой деятельностью учащихся. Роль учителя музыки многогранна и безгранична: от первичного ознакомления детей с художественным произведением до оказания им посреднической помощи в проектировании и создании собственных элементарных композиций. Следует при этом помнить о своевременности, уместности и мере личностного участия педагога в детском творчестве. Его авторитарные действия на уроке музыки классифицируются как негативные.

Эффективность воспитательного процесса во многом обусловлена прогнозированием мотивов поведения детей. В одних случаях их действия инициируются императивным влиянием извне, в других – личностными потребностями, в-третьих – предвидением результатов духовного или физического удовлетворения. Диагностика алгоритмов деятельности школьников способствует установлению продуктивного педагогического общения с ними. В равной мере данное положение актуально для музыкального творчества. Его многообразие, социальная и педагогическая многофункциональность обусловлены силой эмоционального воздействия музыки на ребенка, глубиной отражаемых в ней чувств и явлений, масштабностью проникновения музыкального искусства в социум. Уровень музыкальной коммуникации зависит от соответствия художественного содержания произведения духовным установкам и музыкальным предпочтениям юного слушателя, его способности соотносить интонационные прообразы с жизненным контекстом. Учитывая это, в педагогической работе следует использовать методы преподавания, в которых обобщен опыт организации различных видов музыкального творчества учащихся, способствующий актуализации эвристической функции музыки.

Эмоциональная отзывчивость, непосредственность выражения чувств, повышенная впечатлительность ребенка являются естественными условиями для эзотерического постижения художественного содержания произведений музыкального искусства. Благодаря им смысл музыкального сочинения объективируется самостоятельно, в результате чего приобретает личностный смысл в музыке, открываются новые эмоциональные состояния, эстетические знания, ощущается душевная

релаксация. Это осуществимо при воплощении в учебном процессе основных положений личностно ориентированного обучения, свойственного не только музыкальному восприятию, но и активным видам творческой деятельности.

Эстетический опыт, приобретенный в детстве, надолго закрепляется в памяти, откладывает отпечаток на поведение детей, характер их общения с окружающим миром. Искусство учит чуткости, «нелинейно» готовит к жизни. Эти факторы обостряют существующую проблему копирования методов и принципов изучения естественных и обществоведческих дисциплин на процесс преподавания музыки в общеобразовательной школе. Несмотря на декларирование урока музыки как урока искусства, методика его проведения зачастую сводится к накоплению известных истин и канонических знаний учащимися. А между тем процесс восприятия, элементарного сочинительства, аранжировки, личностной исполнительской интерпретации знакомых произведений обусловлен творческой природой музыкального искусства. Поэтому учебную деятельность на уроке следует рассматривать сквозь призму эстетических позиций самих детей, их потребностей, художественных и познавательных интересов, жизненного опыта и уровня эвристического мышления. Его продуктивность во многом зависит от степени развитости абстрактного воображения у ребенка. Постигание им личностного смысла в произведении, установление духовных контактов с музыкой через механизмы эстетических переживаний определяют смысл посреднических действий учителя, детерминированных нивелированием излишней дидактической опеки. Эвристическая деятельность ребенка на уроке намного устойчивее и результативнее пассивного усвоения и повторения пропедевтических знаний.

Учебный процесс поэтому весьма желательно организовывать в соответствии с правилами музыкальной эвристики («Интеграционности», «Интенсивности», «Инверсионности», «Инвариантности», «Индукционности»). Учитывая это, в пособии разработаны и апробированы следующие методы: «Дифференциация и генерализация образных представлений», «Корреляция аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации», «Ладово-фактурные изменения и ритмизация мелодий», «Музыкальные аналогии и импровизационная композиция», «Компаративный анализ музыки». Их взаимное соотношение зафиксировано в таблице 1.10.

Таблица 1.10. – Корреляция видов проектно-художественного творчества, методов и правил музыкальной эвристики

Виды художественного творчества	Методы музыкальной эвристики	Правила музыкальной эвристики
Слушание музыки	Дифференциация и генерализация образных представлений	Интеграционности
Вокально-хоровое пение с изучением элементов нотной грамоты	Корреляция аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации	Интенсивности
Музыкально-ритмическое исполнительство	Ладово-фактурные изменения и ритмизация мелодий	Инверсионности
Осуществление творческих заданий	Музыкальные аналогии и импровизационная композиция	Инвариантности
Выполнение домашнего задания	Компаративный анализ музыки	Индукционности

Несмотря на обывательское отношение к музыке как «гарниру жизни», характеризующееся понятиями гедонистичности (наслаждения), коммуникативности (общительности), эвдемонистичности (блаженства), релаксативности (снижения эмоционального напряжения), следует обратить внимание апологетов подобного мнения на осуществление ею еще и функции образования детей и юношества. Многое в педагогическом процессе зависит от энциклопедической эрудированности и эстетических предпочтений самого учителя музыки. В данном контексте актуализируется фактор онаучивания учебного процесса, называемого **сциентизмом**. Разумеется, воплощение дидактического принципа научности на уроке музыки относительно, дозировано и касается в основном продуманного составления технологических карт или сценариев занятий. Существенную значимость в данном процессе приобретает также раскрытие педагогом интерпредметных свойств музыки.

Эстетизация общества в большой мере обусловлена содержанием его музыкально-информационного окружения. Предпочтение популярных современных жанров детьми и подростками объясняется доступностью их восприятия и практического применения в соответствующей социальной среде. Такое инертное состояние молодежи является произ-

водным от подобного стиля поведения взрослых, демонстрируемого в семье, быту, на производстве, в учреждениях культуры и образования. Активность в познании и приращении поведенческих архетипов в области эстетики и этики проявляется лишь в случаях личной материальной заинтересованности. Это свойство ментальности современных молодых людей отражается и в снисходительном отношении их к общему среднему образованию, не являющемуся гарантом жизненных благ в будущем. Стремление же к обеспечению себя «западными» эталонами комфорта без законопослушного исполнения общественных обязанностей и учета неотвратимости наказания за антисоциальные действия вовсе снижает патриотическое настроение молодого человека, стимулируя состояние его внутренней противоречивости и конфликтности с внешней средой. Несмотря на это, позитивные и негативные стороны функционирования современных сетевых коммуникаций должны анализироваться учащимися самостоятельно. Их выбор зависит от готовности парировать навязывание суррогатных образцов музыкальной культуры и объективно оценивать произведения высокопробного искусства. Такой уровень инкультурации детей и подростков во многом предопределяется личностно ориентированным, эвристическим преподаванием музыки в школе. В музыкальной эвристике открытия выражаются в новых эмоциональных состояниях и чувствах, обогащении ассоциативно-образных представлений и художественных фантазий, выработке оценочного отношения к окружающей действительности и приращении энциклопедических знаний, материализующихся в поведении и поступках учащихся.

Вопросы

1. Охарактеризовать этапы музыкально-педагогического проектирования: моделирования, проектирования, конструирования.
2. Обосновать актуальность виртуального (возможного) объекта проектирования.
3. Структурировать форму проектирования педагогического объекта.
4. Назвать педагогические варианты применения виртуального проекта.

Задания

1. Обосновать авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 1-й четверти 1-го класса «Мир звуков».

2. Представить авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 2-й четверти 1-го класса «Как рассказывает музыка».

3. Продемонстрировать авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 3-й четверти 1-го класса «Из чего выросла музыка».

4. Прокомментировать авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 4-й четверти 1-го класса «О чем рассказывает музыка».

Рекомендуемая литература

1. Абдуллин, Э. Б. Методика музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева ; под общ. ред. М. И. Ройтерштейна. – М. : Музыка, 2006. – 336 с.

2. Беспалько, В. П. Природосообразная педагогика : лекции по нетрадиционной педагогике / В. П. Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – 510 с.

3. Голешевич, Б. О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования : монография / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2009. – 272 с.

4. Гришанович, Н. Н. Музыка в школе : метод. пособие / Н. Н. Гришанович. – Минск : Юнипресс, 2006. – 384 с.

5. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.

6. Королева, Т. П. Методическая подготовка учителя музыки : педагогическое моделирование : монография / Т. П. Королева. – Минск : Технопринт, 2003. – 216 с.

7. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

8. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

9. Сусед-Виличинская, Ю. С. Музыкально-педагогическое проектирование : учеб. пособие / Ю. С. Сусед-Виличинская. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – 155 с.

10. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

11. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – М. : Либроком, 2010. – 208 с.

Раздел II

ФОРМУЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ КАК ЭЛЕМЕНТ МОДЕЛИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

§ 1. Цель и содержание общего музыкального образования

Результативность учебного процесса на уроке музыки обусловлена многочисленными факторами. Среди них выделяют как субъективные, зависящие от концептуальных установок учителя и ситуативного поведения учащихся, так и объективные теоретические основания его методической деятельности, необходимость руководства которыми детерминирована канонами общей педагогики. Приоритетность функционирования тех или иных факторов определяется либо рассредоточенной во времени целью преподавания и изучения предмета, либо текущими задачами раскрытия темы четверти или урока. Диалектичность их взаимосвязи во многом объясняет реальную значимость каждого из компонентов учебного процесса, интегрированных лаконичным термином «понятийный аппарат» определенной педагогической системы.

Принимая сказанное в качестве исходного положения, дискуссионными представляются мнения о безусловной приоритетности одних категорий по сравнению с другими понятиями педагогики без учета текущих и возникновения возможных ситуаций, специфики решения актуальных и перспективных учебных задач. Кажущаяся, на первый взгляд, фундаментальность понятия «содержание образования» определяется, в свою очередь, социальным заказом, выражающимся в цели подготовки будущей общественно значимой личности. Вместе с тем в конкретной педагогической ситуации использование соответствующих ей, например, технических средств обучения будет играть более существенную роль в достижении конечного результата по сравнению с другими компонентами образовательного процесса. Не менее значимый эффект наблюдается в процессе осуществления различных видов художественного творчества на уроке специфическими методами музыкальной эвристики. Это свидетельствует о более целесообразном обсуждении не столько производности категорий понятийного аппарата,

сколько логики их соотношения в статичных условиях, вне реальной педагогической действительности.

Коэффициент значимости факторов, регулирующих учебный процесс, во многом зависит от акцентуации учителем отдельных из них, актуальности решаемых задач на уроке, экспромтности возникающих ситуаций. Активное использование одного компонента образовательной системы в конкретный фрагмент урока не свидетельствует о полном прекращении латентного (скрытого) действия ее других основных элементов. На рисунке 2.1 представлена иерархия педагогических понятий с учетом значимости каждого из них в условиях, исключающих существование субъективных предпосылок, регламентирующих функционирование системы общего музыкального образования проектно-эвристического типа.

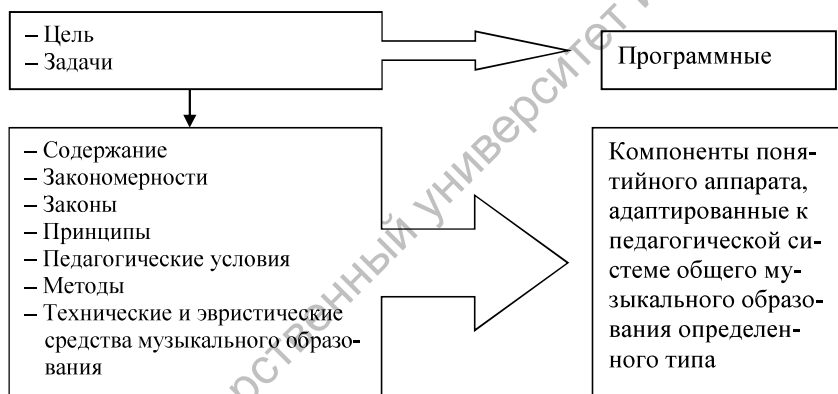


Рисунок 2.1. – Педагогическая система проектно-эвристического музыкального образования школьников

Рассматривая представленную иерархию понятий, следует дифференцировать унифицированные свойства общей педагогики и уникальные особенности методики музыкального образования школьников как одной из ее отраслей. Принципиальные различия заключаются в фундаментальности педагогической науки и специфичности музыки как вида искусства и предмета образования. Эвристический генезис и интонационная природа музыкального искусства детерминируют особенности преподавания производного урока среди учебных дисциплин общеобразовательной школы. Данный факт является определяющим в адап-

тации категорий понятийного аппарата педагогики к системе общего музыкального образования эвристического типа.

В первую очередь, следует иметь в виду синкретичность процесса реализации педагогических функций воспитания и обучения на уроке музыки. Такая инвариантная трактовка данного феномена существовала, как известно, не всегда. До недавнего времени в специальной научной и учебной литературе отмечались различные толкования методики преподавания музыки, а именно: как музыкального «воспитания», «обучения», «образования». Многие апологеты той или иной концепции вследствие происходивших базовых изменений в философии образования, педагогической психологии, корпоративной преемственности, утвердившихся стандартах в названиях профильных кафедр вузов, массовом использовании единообразных и, отчасти, поэтому востребованных учебников и методических пособий корректировали свои взгляды на сущностный смысл данной дисциплины.

Однако вариативность названий методики преподавания музыки, несмотря на важность их методологической роли при изложении данного предмета в общеобразовательной школе, как для опытных, так и начинающих учителей не имела принципиального значения. Ведь многообразные виды художественного творчества, осуществляемые на уроке, несут в меньшей или большей мере либо воспитательный, либо образовательный характер. Например, приобретение навыков чистого интонирования или ритмического сопровождения соотнобразуется с понятием обучения, хотя и зависит от культуры музыкального восприятия, согласующегося, напротив, с категорией воспитания. Кроме этого, на каждом уроке решаются комплексные задачи постижения детьми знаний о музыке, овладения умениями эмоционально-осознанного ее слушания, исполнения и сочинения; воспитания у них ценностного отношения к «прекрасному» и «пошлому», «возвышенному» и «низменному»; формирования художественных интересов и эстетических потребностей; развития творческих способностей в различных видах музыкальной деятельности. Вероятно, вследствие аксиоматичности представленных фактов и было выкристаллизовано определение методики музыкального образования школьников.

Противоречивость анализируемых дефиниций основных понятий исследуемой проблемы как вызвана, так и логически разрешена не случайно. Во многих педагогических трактатах изредка наблюдают-

ся тавтологические натяжки в понимании и определении некоторых категорий данной науки. В частности, понятие «образование» иногда сводят к процессу и результату усвоения лишь знаний, умений и навыков, а «обучение», справедливо, – к их передаче и усвоению. Зачастую их вовсе отождествляют. На этом фоне доказательной представляется одна из педагогических закономерностей, предложенная П.И. Пидкасистым: «...Обучающая деятельность преподавателя преимущественно носит воспитывающий характер» [53, с. 215]. От эклектизма категорий предостерегают такие адепты педагогических знаний, как Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский и др. «Главные категории педагогики «воспитание» и «обучение»... имеют несколько толкований. Невозможно о чем-либо договориться, если, например, рассуждая о единстве обучения и воспитания, один из собеседников употребляет «воспитание» во втором значении этого слова, «обучение» – в первом, в то время как его собеседник вкладывает в понятия «воспитание» и «обучение» другой смысл» [40, с. 190]. Очевидно, рассматривая музыку как учебный предмет в контексте эстетического воспитания в сочетании с многозначностью определений понятийного аппарата педагогики, и допускалась вариативность в названиях методики музыкального образования школьников. Убедительность рассуждений подкрепляется ссылкой на труды признанных ученых, считающих категории обучения и воспитания как «две его (образования – Б.Г.) взаимосвязанные составляющие» [52, с. 8]. Примерно так же понятие «образование» трактует Е.С. Рапацевич. Согласно его мнению, это «...относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у обучающихся системе знаний, умений и навыков, а также процесс воспитания, самовоспитания, развития и саморазвития, влияния, т.е. процесс формирования облика человека; при этом главным является не объем знаний, а соединение последних с личностными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями» [51, с. 373].

Основные понятия педагогической системы музыкального образования школьников обладают рядом особенностей. Условно их можно дифференцировать на адаптивные, обусловленные определенной методикой преподавания, и стабильные, остающиеся относительно неизменными в контексте общей методологии учебной дисциплины. Очевидным также является факт взаимопроникновения общедидактических, специфически музыкальных и технологических понятий,

конструирующих данный предмет. Это объясняется одновременно производностью и уникальностью учебных дисциплин, интегрированных педагогикой. Важным нюансом музыкального образования представляется взаимообусловленность компонентов обучения и воспитания, объединенных отдельными категориями педагогической системы (закономерностями, принципами, методами, условиями). Такая особенность детерминирована как комплексностью воздействия музыки на человека, так и многофункциональной ролью учителя на уроке. В соответствии с темой пособия необходимым поэтому представляется определение основных понятий педагогической системы музыкального образования проектно-эвристического типа.

Детерминантом учебного процесса закономерно считается его цель. Согласно мнению Л.А. Степашко, «категория цели является для педагогики центральной и реализуемой на самых разных уровнях: от стратегических целей образования до конкретного целевого действия педагога» [73, с. 23]. Оригинальным представляется определение и другого известного дидакта. По мнению П.И. Пидкасистого, «цель – заранее осознанный и планируемый результат» [53, с. 164]. В соответствии с национальной программой по музыке, «цель изучения предмета «Музыка» – формирование музыкальной культуры личности как части ее общей духовной культуры» (Д.Б. Кабалевский). Достижение этой цели возможно лишь в процессе введения учащихся в музыку как в «искусство интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев) [82, с. 3]. Прогнозируемое пожелание оппонентов данного определения может заключаться в опредмечивании вероятностного результата общего музыкального образования повелительной формой глагола «сформировать». Но в период упразднения музыки как обязательного учебного предмета в старших классах, его нельзя признать корректным. В рамках общеобразовательной (отчасти и высшей) школы правомернее констатировать процесс созидания, а не окончательного создания планируемого педагогического эффекта. М.И. Демчук по этому поводу заявляет: «Рассматривая различные стороны творческого процесса, необходимо отметить, что его эвристическая природа усиливает вероятностный характер успешного осуществления человеческих замыслов. Высокий риск их нереализации становится неизбежным спутником любой конструктивной деятельности. Возникает необходимость диверсификации риска, уменьшения возможности негативных последствий за счет уменьшения мас-

штабности целевых задач» [26, с. 26]. Поскольку представленная цель общего музыкального образования признана общегосударственной, постольку ее достижение детерминировано как традиционными, так и инновационными технологиями преподавания производной учебной дисциплины. Не являются исключением и методы музыкальных открытий. Проектно-эвристический тип музыкального образования привносит динамичность, эффективность в процесс воспитания «музыкальной культуры личности» и оценочную устойчивость в ее эстетические предпочтения.

В истории развития системы музыкально-эстетического воспитания детей и подростков отчетливо прослеживается логика как радикальных, так и модифицированных инновационных преобразований. Происходили они зачастую путем регресса к ранее апробированным идеям, завуалированным в контекст преобладающей в обществе идеологической конъюнктуры. Нередко апологеты данной отрасли педагоги вовсе были вынуждены беспокоиться в большей мере за состояние собственной репутации, нежели вероятностные результаты нравственно-эстетического воспитания молодого поколения. В области общего музыкального образования детей данная закономерность становится очевидной при анализе программных установок различных исторических периодов. Весьма наглядной была зависимость цели музыкально-эстетического воспитания школьников от идеологической ангажированности и специализации (вокально-хоровой, инструментальной, методической, теоретической) авторов учебных программ.

В текущий исторический период цель общего музыкального образования заключается в воспитании у учащихся «музыкального вкуса, как компонента духовной культуры».

Незначительное *редактирование* ее оригинального изложения допущено из-за тавтологичности формулировки в первоисточниках. В соответствии с программными установками задачами музыкального образования школьников являются: «воспитание любви к музыке; освоение музыкального искусства посредством овладения музыкальными знаниями, слушательскими и исполнительскими умениями, приобретения опыта самостоятельной музыкально-творческой деятельности; воспитание эстетических чувств и формирование художественного вкуса; развитие музыкального восприятия, мышления, слуха, певческо-

го голоса, творческих способностей учащихся» [82, с. 3]. Педагогическая обоснованность представленных задач очевидна. Тем не менее, их содержание отличается взаимной производностью и ассимилированностью. Ведь воспитание эстетических чувств закономерно детерминирует развитие музыкального восприятия у детей. Такая же зависимость дихотомичного процесса вполне прогнозируема и при смене направления вектора педагогических действий. Редакционная витиеватость и неопределенность задач в оригинальном изложении вызывают закономерные сомнения в реальном их воплощении не только на отдельном уроке, но и в течение всего периода обучения. Поскольку авторы национальной программы по музыке ссылаются на основные положения подобного документа, подготовленного коллективом сотрудников НИИ педагогики РСФСР под руководством Д.Б. Кабалевского в 70-е гг. XX ст., постольку было бы весьма уместным цитирование и образовательных задач. Они отличаются большей автономностью, лаконичностью, предметностью и обобщенностью.

Задачами музыкального образования школьников являются: формирование у детей эмоционального, осознанного и деятельностно-практического отношения к музыке.

Несмотря на вариативность рассматриваемых задач, решение их методами музыкальной эвристики не только желательно, но и целесообразно. Именно в таком случае реализуются личностные притязания учащихся на «собственную траекторию образования», становятся более универсальными их теоретические знания и практические навыки.

Создание вариативных учебных программ в конъюнктурных условиях осуществляется зачастую с целью популяризации личных притязаний авторов в ущерб научно-методической значимости самих работ. Вследствие отсутствия единой методологии преподавания учебного предмета приводит к растерянности молодого педагога перед выбором оптимального инварианта профессиональной деятельности. В подобной ситуации ему приходится рассчитывать исключительно на классические идеи основоположников музыкальной педагогики, адаптируя их к современным социальным условиям.

Следствием приобретения государственной независимости вполне естественной стала реструктуризация пропорций художественного ре-

пертуара существующей программы, проведенная в пользу увеличения образцов национальной музыки. Однако вряд ли можно подвергнуть сомнению обоснованную позицию авторов программы 70-х лет прошлого столетия по отношению к творческой свободе педагога в выборе художественного материала, используемого на занятии. Об этом же заявляют и составители национального проекта: «Художественный репертуар, представленный в программе, является примерным. Он выступает для учителя в качестве ориентира» [82, с. 4]. Думается, что авторы программ всегда допускали паритетную замену художественного репертуара образцами национальной, классической и народной музыки, что подтверждается хотя бы названиями тем четвертого класса. Ведь на примере любого произведения, доступного для восприятия ребенком, можно с успехом решать те или иные педагогические задачи урока. Многое обусловлено содержанием информационного обеспечения учебного процесса.

В современных условиях это касается не только сведений о средствах музыкальной выразительности или художественном содержании произведений, эмоционально-нравственном фоне эпохи, в период которой они создавались, или биографических фактах из жизни композитора. Невозможно было представить в последней четверти прошлого века столь экспансивное развитие вакханалии музыкального шоу-бизнеса. Причем многие его устроители и участники в подростковом возрасте, вполне возможно, откровенно игнорировали музыку как вид искусства и предмет образования. На фоне этого становится очевидным факт влияния на современную молодежь конъюнктуры общественного признания и собственного благополучия, зачастую вопреки ее истинным пристрастиям и наклонностям. В большой мере этому способствует динамичное совершенствование «мультимедийной» техники.

Признавая фактор моды категорией нестатичной, целесообразно в основе любой деятельности, особенно педагогической, руководствоваться классическими архетипами как духовной, так и материальной культуры, принимая во внимание содержание современных эталонов цивилизации. Эта аксиома как нельзя лучше отражена в программных установках на творческую свободу учителя в подборе художественного материала, определении структуры урока и драматургии его фабулы. Вероятно, объективная оценка значимости влияния фактора современ-

ности и моды на эстетические вкусы молодежи, данная составителями национальной программы, предопределяет темы факультативных занятий в старших классах.

В этом же ракурсе прослеживается решение проблемы учета потребностного фактора в процессе детского творчества на уроке музыки. Снижение ее влияния на практике начинается с утверждения методической позиции учителя по отношению к стилю (императивному или сотворческому) ведения занятий, музыкальной избирательности учащихся, их свободе интерпретации художественного содержания произведений. Особенно широкий спектр педагогических условий, благоприятствующих удовлетворению эстетических потребностей детей, запрограммирован в методах создания «художественного контекста» и «музыкальных композиций» на уроке. Именно независимость личностного самовыражения ребенка экстраполируется в аутентичное творчество.

Объективным дополнением технического характера к существующей программе, вызванным течением времени и соответствующим ему социальным прогрессом, является неминуемое внедрение мультимедийной компьютерной техники в процесс художественного творчества. Его разрешение видится в нормированном применении компьютера или частичной замене им существующих технических средств обучения без нарушения логики программных положений. От этого, несомненно, существенно зависит эффективность и рейтинг музыкальных занятий, учебный интерес учащихся, реалистичность использования инновационных технологий на уроках музыки.

Несмотря на существующие тенденции, содержание музыкального образования в отдельно взятой школе по-прежнему определяется эстетическими вкусами учителя или программными рекомендациями. Это провоцирует возникновение искусственного противоречия между музыкальной избирательностью учащихся, сосредоточенной чаще на произведениях популярных, и пропедевтическим, бездоказательным декларированием учителем преимуществ классических произведений, не отвечающих их эстетическим предпочтениям. «Субъект-объектный» стиль преподавания уроков музыки во многом предопределяет их статус среди школьных предметов в обстановке массового пользования учащейся молодежью проигрывающими аудиоустройствами, стремления

к участию в музыкальных шоу-программах, межличностного общения, опосредованного коммуникативными свойствами музыкального искусства. Зафиксированные антиномии обуславливают необходимость корректировки существующей парадигмы музыкального образования школьников.

Детерминантом музыкально-эстетического воспитания детей в современных условиях является актуализация эвристического генезиса и интонационной природы музыки. Закономерной в связи с этим следует считать необходимость развития у них способности эмпатийного ее восприятия, основанного на соответствующих психофизиологических свойствах человека. Поэтому создание условий интимного (личного), эзотерического (тайного) постижения смысла художественного произведения предопределяет эвристичность как эмоционального состояния, так осознанного и деятельностно-практического отношения учащихся к музыке. По мнению В.П. Ревы, в педагогическом процессе актуальной является корреляция музыкального восприятия с понятиями нравственности (порядочности, любви, мудрости, добродетели), которые способствуют осознанию уровня собственной духовной сферы [64]. Данная аксиома служит основанием для корректировки содержательных компонентов музыкального образования школьников.

Известно, что наиболее очевидные признаки образованности человека связаны «с формированием чрезвычайно важных свойств личности, соответствующих наиболее общим элементам структуры деятельности. Это умственная, нравственная, коммуникативная, трудовая, эстетическая и физическая культура.... развитием ее творческих качеств» [43, с. 33]. К сожалению, объективное стремление государства к экономической безопасности и конкурентоспособности на мировом рынке несколько снижает актуальность некоторых компонентов системы образования. Цивилизационные закономерности глобализации и технологизации затеняют духовную культуру и историческую ментальность человека. Поэтому определение В.С. Ледневым содержания образования как «триединого целостного процесса становления личности – усвоения опыта, воспитания и развития» [43, с. 28] в контексте сложившейся конъюнктуры ценностей лишь усугубляет понимание необходимости повышения материального достатка будущего поколения зачастую в ущерб облагораживанию его нравственно-эстетических убеждений.

Несмотря на лаконичность и завершенность авторской интерпретации понятия, с течением времени она подвержена принципиальному переосмыслению. В частности, в период глобализации образования постоянное накопление и репродуцирование имеющихся знаний перестают быть самодостаточными. Более рациональным признается стремление человека к непрерывному самосовершенствованию, умение реализовывать им накопленные знания в непредвиденных ситуациях, предвосхищать вероятные результаты предстоящей деятельности. Очевидной является тенденция замещения знаниево-центристской методологии образования компетентностной. «Общее образование, – по мнению Дж. Брунера, – должно стремиться стать обобщенным образованием, тренирующим способность выхода за пределы полученной информации, обеспечивая правдоподобное предсказание новых событий» [13, с. 239].

С учетом глобальных геосоциальных преобразований содержанием образования, по мнению В.И. Загвязинского, становится: «... Вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации» [28, с. 51]. Вместе с тем реализация данной образовательной стратегии во многом опосредована организацией учебного процесса, основные недостатки которого ученый видит в «предметной раздробленности целостной картины мира и дискретности изучения большого объема предметов» [28, с. 51]. Причем их номенклатура определяется зачастую без учета мнений ведущих специалистов в различных отраслях науки, а их содержание – либо фундаментальной, либо практической подготовкой авторов учебных пособий. В меньшей степени влияние на данный процесс оказывают учителя предметов эстетического цикла. В этом прослеживается одновременно причина и следствие незначительного их представительства в административных органах, в том числе, образования. Результатом очевидного дисбаланса является снижение уровня нравственности в межличностных и корпоративных отношениях с одновременным утверждением прагматических эталонов сотрудничества. Происходит это на фоне всеобщего понимания производности процесса технологического создания и дизайнерского оформления не только духовных, но и материальных продуктов творчества от нравственно-эстетической воспитанности человека.

Отчасти поэтому, а также в связи с появлением частных вузов и внебюджетной системы высшего образования отмечается значительное снижение престижа средней школы. Выбор специальности абитуриентами осуществляется зачастую не по призванию, а с учетом конъюнктуры рынка труда, прогнозируемого уровня его оплаты и достижимости планируемого социального статуса. Минуя ремесленную подготовку в гимназиях и колледжах, в народном хозяйстве, особенно его управленческих кадрах, прописываются мнимые специалисты с высшей квалификацией. На этом фоне значительно благополучней ситуация выглядит в сфере музыкального образования, в котором профильная подготовка осуществляется с раннего детства и без меркантильных прогнозов. Причем обучение данного специалиста, всегда было личностно ориентированным. Выявленные контрасты наглядно свидетельствуют о недостатках и резервах, имеющихся в содержании общего среднего образования.

Довольно афористично пишет об этом А.В. Хуторской: «В знание-ориентированном обучении содержание передается учащимся для усвоения, в личностно ориентированном – для создания их собственного содержания образования... Образовательный продукт ученика оценивается по степени его отличия от внешне заданного содержания образования: чем большего научно- и культурно-значимого отличия от известного продукта удастся добиться ученику, тем выше оценка результативности его образования» [89, с. 69, 71]. Подтверждением рациональности данных рассуждений в сфере музыкально-эстетического воспитания может служить факт прочности запоминания результатов собственного творчества (сочинения, аранжировки, ритмической композиции) в сравнении с репетиционным заучиванием авторских оригиналов. Личностный вариант фиксируется произвольно, быстро, в процессе импровизации, надолго и с высокой вероятностью воспроизведения в нестандартной ситуации в отличие от продолжительной тренинговой работы над «внешне заданным» упражнением и статичностью его репродуцирования.

Однако, оценивая неоспоримую значимость личностного целеполагания каждого учащегося, необходимо помнить об обусловленности знаний культурно-историческим опытом. Именно он составляет базовую основу содержания образования. «... Это объективная реальность (субстрат, сущность) материального и духовного мира, его свойства, связи,

процессы, явления, тенденции, – констатирует Н.К. Степаненков, – это законы природы, социального развития, духовной жизни людей, которые в адаптированном виде подлежат изучению и усвоению учащимися... содержание образования является отражением социальной жизни общества, носит многофакторный характер и является интегрированной категорией дидактики» [72, с. 84].

В цикле учебников по истории, теории и методике музыкального образования для студентов высших учебных заведений Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева системно обосновывают современную методологию данной отрасли педагогики. «Содержание музыкального образования, – по их мнению, – выступает как педагогическая интерпретация его цели, задач, принципов. В содержании музыкального образования выделяются следующие его составляющие (элементы): опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству; знание музыки и знания о музыке; музыкальные умения и навыки; опыт учебно-творческой музыкальной деятельности учащихся» [1, с. 68]. Несмотря на многообразие видов художественного творчества, реализуемых на уроке, все они интегрированы в триаду: слушание – исполнение – композиция. С обеспечением кабинета музыки мультимедийным компьютером стали реальными такие современные формы музыкальной деятельности, как звукорежиссура и аранжировка мелодий. Данный факт существенно влияет на уровень педагогической ретрансляции содержания музыкального образования.

Отвечая на вопрос о тенденциях совершенствования преподавания музыки в общеобразовательной школе, Н.Н. Гришанович утверждает: «Содержание предмета должно быть ориентировано на «открытие» и присвоение учащимися общечеловеческих, национальных и личностных художественных ценностей. А путь этих открытий востребует диалогический, игровой и полиинтонационный подходы, соответствующие им технологии и методы преподавания» [23, с. 8]. Соглашаясь с автором, следует отметить, что для дилетанта музыка представляется лишь видом искусства, но отнюдь не предметом образования и воспитания. Поэтому круг ее функционального многообразия ограничивается для него гедонистическими понятиями «нравится» – «не нравится».

Вместе с тем образные «открытия» могут быть результатом функционирования не только сознания (в чем особенно убеждены

представители точных наук), но и эмоционального состояния, интуитивного предвкушения эстетического наслаждения. Ведь эмоциональная реакция закономерно упреждает осознанное отношение к явлениям и объектам окружающей среды. Именно эмотивное содержание посткоммуникативной реакции на художественное произведение способствует реализоваться музыке как предмету интердисциплинарному, объединяющему знания об интонационно-семантическом наполнении речи, литературы и поэзии; изобразительных возможностях музыкального искусства; о его синкретической взаимосвязи с хореографией; ассимиляции «прекрасного» и «доброе»; психологических и физиологических особенностях восприятия; происхождении и физических свойствах звука; арифметических пропорциях и логике; геометрических симметрии и соразмерности; о географическом расположении государств и народах, их населяющих; разнообразии образцов флоры и представителей фауны; преимуществах здорового образа жизни и спорте. Воплощение интердисциплинарных свойств музыки детерминировано концептуальными установками учителя. Однако даже систематическое проведение интегрированных уроков не внесло бы диффузность в уникальность и самобытность музыкального искусства. Его исключительность как предмета образования обусловлена эвристическим генезисом и соответствующей ему спецификой восприятия сочинений, интонационной природой музыкальной композиции и особенностями смыслового воспроизведения в ней речевых констант, звуковременными свойствами воспроизведения и дискретностью перцепции слушателей. Эти качества во многом определяют процесс ретрансляции содержания музыкального образования эвристического типа. Поэтому активизация у школьников художественно-образных, духовных и материализующихся открытий путем обоснования интердисциплинарной сущности музыки становится ведущей технологической задачей на уроке. Многокомпонентность процесса педагогической ретрансляции содержания общего музыкального образования проектно-эвристического типа отражена в таблице 2.1.

Таблица 2.1. – Процесс педагогической ретрансляции содержания общего музыкального образования проектно-эвристического типа

Учебный материал и художественный репертуар предмета «Музыка»	Генезис музыкального искусства	Природа музыки	Функции музыкального искусства	Ситуативность отношения учащихся к музыке	Творческие задания для детей	Интеграция «Музыки» с другими учебными предметами
Учебные план и программы, учебники, методические и нотные пособия, эвристические и технические средства обучения, музыкальные компьютерные программы	Эвристический	Интонационная	Социальные Психологические Педагогические	Эмоционального Осознанного Деятельностно-практического	Слушание Исполнение Композиция	Литературой Изобразительным искусством Хореографией Эстетикой Этикой Психологией Физиологией Физикой Арифметикой Геометрией Географией Ботаникой Зоологией Физкультурой

Безусловными метапредметными компонентами содержания музыкального образования школьников исторически являются естественная среда и социальная действительность. Сущность его функционирования заключается, таким образом, в интерпретации их средствами музыкальной выразительности.

Фундаментальность и общественная значимость программной цели общего музыкального образования при отсутствии временной и уровневой фиксации результатов «формирования музыкальной культуры личности как части ее общей духовной культуры» [82, с. 3] вызывают определенные противоречия. С одной стороны, важность осуществления данной цели очевидна, с другой – сокращен объем учебного времени, отводимого на уроки музыки. Противоречивой также представляется заинтересованная поддержка государства единичных юных талантов, заявивших о себе на республиканских и мировых му-

зыкальных форумах, при одновременном формальном отношении к общему музыкальному образованию. Данный факт существенно влияет на утверждение у детей и, прежде всего, их родителей меркантильных стереотипов понимания эстетической и общекультурной воспитанности личности. Между тем в иерархии общественных приоритетов главная роль принадлежит человеку, а не материальным или духовным фетишам. В этом смысле процесс эстетизации, инкультурации (формирования индивидуальной культуры), социализации молодого человека в значительной степени зависит от методологических основ преподавания музыки в общеобразовательной школе.

В соответствии с выкристаллизованными критериями объективности, прогнозируемости, повторяемости педагогических закономерностей исследование отдельной проблемы не может претендовать на внесение принципиальных изменений в систему существующих констант данной отрасли педагогики. К таким, например, относятся цель и задачи музыкального образования школьников. Однако акцентуация внимания на специфике его содержания и других компонентов организации учебного процесса является педагогически обоснованной. Корректировка принципов и способов деятельности учителя также закономерно влияет на модификацию многих взаимообусловленных элементов урока музыки.

Вследствие этого, под содержанием музыкального образования проектно-эвристического типа понимается педагогическая ретрансляция естественной среды, социальной действительности и личностного целеполагания учащихся средствами музыкальных открытий.

Кроме непосредственного учебного материала и художественного репертуара предмета «Музыка» процесс реализации его содержания обеспечивается перманентным учетом генезиса, природы, функций музыкального искусства; вариативностью отношения школьников к музыке и творческим заданиям; раскрытием интерпредметных свойств данной учебной дисциплины. Воплощение представленных компонентов общего музыкального образования проектно-эвристического типа для творческого учителя становится возможным при раскрытии любой темы урока даже на вспомогательном или абстрактном музыкальном материале, не заявленном в учебной программе. Многое зависит от информационного наполнения и предвидения развертывания его драматургии.

Ретрансляция или интерпретация содержания общего музыкального образования во многом обусловлена осознанием эвристического генезиса музыки. Доказательным фактом представляется как внезапное, так и предсказуемое возникновение инсайта у композитора в процессе музыкального творчества. Адекватными свойствами обладают и учащиеся в ситуации музыкального восприятия или исполнительства. Важным фактором возникновения художественной эвристики у ребенка является совпадение эмотивного содержания произведения с уровнем его апперцепции (восприятия, основанного на предшествующем опыте). Именно поэтому данное явление следует систематически учитывать при организации различных видов музыкального творчества учащихся.

Фундаментальное значение в раскрытии содержания музыкального образования имеет интонационная природа музыки. Этот фактор является основополагающим в организации и проведении занятий уже потому, что характеризуется уникальными коммуникативными свойствами, активизирующими процесс социализации личности. Выявление интонационных констант (постоянств) речи и незнакомых семиотических (знаковых) смыслов в музыке способствует раскрытию сущности ее связи с жизнью, акцентуации педагогического аспекта творческой деятельности. Применение методов «полиинтонирования» объективирует интерпретацию художественного содержания произведений учащимися.

Воплощение функционального многообразия музыкального искусства с учетом его дифференцированного воздействия на эмоциональное состояние человека также имеет существенное значение в раскрытии содержания музыкального образования проектно-эвристического типа. При этом классификация функций на социальные, психологические и педагогические может считаться относительной. Проводится она с целью объединения наиболее общих признаков отдельных категорий. Основная же семантическая (смысловая) нагрузка возлагается на эвристическую сущность каждой из функций музыкального искусства. Несмотря на их социально ориентированную природу при выполнении психологических либо педагогических задач, более целесообразной представляется фиксация внимания на отдельных особенностях музыки. Например, релаксативные или арттерапевтические ее свойства уместно использовать для восстановления психически уравновешен-

ного состояния человека, снятия эмоционального напряжения. И наоборот, воспитательные и образовательные возможности музыкального искусства логичнее применять в учебном процессе.

Следующим интерпретантом содержания общего музыкального образования эвристического типа является ситуативное отношение учащихся к данному виду искусства. Известно, что эмоциональный отклик на художественное произведение может быть поверхностным и не трансформироваться в состояние эмпатии слушателя. Это зависит от жизненного опыта, уровня развития его интеллекта и психических особенностей, одной из форм выражения которых является предпочтение шедевров классики или китч-образцов музыкальной субкультуры. Потребность в музыке популярной реализуется в интуитивном стремлении к участию в развлекательных мероприятиях, включающих подобный репертуар. Вполне объясним факт отношения большинства подростков ко второй категории любителей музыки. Вместе с тем активные виды музыкального творчества, независимо от жанровой принадлежности изучаемых произведений, также вызывают у детей неизменный интерес. Особенно он заметен при использовании современных технических устройств музицирования. Это актуализирует проблему синтеза эвристических и мультимедийных средств обучения, интеграция которых во многом обуславливает осмысленность перцепции (восприятия) учащихся в процессе интерпретации художественного содержания произведений в различных творческих ситуациях. В этом видится существенный резерв формирования эмоционального, осознанного и деятельностно-практического отношения школьников к музыкальному искусству.

Принципиальную значимость в учебном процессе приобретает многообразие видов художественного творчества, осуществляемых на уроке музыки. Закономерным поэтому следует считать и вариативность методических находок их воплощения. Несмотря на это обстоятельство, данный фактор реализации содержания музыкального образования школьников сфокусирован, по существу, в трех основных видах художественной деятельности: слушании, исполнении и элементарной композиции. Причем вариативность и дидактическая целесообразность способов их воплощения обусловлены концептуальной позицией учителя. В контексте темы данного пособия в процессе проектирования различных видов художественного творчества

на уроке совершенно обоснованно применяются методы музыкальной эвристики.

Основополагающим фактором раскрытия содержания музыкального образования детей следует выделить интердисциплинарность музыкального искусства. Однако спектр учебных предметов, содержательные элементы которых могут быть успешно раскрыты на уроке музыки, значительно шире, чем представленный в методических пособиях и разработках педагогов-практиков. Объясняется это в основном тематическим планированием занятий и синкретичностью музыки, поэзии, хореографии с присоединением изобразительного искусства. Интеграция же музыкального искусства с предметами общеобразовательного цикла не представляется столь очевидной и обусловлена как необходимостью владения учителем энциклопедическими знаниями, так и проявлением дополнительных усилий при подготовке сценариев уроков. Несмотря на это, приоритеты в определении стратегии развития музыкального образования школьников следует акцентировать не на констатации «сущего», а на определении «должного» в расширении межпредметных связей музыки с учебными дисциплинами общеобразовательного цикла.

Учитывая это, очевидной становится многокомпонентность ретрансляции содержания общего музыкального образования проектно-эвристического типа. По функциональной вариативности, драматургии, сценарной импровизационности, эмоциональному воздействию на учащихся урок музыки представляется уникальным. Впечатлителен его образовательный потенциал с учетом установок концепции контекстного обучения. Социальная и личностная значимость музыкального искусства являются детерминантом инкультурации детей и подростков. Осуществление этого во многом зависит от концептуальных приоритетов учителя, его методической и специальной подготовки. В период актуализации личностно ориентированной парадигмы образования существенное значение в развитии музыкально-эвристического мышления учащихся приобретают гуманизация учебного процесса и проектная компетентность педагога. Многокомпонентность процесса объективации содержания общего музыкального образования проектно-эвристического типа определяется функциональной и драматургической вариативностью, импровизационным характером урока, степенью эмоционального воздействия музыки на школьников.

§ 2. Закономерности и законы индуцирования музыкальных эвристик у школьников

Несмотря на объективную устойчивость понятий педагогики, в контексте общего музыкального образования проектно-эвристического типа фиксация и редакционная корректировка специфических закономерностей и законов становятся неизбежными. Это обусловлено уникальностью создания, воспроизведения и восприятия объектов искусства и художественного творчества. Как известно, «показателем закономерности какой-либо связи является ее причинно-следственный характер» [40, с. 14]. Отражательные свойства искусства как формы общественного сознания являются детерминирующим фактором реализации прогрессивных видов сотворчества учителя и учащихся на уроке музыки. Интонационный опыт участников педагогического процесса не всегда находится в прямой зависимости от их возраста и уровня образования. основополагающую роль здесь играет острота чувств и душевная натуральность эмпатии, что исключает применение учителем неоправданной дидактичности и авторитарного стиля преподавания.

Закономерности учебного процесса как понятия общей педагогики изучались и обосновывались многими учеными. Однако уместным при этом следует считать предостережение В.В. Краевского о временном функционировании закономерных явлений. Зачастую имманентными (присущими) считают свойства учебного процесса, находящиеся «не в области сущего, а в сфере должного» [40, с. 14]. К таким примерам относятся идеализируемые целостность урока и соответствие изучаемого материала возрастным особенностям учащихся. Вполне понятно, что вероятностный характер осуществления данных установок не может считаться стабильным, синхронно повторяющимся, поскольку полностью зависит от профессиональной компетентности учителя. Предвидение возможных путей развития педагогических событий в процессе реализации социальных требований к подготовке молодого поколения является необходимым компонентом его методологической грамотности. «Закономерность, – по определению В.В. Краевского, – наиболее общая форма воплощения теоретического знания», поэтому основная задача педагогической науки заключается в выявлении «объективных закономерностей образовательного процесса» [40, с. 13].

По мнению А.В. Хуторского, «закономерности обучения – существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между педагогическими фактами, явлениями и событиями, относящимися к процессу обучения [89, с. 24]. Как проявление общепедагогических законов рассматривает закономерности В.И. Загвязинский. Согласно его определению, «они отражают связи между ведущими компонентами обучения – преподаванием, учением, объектом изучения (содержанием материала) и получаемыми результатами» [28, с. 32]. Дифференциацию на внешние и внутренние закономерности процесса обучения проводит П.И. Пидкасистый. Очевидной, например, он считает зависимость эффективности учения от культурных и материальных условий, результатов учебного процесса от характера действий учителя [53, с. 214, 215]. Доминирующими тенденциями исследуемого процесса называет закономерности Е.С. Полякова: «О закономерности говорит только та повторяемость, которая носит не случайный, а необходимый характер. Повторяющееся в закономерности выступает в виде инварианта, сохраняющегося в определенных условиях» [60, с. 28].

В результате наблюдений за причинно-следственными связями педагогических явлений многими дидактами формулируются законы учебного процесса. «...В гуманитарной сфере, весьма сложной и неоднозначной, закон смягчается до закономерности», – считает Е.С. Полякова [60, с. 28]. С этим утверждением следует согласиться. Так или иначе, связь и взаимозависимость педагогических явлений возникают чаще произвольно, а содержательный аспект закона формулируется извне, в процессе наблюдений за повторяющимися фактами. Диалектические законы философии, например, не появились в виде известных постулатов априори. По мнению А.В. Хуторского, «закономерности обучения хотя и выступают проявлением основных законов дидактики, но обнаруживаются раньше их» [89, с. 24]. Нарушение соразмерности педагогических событий происходит, как правило, в периоды изменений государственных приоритетов, вследствие чего корректируется социальный заказ на образование, влекущий синергетическую реструктуризацию устоявшихся связей между канонами обучения и воспитания. Определения понятия «закон» зафиксированы в работах многих авторов. Однако в большинстве случаев их можно квалифицировать категорией тождественности. В соответствии с энциклопедическим определением закон – это «категория, отображающая существенные, необхо-

димые и повторяющиеся связи между явлениями реального мира» [84, с. 194]. В системе общего музыкального образования наиболее очевидной зависимостью и производностью отличается культура музыкального восприятия ребенка от его эстетического тезауруса. Причем объем и содержание художественных ресурсов не всегда находятся в прямой зависимости от его возраста. Это детерминировано генетическими особенностями, условиями жизни, социальными прерогативами, характером учебной деятельности, уровнем инкультурации и ментальностью. От этих факторов во многом зависит степень приятия или отторжения эстетической информации, а также собственного участия в ее оценке, создании и распространении учащимися.

Необходимая и повторяющаяся связь в учебном процессе на уроке музыки наблюдается также между эффективностью реализации креативного потенциала детей с одной стороны, и педагогическим стилем (гуманным, демократическим, либеральным, авторитарным) преподавания, с другой. Эвристические находки в музыке либо духовной, либо материализующейся сущности обусловлены корректностью функциональных действий учителя. Принципиальное значение в этом приобретает фактор наведения внимания учащихся на предмет поиска, воссоздания или созидания в условиях, благоприятствующих их самовыражению в результатах собственного творчества.

Безусловно, закономерной на уроке музыки является устойчивая зависимость степени оригинальности и эвристичности мышления школьников от их способностей объективно сравнивать личностные результаты творчества с известными аналогами и общепризнанными классическими образцами. В дальнейшем это становится своеобразным катализатором художественной деятельности детей. Эффективность педагогического процесса во многом зависит от объема знаний базисных канонов определенного вида творчества. Обозначенный фактор способствует образному воссозданию имеющихся аналогов, предотвращает от их дублирования, стимулирует к созданию эксклюзивных личностных продуктов.

Скрытым фактом для учащихся остается многокомпонентность художественной деятельности на уроке музыки. Иллюзия simultaneity (одновременности) творческого процесса усиливается принципиальным стремлением учителя к достижению его целостности. Этот программный принцип воплощается через логику проектирования

сценария или технологической карты занятия. Этим определяется актуальность уместного, корректного наведения внимания детей на определенный вид музыкальной деятельности с целью развития у них соответствующих способностей. Когерентность (взаимосвязанность) представленного педагогического явления также закономерна.

На основании анализа логики корреляции закономерностей и законов общего музыкального образования проектно-эвристического типа выкристаллизовалась следующая взаимосвязь данных понятий, отраженных в таблице 2.2.

Таблица 2.2. – Закономерности и законы общего музыкального образования проектно-эвристического типа

ЗАКОНОМЕРНОСТИ	ЗАКОНЫ
– эффективность реализации воспитательной и образовательной функций музыки зависит от ответственности ее содержания эстетическому опыту учащихся	– синкретичности музыкального воспитания и обучения
– трансформация креативности учащихся в процесс и следствие творчества обусловлена их личностным постижением эмоционально-образной семантики музыки	– зависимости музыкальной эвристики учащихся от степени гуманизации учебного процесса
– продуктивность музыкальной эвристики школьников определяется инверсионностью сравнений собственных результатов творчества с образцами мировой художественной культуры	– универсальности роли канонов в развитии индивидуальной уникальности образного мышления ребенка
– вектор и содержание эвристического мышления детей детерминированы корректностью наведения их внимания на предмет творческого поиска	– симультантности художественной деятельности на уроке музыки

Можно предположить, что у многих из представленных понятий сохраняются смысловые характеристики даже при незначительных изменениях педагогических условий их действия. Это свидетельствует о закономерности их функционирования. Такие категории, как комплексность воздействия музыки на эмоциональную и рациональную сферы ребенка, эзотеричность (тайность) его эстетических чувств, трансформация эвристических озарений в каноны творческой деятельности, остаются устойчивыми явлениями даже при существенной корректировке методологических установок преподавания производной дисциплины. Специфичность рассматриваемых понятий объясняется

эвристическим генезисом музыкального искусства, интонационной природой создания, исполнения и восприятия его произведений и соответствующей темой пособия.

Как известно, последовательность и системность как педагогические постулаты освоения новой информации в контексте общего музыкального образования проектно-эвристического типа не всегда являются бесспорными. Ведь исполнители-инструменталисты и вокалисты, самоучки, не владея элементарными знаниями о музыке, но, обладая природными данными, зачастую успешно конкурируют с дипломированными специалистами. Уместно также отметить, что основные понятия педагогики музыкального искусства не столько «должны отличаться» вследствие декларирования их различий от категорий общей дидактики, сколько естественно определяться содержательными, закономерно-специфическими особенностями художественного творчества. Их отличие детерминировано проектно-эвристической сущностью создания, воспроизведения и восприятия музыкальных шедевров.

§ 3. Принципы и методы организации художественной деятельности детей на уроках музыки

Влиятельным фактором определения принципов общего музыкального образования эвристического типа является его содержание. Основным критерием их формулирования считается соответствие «объективно действующим педагогическим законам и закономерностям» [16, с. 342]. Проблеме определения и систематизации принципов общего образования уделялось значительное внимание как основоположниками педагогической науки, так и многими учеными-современниками. Согласно афористическому выражению В.В. Краевского, данное понятие представляет «этическую норму... в отличие от закономерностей принципы имеют субъективную сторону, т.е. осуществление принципа не обязательно для педагога» [40, с. 82]. Кроме общепринятых, повторяющихся их примеров (последовательности, систематичности, доступности, научности, единства теории и практики, учета возрастных и индивидуальных особенностей, сознательности, активности, прочности усвоения знаний) в связи с расширением информационной среды, использо-

ванием инновационных технологий преподавания объективно возникают современные образцы основных правил взаимоотношения между участниками педагогического процесса. В существующих социальных условиях своевременными представляются принципы гуманистического воспитания, обоснованные В.Т. Кабушем: духовности, толерантности, персонификации, гармонизации, социализации, рационализации [32, с. 27]. Философским смыслом наполнены принципы относительности знаний и «знающего незнания», сформулированные А.В. Хуторским на основе анализа системы Сократа [88, с. 16, 18]. К устоявшимся категориям, отражающим уровень нравственности поведения участников педагогического процесса, В.В. Краевский добавляет принципы альтернативности, многоукладности, информатизации и эстетизации образования, акцентирует внимание на чрезвычайной актуальности принципа перехода от обучения к самообразованию, ранее предложенному М.Н. Скаткиным [40, с. 37, 81, 84]. Многозначным является принцип природосообразности, обоснованный Я.А. Коменским: «Все из собственных корней» [36, с. 68].

В организации творческого процесса оригинальными принципами многократности исследований и отсутствия «потолка» рекомендует руководствоваться Д.Б. Богоявленская [12, с. 26, 27]. Дефиниции специфических правил взаимодействия учащихся и учителя предлагают апологеты общего музыкального образования. Так, Л.А. Безбородова усиливает значимость известных принципов единства эмоционального и сознательного, художественного и технического [9, с. 101]. На необходимости классификации принципов, используемых на музыкальных занятиях по критериям их общей дидактичности, специфичности, отношения к исследованиям частных проблем фиксирует внимание Т.П. Королева [37, с. 86]. Стратегической устойчивостью отличаются принципиальные положения организации творческого сотрудничества педагога и учащихся, обоснованные В.Г. Ражниковым. Их сущность объясняется приоритетностью личности ребенка в педагогическом процессе, возможностью развития его музыкальных способностей лишь самосовершенствующимся учителем, второстепенностью освоения информационно-знаковых сторон произведений искусства в сравнении с «воспитанием личностного способа отношения» к ним, миру, другим людям и к себе [63, с. 33–41]. Дифференциацию поведенческой позиции

учителя музыки на гуманистическую, эстетическую, нравственную, музыковедческую, музыкально-психологическую, педагогическую направленности проводят Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева [1, с. 62, 63]. Исчерпывающий анализ основополагающих принципов современной парадигмы музыкального образования представляет Е.С. Полякова. Обобщая «основные элементы взаимодействия человечества в целом и обучения его совместной жизни», заявленные Международной комиссией по образованию в докладе 1996-го года, автор исследования конкретизирует их в виде принципов глобализации, вариативности, альтернативности, непрерывности, преемственности подготовки молодого поколения. Далее Е.С. Полякова генерализует действие исходных положений общей педагогики в контексте системы музыкального образования, синтезирует специфические правила взаимоотношений учащихся и учителя в процессе художественной деятельности [60, с. 6, 7, 39, 60, 64, 70]. В целом следует отметить схожесть взглядов ученых на неизбежность адаптации общедидактических принципов к условиям музыкального творчества. Введение же уникальных понятий в процесс музыкального образования школьников обусловлено во многом темой исследования конкретной проблемы.

Наглядным примером служит система принципов, предназначенных для поиска и реализации «резервов повышения креативности, продуктивности и индивидуализации обучения», предложенная А.В. Хуторским. В частности, автор придает особую значимость личностному целеполаганию ученика, выбору им индивидуальной образовательной траектории, метапредметным основам учебного процесса, продуктивности обучения, результативности действий учащегося, ситуативности обучения, образовательной рефлексии [89, с. 27–35].

В рамках данного пособия возникает безусловная объективная необходимость определения специфических принципов организации учебного процесса, отражающих сущность закономерностей музыкально-педагогического проектирования. Ведь даже потенциальная креативность учащихся к оригинальным мыслительным операциям может остаться нематериализованной под руководством консервативного учителя. Именно в этом отражается степень нравственности принципов его педагогического поведения. Специфика эмоционально-образного постижения, воспроизведения и создания музыкальных композиций характеризуется как раз обратной связью сотворчества учителя с учащимися.

Под принципами общего музыкального образования проектно-эвристического типа – [от лат. *principium* – основа, первоначало; от греч. *heureka* – отыскиваю, открываю, нахожу] – подразумеваются правила педагогического поведения учителя, обусловленные осознанием эвристического генезиса и интонационной природы музыки, учетом художественного опыта и эстетических предпочтений учащихся, пониманием социальной и личностной значимости их непрерывного самообразования.

На основе выявленных закономерностей общего музыкального образования эвристического типа определены следующие принципы организации учебного процесса:

- прогнозирования результатов педагогических действий учителя;
- моделирования эффекта проектного творчества детей;
- аутентичной (подлинной, самостоятельной) импровизации;
- синтеза образовательных задач.

Репрезентативность принципа прогнозирования результатов педагогических действий учителя заключается в необходимости выявления им эффективных путей достижения цели урока. Основополагающее значение при этом возлагается на осознание синкретичности воспитательной и образовательной функций музыки, позитивность реализации которых во многом обусловлена гуманным отношением к эстетическим предпочтениям и оригинальному мышлению учащихся. Аксиоматичной в этой связи представляется логика индуцирования первых положительных впечатлений у детей использованием на уроке музыкальных произведений, адекватных по эмоционально-образному содержанию их жизненному опыту и духовным потребностям. Активизация же заинтересованного отношения учащихся к музыке незнакомой и непонятной осуществляется с помощью вариативных сравнений художественных контрастов и сходств как технического, так и семантического значений, тембрального ее осовременивания, асинхронного сопровождения звучания комментариями и тематическим видеопозаказом. При этом ознакомление с музыкой подобного типа проводится на занятии в момент произвольной увлеченности учащихся творчеством. Учет данных факторов позволяет с определенной степенью уверенности обеспечить целостность урока, предвидеть развитие драматургии и результат образовательного процесса. И наоборот, диффузные действия педагога характеризуются формальным заполнением учебного времени

фрагментами художественной деятельности, интегрированной понятием музицирования, не содержащего воспитательного, а зачастую и образовательного смыслов.

Принципом моделирования эффекта проектного творчества детей конституируется внимательное, гуманное отношение учителя не только к существенным, но и самым незначительным, возможно, случайным их музыкальным достижениям. Обоснованность подобной педагогической установки подтверждается многочисленными аргументами. В частности, нередко наблюдается инертность учителя как к повышению уровня собственных профессиональных навыков, так и выявлению латентных (скрытых) возможностей учащихся, их сензитивности к определенному виду творчества. Следует также акцентировать внимание не только на формальных достижениях, но и динамике индивидуального развития в музыкальной деятельности ребенка. «Учет результатов, что у нас обычно имеет место, произведенный отдельно от учета процесса работы, – по мнению С.Т. Шацкого, – всегда ведет к значительным ошибкам» [91, с. 227]. Данный факт представляется наглядным при сравнении траекторий развития импульсивного и стабильно динамичного жизненного пути многих людей. В сфере общего среднего образования это проявляется своеобразно. Так, одни учащиеся в силу своей необоснованной уверенности, граничащей с невежественностью и экспансивностью, поддерживаемыми учителем с подобными психологическими установками, зачастую становятся заурядными исполнителями чужих идей, а иногда и индивидами с антисоциальным поведением вследствие нереализованных собственных амбиций. Другие же, «не обделенные скромностью», но с устойчивым целеполаганием достигают значительных результатов, позволяющих приносить обществу существенную пользу. Вместе с тем руководство нравственно-эстетическими нормами поведения в социуме являются одинаковыми для всех его граждан. Поэтому создание на уроке искусственного эффекта проектного творчества тех детей, результаты которых не представляются впечатляющими, компенсируется оценкой их в зоне «сущего», а не «должного», которым обладает учитель, не принимающий во внимание собственные возраст и опыт. Так или иначе, не могут считаться допустимыми негативная оценка самого стремления к продуктивному творчеству и равнодушие к данному факту педагога уже потому, что они снижают устойчивость мотивационных основ художественной

деятельности школьников. «Когда учитель ставит балл, кто и что служит ему единицей, кроме личного мнения, которое может меняться не только с годами, но даже в зависимости от настроения в один и тот же день?», – считает Ш.А. Амонашвили [4, с. 81]. Субъективность оценивания результатов учебной, тем более музыкальной деятельности на данном примере особенно очевидна. Вместе с тем недопустимой следует считать и неаргументированную позитивную оценку формального творчества ребенка без объяснения, пусть даже надуманного основания, находящегося в «зоне его ближайшего развития».

Под принципом аутентичной импровизации подразумевается учет обусловленности вариативности творческих находок учащихся стартовыми условиями: уровнем общей музыкальности, опытом эстетической и художественной деятельности, базовыми знаниями музыки и ее композиционных особенностей. При этом личностная значимость эвристических открытий для ребенка бесспорна. «Субъективная ценность продуктов творчества имеет место тогда, – отмечает В.И. Петрушин, – когда продукт творчества нов не сам по себе, объективно, а нов для человека, его впервые создавшего». Этот факт представляется особенно актуальным, дополняет ученый, если «творческому акту предшествует длительное накопление соответствующего опыта, знаний, навыков, тщательное обдумывание того, что человек хочет воплотить» [57, с. 67]. Не обладая подобным тезаурусом, он не способен, с одной стороны, осмысленно совершенствовать текущие процессы и явления, а также существующие объекты и предметы, с другой – замечать собственные случайные и прогнозируемые открытия, объективно оценивать заурядные манипуляции в декларируемой «инновационной деятельности» других. Именно поэтому эвристический тип мышления формируется на знании человеком существующих артефактов в интересующей его сфере жизни. Знание учителем данной закономерности нивелирует категоричность его требований к результатам проектной деятельности учащихся.

Данный вывод может считаться справедливым еще и потому, что в процессе музыкального восприятия, в частности, эвристическое озарение возникает в большей мере на основе эстетических чувств, а не теоретической эрудиции и практических навыков. Это свидетельствует об отсутствии прямой зависимости этого явления от предварительного решения слушателя о достижении именно такого эффекта вопреки

существующему взгляду некоторых исследователей на интегративные свойства эстетического наслаждения, являющегося «одновременно и чувственно приятным, и целесообразным» [21, с. 85]. Подобный синкретизм представляется желательным, идеальным вариантом. Иначе какой может быть эстетическая оценка «эпизода нашествия» из первой части Седьмой («Ленинградской») симфонии Д.Д. Шостаковича? Категория «приятное» не является здесь релевантной (уместной). Но целесообразное и прекрасное воплощение композитором художественного образа врага средствами музыки очевидны. Эстетический эффект от реалистического воссоздания сущности военной машины агрессора достигается в произведении благодаря сформированным эталонам и канонам в интонационном опыте слушателей. Следовательно, импровизацию на уроке музыки как процесс условно можно дифференцировать на две формы ее организации: абстрактную, подобную на хаотическое бряцание ребенка по клавишам фортепиано и содержательную, основанную на общих знаниях элементарной теории музыки. Этим определяется сущность принципа аутентичной импровизации.

Важным фактором педагогической деятельности учителя музыки правомерно считается умение синтезировать образовательные задачи урока. Автономное их решение сравнимо с предметной изолированностью познавательного процесса, перерастающей в неспособность учащихся к интеграции знаний из смежных дисциплин. Вследствие этого развивается линейность мышления у студенческой молодежи во время подбора специальной научной и методической литературы по темам учебных исследований, а в роли начинающих специалистов – комплекс дизадаптивности полученных знаний в вузе к динамично изменяющимся условиям производства. В контексте программированного обучения дифференцированное решение учебных задач считается закономерным. Подобная технология обучения популяризируется в системе краткосрочных курсов для подготовки специалистов с узкопрофильными функциональными обязанностями. Общее же среднее образование называется именно таковым из-за прогнозируемой универсальности полученных знаний и их применения в различных жизненных ситуациях. Несмотря на это, синтез трехуровневого его содержания (урока – учебного предмета – всего процесса обучения) в соответствии с установками социального заказа остается чаще нереализованным. Не оказывают более-менее значимого влияния на решение существующей проблемы и проводимые

спорадически интегрированные занятия. Их низкая результативность видится в бессистемной организации и декларируемой актуальности при отсутствии необходимых педагогических условий и инертности учителя в овладении энциклопедическими знаниями. Вообразимое использование названных резервов позволило бы воплотить идею проектного, контекстного, интердисциплинарного обучения, заключающуюся в систематическом взаимодополнении информации из различных учебных предметов. Актуализация синтеза знаний вызвана динамизацией производственных преобразований, влекущих необходимость укрепления социальной защищенности молодых людей.

Вместе с тем следует признать негласную дифференциацию учебных предметов на главные и второстепенные, «обучающие» и «воспитывающие». При этом вторая группа дисциплин значительной частью родителей, детей и даже учителей признается развлекательной. Активизация одной из них инициируется чаще волею случая, импровизационностью отдельных фрагментов занятия. Значительно благополучней ситуация выглядит на уроке музыки. Синтез педагогических задач осуществляется на нем в процессе решения генеральной задачи связи музыкального искусства и жизни.

Известно, что реализация приобретенных знаний на практике зависит от многочисленных, зачастую непрогнозируемых условий, непредусмотренных в учебных планах и программах школ. Вследствие влияния этих закономерных спутников педагогического процесса возникает растерянность молодого специалиста перед нетрадиционностью сложившихся обстоятельств. В таких случаях его дееспособность определяется творческой инициативностью, профессиональной компетентностью, умением находить компромиссные и эвристические решения проблемных ситуаций. Несмотря на импровизационный характер занятий, в преподавании дисциплин эстетического цикла особую значимость приобретают интуиция и предвидение результатов образовательного процесса, направленного на нравственное обогащение личности. Эстетический опыт, приобретенный в детстве, надолго фиксируется в памяти, влияет на поведение ребенка, характер общения его с окружающим миром. Искусство способствует развитию эмпатии, специфическими средствами выразительности готовит к жизни. Эти факторы обостряют существующую проблему трансформации методов и принципов изучения естественных и обще-

ствоведческих дисциплин на процесс преподавания музыки в общеобразовательной школе.

Классификации и осовремениванию методов преподавания учебных предметов посвящено значительное количество педагогических исследований. Так, Ю.К. Бабанский выделяет группы методов организации и осуществления, стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля учебно-познавательной деятельности учащихся [7, с. 283]; В.В. Краевский – эмпирические и теоретические методы педагогического исследования [40, с. 237–245]; информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемного изложения, эвристический, исследовательский методы организации учебного процесса формулирует И.Я. Лернер [44, с. 116]; М.И. Махмутов, обосновывая четыре общих метода мышления (алгоритмический, полуалгоритмический, полуэвристический, эвристический), фиксирует внимание на системах общих, проблемных, бинарных и дидактических методов [47, с. 127–133]; В. Оконь генерализует методы усвоения знаний, самостоятельного их приобретения и реализации творческих задач [55, с. 271–290]; проблемное обучение, по мнению М.Н. Скаткина, обусловлено соответствующим изложением знаний, поисковыми беседами и исследовательскими методами [70].

В соответствии с определением М.И. Махмутова, «метод обучения (или общий метод обучения) – это система регулятивных принципов и правил целенаправленной деятельности учителя и коллектива учащихся, реализуемых через сочетание методических приемов и применяемых для решения определенного круга дидактических задач» [47, с. 130]. Поэтому интеграция или дифференциация методов изложения и усвоения знаний напрямую зависят от педагогической ситуации, сложившейся в определенный момент учебного процесса.

Радикальные изменения, происходившие периодически в организации творческой работы на уроке музыки, в частности, предопределяли коррекционную работу представителей данной области педагогики в содержании и структуре приемов и способов преподавания музыкального искусства в общеобразовательной школе. Вследствие трансформаций методологических основ приоритетными поочередно считались воспитательный или образовательный компоненты учебного занятия. С учетом данного обстоятельства эволюционные коррективы вносились в способы и содержание преподавания музыки в школе.

Между тем общепризнанные дидактические методы обучения и воспитания (наглядные, практические, словесные, индуктивные-дедуктивные, аналитические-синтетические, репродуктивные-поисковые) также необходимо было адаптировать к специфическим условиям урока. Именно поэтому педагогически оправданным и целесообразным считался путь признания обусловленности методологических установок преподавания музыкального искусства его интонационной, творческой природой, эзотеричностью восприятия и эвристичностью результатов эмоционального состояния учащихся. По мнению Н.Ф. Вишняковой, «актуальность изучения проблемы творчества в психолого-педагогической науке объясняется прежде всего возникшим противоречием между социальным заказом общества на творческую личность во всех сферах производства и недостаточной разработанностью общих концептуальных основ, теории и методологии креативности» [14, с. 3]. Данная антиномия особенно заметна при организации музыкального восприятия, обусловленного разворачиванием музыки во времени, предопределяющим соответствующую динамику постижения ее художественного образа.

Очевидно, что абстрагированность, интердисциплинарность общедидактических методов влечет необходимость адаптации их к особенностям урока музыки. По мнению Ю.К. Бабанского, «...необходимо учитывать специфику отдельных предметов, их место и роль в общем образовании. Например, литературу нельзя преподавать так же, как естественнонаучные дисциплины. То же относится и к изобразительному искусству и музыке» [7, с. 421]. Вместе с тем формальной представляется и констатация одного лишь определения способов действий без их алгоритмизации. Начинаящему учителю такой объем информации объективно недостаточен для успешной реализации учебных задач на практике. Поэтому актуальной представляется эскизная иллюстрация последовательности и содержания взаимодействия педагога с учащимися в дифференцированных видах музыкального творчества.

Несмотря на существующее мнение о предпочтительности комплексного манипулирования словесными и наглядными, репродуктивными и эвристическими методами на уроке музыки, эффективность отдельных его компонентов обусловлена доминирующей ролью наиболее рационального способа изложения учебного материала. Импровизационный стиль ведения занятий прогрессивен при условии предварительного

осмысления их сценария и драматургии. Учитывая факт существования многих методических систем, получивших мировое признание, в процессе организации конкретного вида музыкального творчества применяются, тем не менее, элементы одной из них. Их смешение свидетельствует о повышенном внимании учителя к собственной репутации вследствие неоправданной демонстрации личной эрудиции, приводит к дискретности и безрезультативности учебного процесса. Дополнительным аргументом в подтверждение большей доступности и эффективности отдельных видов художественного творчества на уроке музыки, организованных на основе дифференцированных методов их преподавания, служит логика синхронизации обязательного и вспомогательного репертуара. Боязнь нарушения программных канонов, отсутствие демонстрации художественных контрастов и сходств превращают учебное занятие в тренинговое музицирование, не несущее образовательной и воспитательной нагрузки. Выявленный факт становится определяющим в утверждении либо гуманистического, либо потребительского отношения к музыкальному искусству, учебной и трудовой деятельности у учащихся, что соответствует или противоречит прогрессивным взглядам на формирование у них нравственно-эстетических вкусов и идеалов.

Вследствие осознания повышенной социальной востребованности инновационных технологий и объективной необходимости их открытия и внедрения во всех сферах общественной жизни особенно актуальными признаются такие понятия педагогики, как личностно ориентированное (развивающее, проблемное, природосообразное, эвристическое, проектное, программированное, исследовательское) обучение и непрерывное (перманентное) образование. Все они отражают понимание представителями педагогической науки перспективности и неизбежности формирования у ребенка потребности в самостоятельном приращении знаний и последовательном самосовершенствовании. Это является предпосылкой его успешной социализации и адаптации к будущей профессиональной среде. По мнению В.В. Краевского, «то, что называют личностно ориентированным образованием..., является частью глобального социального процесса смены рецептивно-отражательного подхода к мышлению и образованию человека другим – конструктивно-деятельностным» [40, с. 43].

Вполне понятно, что различные виды обучения реализуются соответствующими им методами. Дериватность (производность) дан-

ных понятий аксиоматична. Однако следует отметить, что существует определение дидактического метода как генерализующего понятия, объединяющего «метод обучения, метод преподавания и метод учения, методы отдельных предметов» [47, с. 130]. Относительность такой трактовки вносит множественность их толкований и формулировок, раскрывая одновременно очевидность преемственности педагогических действий.

По отношению к научной работе В.В. Краевский под методом исследования понимает «нормативную модель деятельности, направленной на выполнение определенной научной задачи и реализуемой в совокупности приемов и процедур» [40, с. 237]. Данное определение гипотетически может быть адаптировано и к процессу обучения. Однако знание дефиниции отдельного метода является лишь формальным показателем педагогической эрудированности. Для эффективности использования его на практике необходимы осмысление учителем алгоритма действий, личностная их интерпретация и ассимиляция с собственными методическими установками. Не случайно К.Д. Ушинский считал, что «передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт» [83, с. 16]. Именно поэтому в исключительных случаях целесообразно абстрагироваться от багажа традиционных культурно-исторических представлений о явлениях или объектах действительности и аналитически относиться к парадоксальным идеям, несогласующимся с ними. По этому поводу А.К. Сухотин констатирует: «... Каждая настоящему новая теория необычна. Выпадая из общего строя идей, она совсем по-иному подходит к наблюдаемым явлениям. С другой стороны, именно потому, что новое непривычно, что оно расходится с наличными законами описания мира, его нельзя получить простым развитием прежних положений. Требуется необычный шаг мысли, преодолевающий старые предубеждения» [75, с. 180]. В другой работе ученый подтверждает правомерность данного тезиса следующими примерами: «Опыт... творческих озарений показывает, что догадка нередко приходит как раз со стороны. Она рождается из бытовых впечатлений (образ лестницы при построении молекулы ДНК, пудинг с изюмом в качестве модели атома у У. Томсона)... часто помогают художественные ассоциации, навеянные произведениями искусства...» [76, с. 116]. Эти наблюдения являются убедительным доказательством правомерности и необходимости преподавания предметов искусства проектно-эври-

стическими методами. Особенно актуален данный вывод для системы общего музыкального образования.

Известно, что творческий «инсайт» (понимание, «озарение») [43, с. 78] в процессе создания музыки возникает чаще под влиянием чувственных ощущений и переживаний композитора в результате наблюдения за явлениями внешней среды и интроспективного анализа собственного душевного состояния. Именно поэтому музыкальные произведения эксклюзивны, несмотря на ограниченное количество нотных знаков. В любом случае объекты искусства, независимо от степени их популярности или невостребованности, остаются исключительно авторскими в отличие от научных открытий, которые детерминированы историко-культурным наследием, предыдущими знаниями ученого и опосредованным участием руководителей и консультантов. Если знания передаются в завершённом на данный момент виде для их дальнейшего развития, то процесс и результат творчества индивидуален и неповторим.

Дополнительным аргументом в пользу педагогической целесообразности преподавания музыки проектно-эвристическими методами представляется теория сциентизма, так называемого «онаучивания искусства». «...Фундамент точного знания – математика, оказывается также положена в основания красоты и потому составляет опору для многих видов искусств, прежде всего изобразительного и музыкального. ... Музыка не только сродни науке, но и чуть ли не ее особый раздел. Вместе с тем она остается искусством. Математические пропорции, дающие музыке жизнь, сближают ее с наукой, а рожденные на этой основе гармонические звучания уносят нас в мир прекрасного» [75, с. 81, 90]. Представленная закономерность отражает преимущественно технологический процесс музыкальной композиции, во многом тождественный выведению математической формулы. Но ведь и смысловое значение озвучиваемого сочинения является для каждого слушателя также его субъективным, прежде всего, чувственным открытием. В результате наблюдается бинарное проявление музыкальных эвристик – композиционных и слушательских. С определенной степенью допустимости импровизационный стиль воспроизведения, включающий наиболее характерные пассажи, секвенции, вариационные построения, каденции, также можно считать достоянием собственных находок музыканта. Ведь художественный образ произведения, предначертанный авторской

ремаркой, он воссоздает с помощью личных, нестандартных исполнительских решений.

Учитывая это, под методами музыкальной эвристики – [от греч. methodos – путь исследования, познания; от греч. heurisko – отыскиваю, открываю, нахожу] следует понимать способы организации учебного процесса, детерминирующие личностное постижение содержания музыкальных произведений учащимися, овладение знаниями об искусстве и культурно-историческом наследии на основе музыкальных открытий, выявление индивидуального и социального смыслов в художественных сочинениях в процессе сличения их с реальными духовными и материальными прототипами.

Музыкально-педагогическое проектирование на уроке предопределяет применение вариативных методов решения учебных задач. Безусловное предпочтение при этом отдается активным видам творческой деятельности, инициируемой самими учащимися. Вместе с тем качественное ее осуществление во многом обусловлено уровнем их культуры музыкального восприятия. Не овладев навыками постижения семантических значений художественных произведений, характеристики результатов активных видов творчества в понимании дилетанта будут определяться понятиями «быстро», «громко», «долго», «коротко», «высоко», «низко». Вероятно поэтому, несмотря на вариативность функций музыкального искусства, доминирующей среди них большинством слушателей признается гедонистическая. Факт же возможности познания действительности через эмоции, раскрытие образного содержания сочинений (тем более, если они программны и представлены в форме синтетических жанров), специфику их интонационного языка, являющегося репродукцией речи, многие любители музыки вовсе игнорируют.

Принципиальным отличием организации педагогического процесса на уроке музыки, осуществляемого проектно-эвристическими методами, является непредсказуемость результатов творчества. Образная многозначность музыкального искусства обуславливает тождественную вариативность мнений, основанных не на рациональном мышлении, а на эмоционально-чувственных ощущениях учащихся. По мнению М.И. Махмутова, «эвристический метод... не гарантирует и самого решения, поскольку алгоритм неизвестен, его надо найти; если решение будет получено, оно может быть не только разным у

различных людей, но и неправильным» [47, с. 33]. С подобной категоричностью вряд ли можно согласиться в полной мере, так как история развития науки располагает многими фактами великих открытий, которые не признавались современниками именно из-за нетрадиционности суждений их авторов. Дидактическая бескомпромиссность тем более неуместна в процессе организации музыкального творчества, в котором превалирует не рассудочное предвидение, а эвристическое «озарение».

Авторские методы учебного процесса основаны на использовании компьютерных технологий, поэтому могут быть подвергнуты редакции в соответствии с конкретными педагогическими условиями. В процессе их реализации ведущая функция учителя периодически становится ведомой, что согласуется с принципами личностно ориентированного обучения. Чаще всего ему приходится быть готовым к музыкальному иллюстрированию творческого процесса и профессиональной поддержке учащихся в затруднительных для них ситуациях, возникающих на уроке. Это условие соответствует общеизвестному требованию говорить о музыке языком данного искусства.

Неэффективная результативность, в частности, вокально-хоровой работы в школе активизирует креативных учителей на поиски альтернативных путей обучения детей и подростков навыкам интонационно чистого пения. Так, с целью развития певческого дыхания и звуковысотных представлений у учащихся отдельные педагоги обучают их элементарным навыкам игры на флейте. Использование же компьютера предоставляет возможность «визуализации» направления движения мелодии и наглядной фиксации графического местонахождения определенной ноты. Комплексное воздействие факторов зрительного информирования, вариативности инструментальных тембров, зрелищности, доступности, современности, возможности динамичного сравнения озвучиваемых комментариев превращает педагогический процесс в увлекательное, осмысленное занятие музыкальным творчеством.

Таким образом, методы музыкальных открытий объективно рассматриваются в контексте личностно ориентированного образования. Самостоятельное постижение индивидуального и социального смыслов музыки при организующей функции учителя, познание ребенком жизни с помощью музыкального искусства является его собственным образовательным приобретением. Раскрытие и реализация истинного

значения дефиниции «творчество» осуществляется каждым ребенком персонально. От адекватности понимания смысла и кинетической (изменяющейся) сущности понятия творчества зависит результативность социализации молодого человека, обусловленная объемом его энциклопедических знаний и способностью адаптировать их к непредвиденным обстоятельствам. Лишь в таком случае возможна не репродуктивная, а инновационная деятельность будущего специалиста.

В текущий исторический период особый интерес вызывает информация концептуального значения, теоретические основы и методы преподавания музыки в современных общеобразовательных школах. Она основана на обобщении педагогического опыта и подборе методических находок организации различных видов творческой деятельности на уроках (слушания музыки; вокально-хорового пения с изучением элементов нотной грамоты; музыкально-ритмического исполнительства; выполнения творческих заданий). Темой пособия определяется актуальность обоснования в работе методов художественной эвристики как одного из основных компонентов музыкально-педагогического проектирования.

Открытия принципиального характера и масштабного признания чаще всего являются результатом исследовательской деятельности ученых в области естествознания, поскольку они чаще всего материальны и могут быть визуально подтверждены. Широко известен, например, опыт Г.С. Альтшуллера, проанализировавшего множество изобретений и обосновавшего систему ТРИЗ из сорока приемов, с помощью которых они были осуществлены [3; 22; 80]. В дальнейшем идею ученого многие исследователи пытались адаптировать к конкретным учебным дисциплинам и педагогическим условиям.

Так, Н.П. Туров обосновал принципы отбора приемов «при решении изобретательских задач» в кружках технического творчества [80, с. 25]. А.В. Гордеев применил «метод эвристических приемов» Г.С. Альтшуллера на уроках технологии, проводимых в общеобразовательной школе. Учитывая временные рамки занятий и содержание учебной программы по данной дисциплине, автор синтезировал сорок приемов ученого в восемь наиболее рациональных для использования в конкретных условиях, назвав их эвристическими правилами: «Объединение – разделение» (эвристическое правило «Объединение – разделение» – ЭПО); упругость (ЭПУ); наоборот (ЭПН); криволинейность

(ЭПК); динамичность (ЭПД); подобие (ЭПП); вред в пользу (ЭПВ); состояние (ЭПС)» [22, с. 12].

В процессе организации различных видов музыкального творчества также уместно использовать проектно-эвристические методы их осуществления, обусловленные некоторыми из представленных правил. Учитывая специфику предмета и основные разновидности художественного творчества, реализуемые на уроке музыки, вполне уместной может считаться трансформация правил «объединение – разделение», «динамичность», «наоборот», «подобие», «состояние» в правила пяти «И»: интеграционности, интенсивности, инверсионности, инвариантности, индукционности.

Авторские проектно-эвристические методы общего музыкального образования: дифференциации и генерализации образных представлений; корреляции аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации; ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий; музыкальных аналогий и импровизационной композиции; компаративного анализа музыки.

Принципиальным отличием названных методов является непредсказуемость личностных результатов музыкального творчества учащихся, в котором превалирует не рассудочное предвидение, а эвристическое «озарение». Вывод о предпочтительности такого типа учебной деятельности обусловлен наблюдающимся дисбалансом между «рациональным» и «эмоциональным», «техническим» и «художественным», «игровым» и «формальным», «лично ориентированным» и «императивным» стилями преподавания музыки. Иногда неоправданное доминирование одного из них в педагогическом активе учителя является причиной неэффективности учебно-воспитательного процесса на уроках. Уровень «должного», декларируемого учителем, остается зачастую иллюзией, не соотносящейся даже с «зоной актуального развития» ребенка. Основное противоречие подобной ситуации заключается между схематическим усвоением и реализацией программных требований по музыке и необходимостью объективной оценки их относительности педагогом. Творчество, к сожалению, по-прежнему остается понятием нарицательным и формально тиражируемым. Такое состояние дел актуализирует проблему универсализации методов музыкальной эвристики с целью одинаково успешного применения их на уроке учителями с различной ментальностью. Достигается это во многом посредническим

функционированием мультимедийного компьютера. Его влияние усиливается вероятностной алгоритмизацией взаимодействий (но не содержания самого процесса творчества) учителя и учащихся.

Образовательная результативность урока музыки обусловлена многочисленными педагогическими факторами. Коэффициент их значимости определяется опосредованными, объективными (социальными, семейными) и непосредственными, субъективными (действиями учителя и деятельностью учащихся) условиями, отражающими формальный и содержательный аспекты процесса обучения и воспитания. Наиболее результирующими и зависящими от методических установок педагога являются учебные задачи, решаемые на занятии; методы, используемые в течение их реализации и раскрытия определенной темы; принципы обучения и воспитания, которыми руководствуется учитель; педагогические условия, создаваемые им на уроке.

Под влиянием социальных изменений и технического совершенствования всех сфер жизни, обозначенные факторы учебного процесса объективно подвергаются корректировке. Авторской эксклюзивностью среди них отличаются методы преподавания отдельных дисциплин. Это обусловлено переориентацией духовных и материальных приоритетов человека, использованием компьютерных технологий обучения, прагматизацией общественного сознания. Архаичными методами изложения учебного материала при использовании соответствующих им технических средств обучения увлечь эстетически ценными шедеврами классического музыкального наследия современных детей и подростков невозможно. Вследствие таких попыток наблюдается оцепенение молодого педагога перед неэффективностью собственной деятельности в процессе механистического исполнения методических образовательных предписаний. Подобное состояние дел во многом предопределяется его инертностью в освоении и проектировании инновационных технологий преподавания. В связи с этим необходимо радикально менять как стиль мышления учителя, так и техническое обеспечение учебного процесса. Осознание сложившейся ситуации позволит ему приобрести методологическую устойчивость, обуславливающую степень самостоятельности в решении учебных задач, определении структуры урока, наполнении его оригинальным музыкальным репертуаром, использовании инновационных методов преподавания, мультимедийных и эвристических средств обучения.

§ 4. Педагогические условия и средства активизации музыкальных открытий у школьников

Функционирование принципов и методов общего музыкального образования эвристического типа объективно соотносится с реальными и необходимыми педагогическими условиями их реализации. Социальные и санитарно-гигиенические предпосылки учебной деятельности, уровень технического обеспечения и эмоционально-нравственный фон во взаимоотношениях участников педагогического процесса, мастерство учителя и потребности учащихся являются определяющими факторами результативности урока. Создание возможных условий непосредственно или косвенно обусловлено активностью жизненной позиции и профессиональной одержимостью педагога. Ведь даже техническое оснащение кабинета музыки во многом зависит от этих характеристических нюансов его деятельности.

Прогнозируемость поступков учащихся, логики их мышления и эффективность учебного процесса в целом определяются стабильностью создаваемых для них условий. Из наблюдений И.М. Сеченова следует, что «...при одних и тех же внутренних и внешних условиях человека деятельность его должна быть одна и та же» [69, с. 125]. Ученый, вероятно, имел ввиду не императивно навязываемую повторяемость выполнения определенных функций индивидуумом в неизменной предметной и эмоциональной среде, а их закономерную причинно-следственную связь, экспериментально подтвержденную в теории И.П. Павлова об условном рефлексе. Видимо поэтому, педагогика, основанная на знаниево-центристской методологии обучения, перенасыщенной образовательными стандартами, справедливо названа «наукой долженствования». Каноничность педагогических условий и инвариантность предписаний учителя порождали «должное», лишаящее права и желания достижения «возможного», выполнение учебных заданий и упражнений учащимися. Вследствие функционирования таких образовательных установок у детей и подростков развивались боязнь проявления личной ответственности за собственную инициативу, нераспорядительность и инфантильность.

Принципиально отличительными категориями характеризуется сущность общего музыкального образования проектно-эвристического типа. Благодаря свойствам эзотеричности и латентности эстетические

переживания не материализуются непосредственно и поэтому не могут быть императивно рассредоточены под матрицу (форму, штамп), мнимую учителем. Более того, методическая грамотность предостерегает его от подобных действий и требований конформного поведения от учащихся. В свою очередь, и они не способны объективно выражать свое эмоциональное состояние в вербальной форме. «Эстетическое суждение шире этической оценки, так же как и шире суждения логического», – считает М.П. Гальперин [21, с. 77]. Обозначенные факторы учебного процесса на уроке музыки представляют естественные педагогические условия, являющиеся предпосылкой конструирования формальной деятельности учителя. Его компромиссность с собственными субъективными взглядами в пользу мнений учащихся, гуманное отношение к их личностному целеполаганию в музыкальном творчестве и ограниченным возможностям словесного репродуцирования эстетических переживаний составляют сущностную основу педагогики общего музыкального образования.

Дифференцированному изучению педагогических условий (по сравнению с другими компонентами понятийного аппарата) организации учебного процесса уделялось значительно меньше внимания в исследованиях ученых. Возможно, это объясняется их ассимилированностью с принципами и методами профессиональной деятельности учителя. Ведь степень работоспособности, тем более творчества учащихся, во многом снижается от часто наблюдаемой импульсивности поведения педагога, несмотря, например, на великолепное техническое обеспечение урока. «В массовой педагогической практике школы, – по мнению Н.Н. Гришановича, – все еще преобладает технократизм управления образовательным процессом, который проявляется в монологичности, информационной перегруженности, ориентации на запоминание, а не размышление, воспроизводящую, а не поисково-творческую деятельность, в авторитарности, репрессивности и формализации педагогического взаимодействия с учащимися» [23, с. 184]. По-прежнему нереализованными остаются идеи дифференциации и индивидуализации образования в большинстве педагогических технологий. Не случайно популярной объективно стала теория личностно ориентированного обучения, афористично выраженная в вопросе А.В. Хуторского: «Как обучать всех по-разному?» [89]. Она, как никакая другая, наиболее согласуется с принципом «природосообразности» педагогического процесса.

Основным препятствием разрешения данной проблемы многие считают общепризнанную систему классно-урочной организации учебной деятельности школьников. При этом наблюдается робкое желание «изменить обстоятельства» без пересмотра «личностного отношения к ним». Вместе с тем требуется немногое: проведение ревизии своего педагогического поведения (т. е. принципов), внедрение в практику преподавания лично ориентированных методов обучения, создание на уроке педагогических условий свободного творчества учащихся. Решению этих задач, по мнению И.С. Якиманской, способствуют: «... разработка предметного содержания, технологии его использования в учебном процессе... (одно и то же задание должно обеспечивать возможность его выполнения через образ, слово, схему, практическое моделирование и т. п.); анализ использования учеником разнообразных способов проработки учебного материала...; направленность учителя на учебные возможности каждого ученика...; построение урока, направленного на создание условий самореализации, самостоятельности каждого ученика...» [92, с. 87, 88]. В музыкально-педагогическом процессе выделенные факторы действуют непроизвольно как для учащихся, так и учителя, если он выполняет свои функции не формально, а в соответствии с творческой природой искусства. Несмотря на синкретичность конечного продукта музыкальной деятельности, ее процесс может быть наполнен множеством дискретных (раздельных) компонентов как основополагающего (композиция, теория, исполнение, аранжировка, критика), так и ситуативного (выполнение игровых заданий, подбор и апробация средств выразительности) значения. «Для успешного формирования ТА (творческой активности. – Б.Г.) необходимо развивать у личности способность самостоятельно добывать знания и создавать новые, варьировать условия учебно-познавательных задач, формулировать к ним разнообразные вопросы, выдвигать оригинальные идеи их решений и в соответствии с этим изменять личностные позиции и цели действий», – считает А.И. Ковалев [35, с. 75]. Мнение автора подтверждает его положительное отношение к созидательной позиции учителя, стремящегося не к фиксации наличествующих, а созданию должных педагогических условий на уроке. Поддерживая такую же жизненную установку, В.Н. Дружинин, в частности, пытается ответить на вопрос: «Почему одни люди проявляют преимущественно адаптивную активность, а другие – творческую?» [27, с. 169]. Вряд ли возможны инвари-

антные (неизменные, однозначные) рекомендации для решения данной проблемы.

Однако важность репродуцирования знаний существующих условий в преддверии создания новых с целью реализации перспективных учебных программ также аксиоматична. Так, О.П. Котикова выделяет «группы условий, влияющих на приобретение учащимися старших классов эстетического опыта: молодежную культуру; психологические особенности старшеклассников и мотивацию творческой деятельности в данном возрасте; эстетические потребности и интересы старшеклассников; профессиональное мастерство педагога» [39, с. 26]. Вполне понятно, что зафиксированные наблюдения автора предостерегают учителя от действий, не согласующихся с реальной стартовой ситуацией, но и не нацеливают его на эффективные пути усовершенствования творческого взаимодействия с учащимися.

Нескрупное отношение к условиям как важному компоненту педагогической системы заметно и по скромному объему внимания, уделяемого им в дидактических исследованиях, и неопределенности формулирования временного их функционирования. Например, содержание и организацию «музыкально-слушательской деятельности», по мнению признанных ученых, обуславливают следующие педагогические условия: «Какая музыка (народная, классическая, современная) будет изучаться на уроке; с какой целью вводится тот или иной музыкальный образец...; каков уровень общей и музыкальной культуры учащихся данного класса; в каком направлении предполагается развитие музыкально-творческих способностей учащихся...; каковы возрастные особенности учащихся, круг их музыкальных интересов и потребностей; в каких условиях будет проводиться урок...» [2, с. 28]. Аморфность формулировок объясняется, вероятно, ассимилированностью создаваемых условий на уроке и принципиальными установками учителя. Так, дидактический принцип связи теории с практикой может рассматриваться как необходимость обеспечения соответствующих педагогических предпосылок его реализации. Элементы музыкальной композиции в общеобразовательной школе, например, могут быть успешно выполнены при наличии детского инструментария, доступности заданий, личной заинтересованности ребенка в данном виде творческой деятельности.

Специфичность темы пособия предопределяет выявление релевантных образовательных условий осуществления его главной идеи –

эстетического воспитания школьников средствами музыкально-педагогического проектирования. Их определение детерминировано интегрирующими понятиями личностно ориентированного образования, эвристического генезиса музыкального искусства, гуманизации учебного процесса. В результате теоретического анализа и экспериментальной проверки исходных данных выкристаллизовались следующие педагогические условия общего музыкального образования проектно-эвристического типа:

- создание креативного контекста урока¹;
- заинтересованность учителя в развитии личностного мышления и суждений учащихся;
- качественное исполнение и воспроизведение музыкального репертуара;
- корректное отношение к учащимся и продуктам их проектирования;
- одобрительная позиция учителя к эвристическим мышлению, суждениям и действиям детей;
- предоставление возможности вариативного сравнения результатов собственного музыкального проектирования школьников с образцами народного творчества и шедеврами мировой классики;
- использование в учебном процессе мультимедийного компьютера.

Интерфункциональность последнего условия особенно доказательно подтверждает сущностное взаимопроникновение педагогических понятий. Ведь его можно трактовать и с позиции технического обеспечения урока. Однако в процессе проектного обучения использование мультимедийного компьютера становится важным условием эффективности занятий. Его интерактивные свойства одновременно способствуют канонизации, модификации и созданию принципиально новых продуктов музыкального творчества. Данные факторы характеризуют многофункциональный компьютер не только как техническое, но и эвристическое средство обучения. Возникновение неожиданно новых прогрессивных решений рассматривается в контексте эвристики и инноватики.

В период постиндустриального развития общественных отношений актуализировалась проблема инновационных преобразований аб-

¹ Термин заимствован у Д.Б. Богоявленской, предложившей «метод креативного поля, позволяющий в максимальной степени имитировать в эксперименте жизненную ситуацию с ее многослойностью и неограниченными возможностями проявления активности» [12, с. 25].

солютно всех сфер социальной жизни. Вместе с тем эпоха глобальной информатизации характеризуется не только позитивными, но и отрицательными индексами. Причем их дисбаланс объективно можно будет сравнить лишь спустя некоторое время. Наблюдая за динамикой инновационно-информационной экспансии в историческом контексте, оно представляется быстротечным. Следует отметить очевидную тенденцию толкования рассматриваемых технологий, в особенности, используемых в сферах науки, образования, производства. Чаще всего их функционирование отождествляется с программным обеспечением интеллектуального или физического процесса. Такая одноплановость экспликации (истолкования) проблемы представляется не весьма корректной. Достаточно проанализировать полные примеры внедрения в медицинскую науку инновационных способов оздоровления человека без привлечения программных продуктов, педагогический процесс модифицированных или авторских методов преподавания, механизированную уборку общественных помещений больших площадей. Во всех названных случаях компьютерные технологии не используются, несмотря на очевидный прогресс в осуществляемых манипуляциях. В соответствии с определением В.В. Бурцевой и Н.М. Семенова, «инновация [англ. innovation] – нововведение, новообразование...» [71, с. 262].

Другие формулировки данной дефиниции авторами-составителями специальных словарей по экономике (П.А. Ватника), менеджменту (П.Н. Завлина, А.К. Казанцева, Л.Э. Миндели) семантически (по смыслу) не отличаются от процитированной трактовки данного понятия. В системе общего музыкального образования бесспорно прогрессивными являются модифицированные инструменты, воспроизводящие устройства, технология дигитализации (оцифровки) звука.

Понятие «инновация» в педагогике музыкального искусства может трактоваться как эвристический результат изготовления специфической звуковоспроизводящей аппаратуры, феномен творческого проектирования и уникам исполнительского мастерства, принципиально отличающиеся от стереотипного представления этих видов художественной деятельности.

Инновационно-информационная экспансия естественна и неизбежна. Она подобна явлению удовлетворения текущей потребности человека, становящейся стартовым условием и катализатором стремления его к более высоким эргономичным интеллектуальным и физио-

логическим притязаниям. Как известно, прототипами современной инноватики в последние десятилетия прошлого века были идеи кибернетики, новаторства, оптимизации, интенсификации. Все декларированные призывы с разной степенью успешности реального воплощения в жизнь стали, тем не менее, достоянием прошедшей эпохи. Нынешняя гипертрофированная популяризация понятия инноватики с отягощающим бюрократическим сопровождением ее осуществления, представляется в этой связи чрезмерной.

Особую озабоченность на этом фоне вызывают следствия хаотичного функционирования инновационно-информационных технологий в системе образования и музыкального, в частности. Вследствие массового пользования гаджетами, планшетами, смартфонами у школьников исчезла необходимость в естественном развитии собственных мыслительных способностей. Главным условием восприятия информации становится «картиночное» сопровождение данного процесса. От этого, очевидно, «никто никого не слышит» и в среде взрослых. В западных странах в контексте идеи практикоориентированного образования и вовсе обсуждаются предложения об упразднении классических дисциплин в пользу обучения предметам, предназначенным для изучения закономерностей развития глобальной экономики и информационных технологий. Наблюдаемые парадоксы истории в полной мере отражаются и в системе музыкального образования школьников. Позитивные и отрицательные тенденции данного процесса отражены в таблице 2.3.

Вполне понятно, что абсурдным и бессмысленным было бы искусственное сдерживание развития инновационно-информационных технологий. При сложившейся коллизии необходимы лишь актуализация принципов гуманного дозирования времени, проводимого детьми у компьютеров, популяризация классического стиля их образования, личный пример родителей и учителей. Иначе, учитывая динамику распространения инновационно-информационных технологий в социуме, нетрудно представить не в отдаленном будущем превращение юного человека в «трансформера», лишенного своей индивидуальности, ментальности и, вполне возможно, естественного воспроизводства.

Таблица 2.3. – Закономерности и парадоксы использования инновационно-информационных технологий в общем музыкальном образовании

ПОЗИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ И НЕГАТИВНЫЕ СЛЕДСТВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	
Прогрессивные индексы	
• Демонстрация в программе «Word» темы урока, понятий, терминов, цитат • Исполнение музыки на Midi-клавиатуре • Показ тематических и дидактических слайдов, презентаций, клипов • Слушание звукозаписей с различных информационных носителей • Пополнение «библиотеки звуков» • Просмотр тематических кинофильмов и видеозаписей • Представление познавательной информации • Заимствование сведений из глобальной «Сети сетей» «Internet» • Исполнение вокально-хоровых или инструментальных произведений под фонограммы (и в комплексе с естественным аккомпанементом) • Иллюстрация нотных знаков и музыкальных инструментов (с одновременным их звучанием) на экране дисплея • Сканирование и озвучивание нотного текста • Распечатка музыкальной информации • Сочинение мелодических и ритмических композиций с помощью Midi-клавиатуры • Аранжировка знакомых и авторских мелодий • Воспроизведение на Midi-клавиатуре мелодического или ритмического рисунков, заданных учителем • Распознавание тембров инструментов, озвучиваемых на Midi-клавиатуре, с последующим их видеопозаказом • Запись нотного текста в программе «Finale» с синхронным его озвучиванием	
Отрицательные эффекты	
• Игнорирование авторского права на музыкальное сочинение и его исполнительскую эксклюзивность • Опережение видеoinформации аудиозвучания в процессе музыкального восприятия • Соотнесение сущности инновационно-информационных технологий исключительно с функционированием компьютерных устройств • Развитие «заторможенности» естественного мышления у детей и подростков • Технологизация массовых народных праздников • Формирование компьютерной зависимости как вредоносной привычки • Утверждение конвейерного, эрзащного создания и обработки «композиций» • Превращение музыки в «искусственное», стереотипное, однодневное искусство • Снижение уровня исполнительского профессионализма • Фонограммное обеспечение концертных мероприятий • Деградация способности к абстрактному мышлению • Развитие интеллектуальной инфантильности • Распространение «информационной агрессии», «хакерства» • Экспансия компьютерной игромании, трансформирующейся в стиль жизни • Зомбированность психосоматического состояния детей и молодежи	

Классификации и описанию средств обучения уделяют внимание в своих исследованиях многие представители педагогической науки. В соответствии с определением П.И. Пидкасистого, средства обучения – это «... те материальные и материализованные предметы, которые учитель при изложении учебного материала помещает между собой и учеником» [53, с. 166]. По мнению А.Ф. Меняева, «средство обучения – это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний». К первому комплексу средств автор относит «учебники и пособия, таблицы, модели, макеты... учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель... микроклимат, расписание занятий...». Идеальными средствами обучения А.Ф. Меняев называет «усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний». С позиции субъекта деятельности он также дифференцирует их на «средства преподавания и средства учения» [53, с. 284–287]. Развернутую характеристику приспособлений, устройств, оборудования, предметов, условных обозначений, используемых на уроке, в процессе изучения отдельной дисциплины и всего курса обучения предлагает С.А. Смирнов. Автор классифицирует их также по признакам «идеальности» и «материальности», называя «источниками информации» и «инструментами освоения учебного материала» [53, с. 276–279]. Средства в сочетании с методами обучения, по мнению Г.К. Селевко, вовсе являются определяющими в названиях многих технологий преподавания: догматических, репродуктивных, объяснительно-иллюстративных, диалогических, коммуникативных, игровых, творческих; программированного, проблемного, развивающего, саморазвивающего обучения [68, с. 30].

Подтверждая правомерность данной точки зрения ученого, многие исследователи в особый ряд выделяют эвристические средства обучения. Под этим термином большинство авторов подразумевают условные обозначения, предписания, подсказки, нацеленные на активизацию потребности и способности в самостоятельном открытии новых смыслов творческой деятельности у ребенка. «... Функция «наведения» на решение и функция «сокращения» вариантов, – считает Ю.Н. Кулюткин, – представляют собой две стороны одного и того же явления, хотя и вытекают из разных подходов к анализу эвристических методов регуляции деятельности» [42, с. 10]. Не предлагая на каждом уроке заранее придуманных, навязываемых стереотипных алгоритмов

мышления и действий учащимся, педагог чуть зримым намеком изредка лишь корректирует как логику, так и спонтанность нахождения ими рациональных ответов. «Когда ученики обучаются пользоваться алгоритмическим и эвристическим методами, они одновременно обучаются алгоритмическим и эвристическим способам мышления», – отмечает Э. Стоунс [74, с. 265]. По определению Г.А. Балла, «понятие эвристического средства... охватывает очень широкий круг самых разнородных образований, начиная от наглядных пособий и кончая возникающими у субъекта ассоциациями или даже его эмоциями» [8, с. 99]. Несомненная правомерность точки зрения автора предопределяет возможность классификации их на воспринимаемые рецепторами зрения, слуха и формируемые в результате эмотивного состояния и образных представлений человека. Несмотря на эзотеричность мыслительных и, тем более, чувственных процессов, происходящих в его организме, опытным путем выработаны алгоритмы обдумывания как схожих математических задач, так и образцы музыкального выражения определенных духовных и материальных прототипов окружающей среды. «Исследование процесса решения различных задач человеком, – подчеркивает С.И. Шапиро, – позволяет сделать вывод о том, что, как правило, все же удастся составить список небольшого числа указаний, детерминирующих действия» [105, с. 51]. Вместе с тем при рефлексии личностных мыслительных и образных операций их систематизация может быть проведена лишь по окончании, а не в процессе творческого акта. Это значит, что он не использовал известный алгоритм действий, а выявил его самостоятельно. «В связи с этим, – считает С.И. Шапиро, – важной задачей психологического исследования является экстериоризация («выведение наружу») эвристик, которыми руководствуется человек в процессе... мышления, вооружение учащихся знанием этих эвристик» [90, с. 51].

Принимая данное утверждение во внимание, целесообразно классифицировать проектно-эвристические средства общего музыкального образования на **вспомогательные, витальные и виртуальные**. При этом необходимо отметить, что под вспомогательными подразумеваются средства, внедряемые педагогом в учебный процесс непосредственно на уроке с целью решения определенных образовательных задач. Витальные проектно-эвристические средства обучения представлены наглядной информацией и вербальными предначертаниями, направленными на активацию визуальных и слуховых рецепторов ребенка с

учетом его эмпирических знаний. Название последней группы предметов, приспособлений, устройств, образных представлений обусловлено их завуалированными свойствами и формами выражения. Однако в определенных условиях они могут быть эксплицированы (объяснены) и воплощены в действиях и результатах творчества. «... Между идеальными и материальными средствами обучения не существует четкой границы, – отмечает С.А. Смирнов, – мысль или образ могут быть переведены в материальную форму» [52, с. 277]. Рассматривая данную проблему в таком ракурсе, целесообразной представляется дифференциация проектно-эвристических средств общего музыкального образования в соответствии с обозначенными особенностями их восприятия, интериоризации (личностного приращения) и воплощения в продуктах творчества. Данный компонент педагогической системы зафиксирован в таблице 2.4.

Таблица 2.4. – Проектно-эвристические средства музыкального образования школьников

Вспомогательные	
Предписания	Предмет исследования или творчества (текст); в какой системе ведется поиск (контекст); экономическая, технологическая, идеологическая конъюнктура (подтекст); цель (в том числе – рефлексивная); известное в данной области для ребенка (важно личностное открытие); средства и методы исследования.
Учебные пособия, устройства	Дидактическая наглядность, мультимедийный компьютер, детские музыкальные инструменты.
Контекстные сведения	Тоновое строение мажорной и минорной гамм; логика запоминания названий ладов народной музыки («Идет дядя Федя ловить медведя» – ионийский, дорийский, фригийский, лидийский, миксолидийский и др.).
Рекомендации	Акцентуация внимания на актуальности темы исследования или предмета творчества.
Наведения	Психолого-педагогическая установка на восприятие, актуализация принципа контраста и сходства, постановка проблемы.
Эвристические данные	Конкретизация задания; осмысление его выполнения по законам металогики, независимой от жизненного опыта; фильтрация вариантов решения, находящихся «около».

Продолжение таблицы 2.4

Музыкальные цитаты	Программные, иллюстративные, сюжетные, семантические.
Тематические сообщения	Воспроизведение темы четверти, урока; объективация ее основного образного содержания.
Компьютерные программы	Sound Forge, Muse Score, Cubase, Finale, Windows Media, Nero Express, Wave Lab и др.
Витальные	
Музыкальные иллюстрации	Систематическое подкрепление учебного процесса озвучиванием фрагментов музыкальных произведений, контрастирующих или схожих с основным музыкальным материалом.
Визуальные предметы, объекты	Струнный гриф, раструб духового инструмента, клавиши, кнопки, фрагмент барабана, другие музыкальные иллюстрации.
Подсказки	Звуки поезда удаляющегося, приближающегося; трели жаворонка (выше-ниже); эффект туннеля и т. д.
Намеки	Какой может быть музыка без баса, мелодии? Приятно ли слушать пение без внятного произношения текста?
Эмпирические знания	Опыт подбора мелодий по слуху; аккордовое исполнение громче одnogолосного; расположение более высоких и низких звуков на клавиатуре (грифе).
Условные обозначения	Использование методических систем Г.А. Струве, Д.Е. Огороднова, З. Кодая, Т.А. Боровик и др.
Косвенные сведения	Воссоздание адекватной информации из других областей знаний.
Жизненные прототипы	Активизация эмпирических представлений, фундаментальных переживаний и ассоциаций.
Виртуальные	
Эмоции	Вызванные рецепторами слуха (аудиально), зрения (визуально), осязания (тактильно).
Ассоциации	Поиск связи характерных музыкальных и жизненных интонаций: зов кукушки, сирена скорой помощи, вздох, междометия, голоса зверей, заводской шум, звон колоколов, «гирлянды случайностей и ассоциаций».

¹ Оригинальную взаимосвязь ассоциативных представлений можно проследить в работах: Пархоменко, В.П. Основы рационализаторской и изобретательской работы : учеб. пособие для шк. молодого рационализатора системы профтехобразования / В.П. Пархоменко. – Минск : Выш. шк., 1984. – С. 146–148; Голешевич, Б. О. Воспитание культуры музыкального восприятия у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2000. – 126 с.

Окончание таблицы 2.4

Образные представления	Антропоморфизация (человекоуподобление) образов предметного мира; подбор графических схем эмоционального содержания музыки; поиск музыки, соответствующей заданному схематическому эскизу.
Семантические «коды»	Зрительные, интонационно-слуховые, тактильные, двигательльно-динамические, мимические.
Дополнительная информация по законам «воображаемой» логики	Ответы на вопросы: а если бы? Что может быть, если...? Представим, что...? Зачем делать именно так, если можно по-другому?

Дифференциация проектно-эвристических средств общего музыкального образования, представленных в таблице, хотя и отличается логикой, профильной специфичностью, оригинальностью, не может считаться исключительной. Общая психическая детерминация творческого процесса во многом нивелирует принципиальные различия между ними. Подтверждая это, А.С. Майданов конкретизирует: «Эвристическую роль могут выполнять не только явно сформулированные научные знания, выраженные в виде теорий, гипотез и идей, но также недостаточно эксплицированные знания, неосознанные мысли и представления... интуитивный опыт и т. п.» [45, с. 94]. Спорадичность активации тех или иных средств определяется как ситуативными изменениями педагогических условий, так и вариативностью решения творческих апорий. «Задачи в искусстве отличаются от арифметических тем, – отмечает Н.Е. Перельман, – что не только решения, но и ответы у них бесконечно разнообразны. Распространенное среди исполнителей «списывание» с граммофонных пластинок стирает это отличие» [55, с. 13]. В связи с этим учителю следует доступно объяснять учащимся антитезу (противопоставление) каноничности теоретических основ музыки и эвристичности их композиционного воплощения. При этом целесообразно максимально нивелировать (сглаживать) категоричность негативного оценивания результатов детского творчества.

Вопросы

1. Назвать цель общего музыкального образования.
2. Представить задачи музыкального образования школьников.
3. Обосновать содержание музыкального образования учащихся.

4. Назвать известные закономерности и законы общего музыкального образования.

5. Объяснить содержание принципов музыкального образования школьников.

6. Представить проектно-эвристические методы музыкального образования учащихся.

7. Обосновать педагогические условия общего музыкального образования.

8. Назвать проектно-эвристические средства музыкального образования школьников.

Задания

1. Сформулировать авторский вариант цели общего музыкального образования.

2. Представить авторский вариант задач музыкального образования школьников.

3. Обосновать авторский вариант содержания музыкального образования учащихся.

4. Сформулировать авторский вариант закономерности или закона общего музыкального образования.

5. Представить авторский принцип музыкального образования школьников.

6. Разработать авторский метод музыкального образования учащихся.

7. Эксплицировать (истолковать) авторский вариант педагогического условия общего музыкального образования.

8. Апробировать авторское проектно-эвристическое средство музыкального образования школьников.

Рекомендуемая литература

1. Абдуллин, Э. Б. Методика музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева ; под общ. ред. М. И. Ройтерштейна. – М. : Музыка, 2006. – 336 с.

2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

3. Балл, Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

4. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.

5. Брунер, Дж. Психология познания : за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. К. И. Бабицкого ; предисл. и общ. ред. А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.

6. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика : монография / Н. Ф. Вишнякова. – Минск : Нац. ин-т образ., 1995. – Ч. 1. – 240 с.

7. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

8. Голешевич, Б. О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования : монография / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2009. – 272 с.

9. Гольдентрихт, С. С. Специфика эстетического сознания / С. С. Гольдентрихт, М. П. Гальперин. – М. : Высш. школа, 1974. – 103 с.

10. Гришанович, Н. Н. Музыка в школе : метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования с 12-летним сроком обучения / Н. Н. Гришанович. – Минск : Юнипресс, 2006. – 384 с.

11. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.

12. Загвязинский, В. И. Теория обучения : современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

13. Кабуш, В. Т. Система гуманистического воспитания школьников : пособие для педагогов / В. Т. Кабуш. – Минск : Полымя, 2000. – 208 с.

14. Ковалев, А. И. Творческая активность педагога-музыканта : монография / А. И. Ковалев. – Минск : БГПУ, 2006. – 147 с.

15. Королева, Т. П. Методическая подготовка учителя музыки : педагогическое моделирование : монография / Т. П. Королева. – Минск : Технопринт, 2003. – 216 с.

16. Котикова, О. П. Эстетическое воспитание старшекласников : учеб.-метод. пособие / О. П. Котикова. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 157 с.

17. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.

18. Кулюткин, Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970. – 232 с.

19. Леднев, В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. школа, 1991. – 224 с.

20. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

21. Майданов, А. С. Процесс научного творчества / А. С. Майданов. – М. : Наука, 1983. – 208 с.

22. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителей / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

23. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избр. психол. труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.

24. Музыкальное образование в школе : учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр [и др.] ; под ред. Л. В. Школяр. – М. : Академия, 2001. – 232 с.

25. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – 7-е изд. – М. : Академия, 2007. – 512 с.

26. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / В. В. Краевский [и др.] ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. общество России, 2006. – 608 с.

27. Перельман, Н. Е. В классе рояля / Н. Е. Перельман. – Ленинград : Музыка, 1975. – 64 с.

28. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

29. Полякова, Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.

30. Птицына, Н. А. Подготовка будущего учителя к педагогическому проектированию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Птицына. – Тула, 2009. – 168 л.

31. Ражников, В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В. Г. Ражников // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 33–41.

32. Рева, В. П. Культура музыкального восприятия школьников : механизмы становления : монография / В. П. Рева. – Могилев : Изд-во Могилев. гос. ун-та, 2005. – 204 с.

33. Селевко, Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

34. Сеченов, И. М. Психология поведения : избр. психол. труды / И. М. Сеченов ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 320 с.

35. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

36. Степаненков, Н. К. Педагогика школы : учеб. пособие / Н. К. Степаненков. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.

37. Степашко, Л. А. Философия и история образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Степашко. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.

38. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский ; редкол.: Э. Д. Днепров [и др.]. – М. : УРАО, 2002. – 592 с.

39. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

40. Шапиро, С. И. Мышление человека и переработка информации ЭВМ / С. И. Шапиро. – М. : Сов. радио, 1980. – 288 с.

41. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

Раздел III

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

§ 1. Модель процесса музыкально-педагогического проектирования художественной деятельности учащихся

Аналитическое изучение педагогического опыта позволяет констатировать прямую зависимость творческой деятельности детей и подростков от их потребностей и интересов. Особенно наглядно проявляется это в процессе восприятия художественных объектов, при котором либо возникают, либо отсутствуют эстетические впечатления. Содержание музыкального произведения, которое неинтересно или, тем более, не нравится ребенку, не может быть постигнуто им. Попытки императивного воздействия на данный процесс чаще вызывают негативную реакцию и квалифицируются не только как неэффективные, но и деструктивные. Воспитательная и эстетическая функции музыки реализуются только в период актуализации мотива творческой деятельности. Основной ее движущей силой является потребность.

Ценностные ориентации детей направлены преимущественно на музыку популярную, доступную для восприятия и музицирования, обращенную к эмоциональному спектру психики, интонационно релевантную современной эпохе. Именно по этой причине всегда наблюдалось разграничение музыкального искусства на профессиональное и массовое, адресованное широкому кругу его любителей. Данный фактор умело используют музыкальные менеджеры и продюсеры, пренебрегая критериями художественности и эстетической ценности популярных произведений. В этом смысле решающее влияние на музыкальную избирательность оказывают как духовные, так и материальные потребности участников творческого процесса. Это часто приводит к созданию музыки «под заказ» в ущерб ее художественным достоинствам. Для детей и подростков существенное значение имеют

факторы моды, эстетической культуры, которые в немалой степени обусловлены методологией преподавания музыки в школе. Важнейшими педагогическими задачами в связи с этим становятся воспитание у учащихся ценностного отношения к образцам музыкального искусства, развитие у них эстетических потребностей и вкусов. От выбора методологии педагогической деятельности зависит направленность осознанного общения ребенка с произведениями искусства. «Путь вниз и путь вверх, – отмечает Ю.Н. Холопов, – две главные магистрали духовной жизни или, может быть, одна и та же, но с разными направлениями движения по ней. За этой основной ценностной оппозицией без труда угадывается различие сфер: «человеческое» (тем более «слишком человеческое») и «божественное» [85, с. 111]. Детерминантом в освоении пути, ведущим в сферу «божественного» в музыке, являются духовные установки школьников. Их нивелирование и переориентация обеспечиваются собственным примером и заинтересованным отношением к художественной деятельности педагога, учетом эстетических потребностей учащихся, личностно ориентированным, сотворческим характером организации учебных занятий.

Вместе с тем обозначенные педагогические условия не в полной мере решают проблему формирования нравственно-эстетических идеалов у детей. При организации процесса музыкального проектирования зачастую нарушается дидактический принцип доступности. На первый взгляд, познание музыки осуществляется последовательно: от элементарных интонаций иллюстративного содержания до глубоких философских образов, от простых миниатюр до сложных музыкальных форм. При подготовке профессионального музыканта так в действительности и происходит. Но драматургия урока музыки в общеобразовательной школе обусловлена действием других закономерностей. Постигание и воплощение интонационно-образного содержания музыки становится здесь более важным фактором по отношению к частным знаниям ее композиционных особенностей. Музыка как технологический процесс не является характерным предметом изучения на уроке. Поэтому понятия «простое» и «сложное» теряют свой первоначальный смысл. В практических действиях учителя это может выражаться в некачественном анализе художественного сочинения, при котором усложняется его восприятие и воспроизведение, или, наоборот, упрощенной трактовке содержания музыки, ассоциированной с бытовыми прототи-

пами. В таких случаях и происходит искажение сути дидактического принципа доступности.

Существенное значение в выборе художественного материала приобретает другая пара критериев: «знакомое – незнакомое». Известные музыкальные произведения узнаются по особенностям интонационного языка, использованию композитором музыкальных цитат, тембровому звучанию, содержанию поэтического текста вокальной партии. Это необходимо учитывать в конкретной педагогической ситуации. Как правило, знакомая музыка кажется ребенку более доступной и понятной. Она наполняет его творчество положительными эмоциями, соответствующими эстетическими ощущениями. Поэтому в педагогической практике следует начинать с повторения уже известных для детей произведений. Такая методическая установка основана на принципе нахождения в музыке контрастов и сходств. «Неоспоримым является то, что от потребностей человека зависит выбор объектов его восприятия и само понимание произведений, – считает А.Г. Костюк, – а степень этого понимания определяют его потребности» [38, с. 114]. Следовательно, содержание художественного материала, используемого на уроке в первую очередь, должно соответствовать музыкальным предпочтениям детей. Такие произведения характеризуются выраженным мелодизмом, интригующим литературным сюжетом, яркой интонационностью, оригинальной аранжировкой, нестандартной стилистикой, жанровой популярностью.

В соответствии с логикой работы над музыкальным репертуаром, прежде всего, учитываются эстетические предпочтения детей. Это значит, что творческий процесс желательно начинать с произведений, известных им, возможно, разученных на предыдущих уроках. Сравнивая звучание знакомых и впервые услышанных сочинений, дети увлекаются музыкой. Через активное ее восприятие или воспроизведение пробуждается интерес к самым неожиданным для них аспектам человеческой жизни, конкретизируется ассоциативный круг представлений при возрастающем уровне их художественности, происходит эвристическое познание естественной среды и социальной действительности.

От методики организации музыкального творчества зависит результативность выполнения учебных заданий учащимися. Принципиальными компонентами педагогических действий учителя следует счи-

тать его отношение к подбору репертуара, содержанию художественно-педагогического анализа произведений, личностно ориентированному взаимодействию с детьми, к эвристичности их мышления, суждений и проектно-творческой деятельности.

Оригинальные методические находки необходимы в процессе активизации потребности школьников в восприятии и воспроизведении музыки выразительного характера. В частности, большая изобретательность требуется при подготовке психолого-педагогических установок на творчество. Их содержание в большинстве случаев основывается не на описании признаков или явлений предметного мира, а на отображении психического состояния и духовной жизни человека. Вербальные характеристики музыки здесь не всегда оказываются корректными и тождественными художественному образу произведений, тем более что установки могут включать лишь элементы наведения на образное содержание музыки. В процессе вступительной беседы создается необходимый для восприятия эмоционально-нравственный фон. Не зная программного содержания произведения, учащиеся приближаются, тем не менее, к личностному пониманию художественного образа благодаря комплексному взаимодействию музыкального звучания и информационного обеспечения, используемого на уроке. Создаваемая проблемная ситуация активизирует интерес детей к самостоятельному выполнению учебных заданий.

В соответствии со структурой пособия в данном параграфе представлена модель процесса музыкально-педагогического проектирования художественной деятельности учащихся. С целью более доступного образного ее толкования следует прокомментировать некоторые общие положения из теории моделирования педагогических явлений.

Проблемой разработки моделей, в том числе педагогических, занимались многие исследователи. В соответствии с определением Я.А. Пономарева, «понятие модель характеризует такое материальное образование, в сочетании процессов или состояний которого заложено содержание другого предмета» [61, с. 58]. В данной работе модель процесса музыкально-педагогического проектирования художественной деятельности учащихся явилась отражением модифицированного понятийного аппарата образовательной системы с подробным представлением названий ее методов. Реализация всех

компонентов модели осуществляется через посреднические действия учителя, обусловленные его методологической и специальной подготовкой. От этих факторов зависит либо императивное воплощение педагогических канонов на практике, либо гуманное, сопровождающееся не навязываемой, а вероятностной алгоритмизацией эвристической деятельности школьников. Приобретение ими личной эмоциональной и интеллектуальной культуры, поведенческого «аристократизма» (изысканности, утонченности) осуществляется в процессе развития духовных потребностей, формирования мотивации непрерывного эстетического самообразования, воспитания ценностного отношения к нравственным архетипам и стереотипам на основе музыкальных открытий.

Наличием этих свойств во многом объясняется масштабное распространение музыки в социуме, являющейся для подавляющего большинства людей частью самой жизни. Вариативность функциональных возможностей музыкального искусства и их практическая реализация в различных социальных обстоятельствах доказательно аргументируют этот факт. Аксиоматичным представляется косвенное или непосредственное влияние на характер любой (в особенности творческой) деятельности ребенка необъяснимых психосоматических состояний от прослушиваемой музыки. От уровня эмоциональной чувствительности зависит степень его адаптивности к общественным условиям, комфортности в процессе межличностных взаимодействий. Положительный эмоциональный тонус является предпосылкой результативности материализации целевых установок школьника в продуктах технического или художественного творчества. Это во многом зависит от степени нравственности его отношения к окружающим сверстникам, взрослым, живым существам, объектам окружающей действительности и результатам собственной деятельности, генетически обусловленной, ассимилированной с общественной средой, последовательно формируемой им самостоятельно. С учетом данных факторов на рисунке 3.1 представлены основные компоненты **модели процесса музыкально-педагогического проектирования художественной деятельности учащихся.**

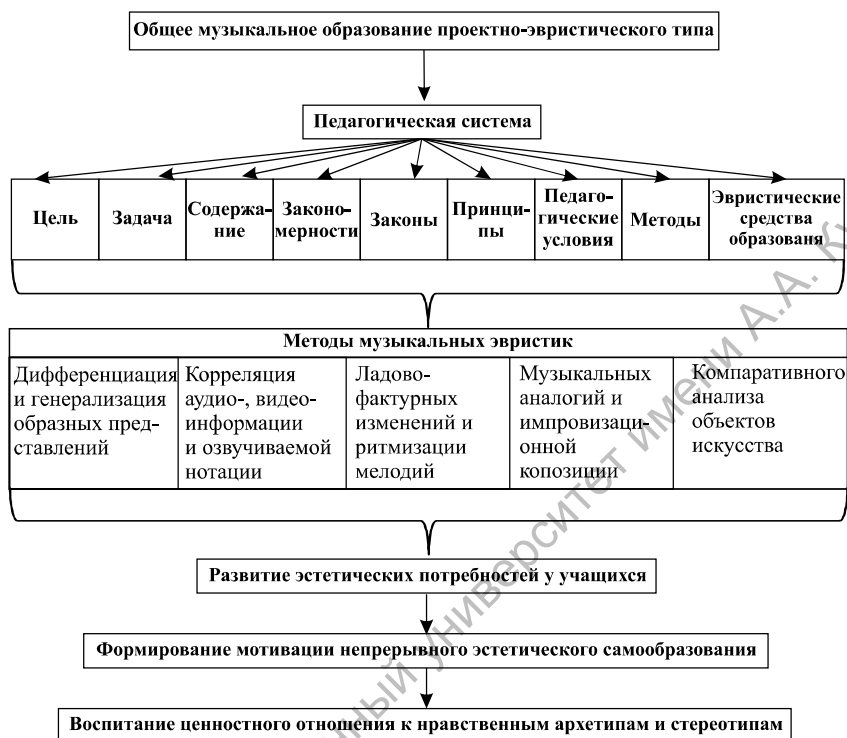


Рисунок 3.1. – Модель процесса музыкально-педагогического проектирования художественной деятельности учащихся

Результатом проектного воплощения представленной модели является инкультурация школьников в период окончания ими системных и факультативных занятий по музыке. Дальнейшее эстетическое и музыкальное, в частности, самообразование во многом обусловлено степенью сформированности потребностного отношения к искусству, глубиной душевных переживаний, социальной средой будущей учебной или трудовой деятельности, уровнем развития способности к дифференциации таких понятий, как «прекрасное» и «безобразное», «доброе» и «агрессивное», «возвышенное» и «низменное», «трагическое» и «комическое».

Основополагающим фактором утверждения таких свойств характера и поведения в разнообразных видах музыкального творчества

является культура восприятия художественных объектов и явлений. Методика организации данного процесса на уроке определяет результативность выполнения учебных заданий учащимися. От концептуальной позиции педагога зависит подбор музыкального репертуара, содержание художественно-педагогического анализа произведений и в целом – функциональное (воспитательное, гедонистическое, познавательное, суггестивное, коммуникативное, эвристическое и др.) воздействие музыки на детей. Очевидно, что для педагогического процесса особое значение имеет проблема нравственно-эстетического воспитания учащихся средствами музыки. В соответствии с этим целесообразно выстраивать методику развития музыкального восприятия у детей.

Практически невозможно определить идеальную экспликацию эмоционально-образной ценности отдельно взятого музыкального произведения или сформировать восприятие, адекватное его художественному замыслу. Содержание перцепции эстетически неисчерпаемо. По мере взросления слушателя она дополняется при восприятии новыми смыслами, незамеченными ранее деталями и качествами. В целом музыкальное восприятие может анализироваться в рамках нескольких этапов его становления. Для каждого из них характерен свой уровень, который может быть рассмотрен как культурная норма относительно развивающихся эстетических идеалов человека. Вряд ли возможно формирование эталонного восприятия музыки за годы учебы в школе. Но воспитание культуры музыкального восприятия у ребенка, пробуждение потребности в эстетических переживаниях, интереса к музыке представляется задачей реальной и необходимой для педагогики общего музыкального образования.

Развитие эстетических потребностей, воспитание культуры музыкального восприятия целесообразно осуществлять в соответствии со следующей структурой художественно-педагогического анализа произведений: от конкретно-репродуктивной ассоциативности при слушании музыки к художественному образу; от антропоморфизации художественного образа к характеристике воображаемого индивидуума и особенностей его поведения; от интроспективного взгляда на собственное «Я» через сравнение двух характеристик к выводу о личностном смысле бытия. Культура музыкального восприятия определяется способностью слушателя к выявлению интонационных констант речи и

незнакомых семиотических значений, человеческих чувств и мыслей в музыке. Постижение личностного смысла в музыкальном произведении, нахождение в нем эмоциональных, рациональных, социальных и других сущностных проявлений человека рассматривается как фактор полноценного восприятия, показатель эстетической воспитанности личности.

Музыкальное восприятие ребенка характеризуется тремя уровнями: чувственным, осознанным и синтетическим, представляющим симбиоз предыдущих с жизненным и эстетическим опытом. Лишь культурные образцы, выкристаллизованные обществом в любой области жизни, могут служить универсальным средством измерения количественных и качественных результатов интеллектуального или физического труда человека. Например, грамотное письмо без вспоминания правил грамматики; музицирование на инструменте без мыслей о способах звукоизвлечения; тактичное поведение без фиксации в памяти норм нравственности и морали. Наряду с адекватностью музыкального восприятия критериями уровня его культуры могут служить: общая музыкальность, характер ассоциативных представлений и глубина эстетических переживаний слушателя.

Активизация эстетических потребностей у школьников начинается с предварительного изучения имеющихся у них музыкальных предпочтений. Этим определяется избирательность учителя в подборе художественного репертуара и прогнозирование им последовательности изучаемых произведений на уроке. Важным компонентом подготовительной работы следует считать осмысливание содержания психолого-педагогических установок, включающих элементы контраста и сходства, определение и формулирование художественной проблемы, решаемой учащимися на уроке. Комплекс обозначенных педагогических условий отвечает гуманистическим целям образовательного процесса. Последовательное приобщение к музыкальному искусству осуществляется на примерах сочинений, соответствующих избирательному свойству музыкального творчества, приносящих ребенку эстетическое наслаждение. На образцах, отвечающих музыкальным предпочтениям школьников, углубляется понимание ими социальных функций музыкального искусства и жизненных сфер, отражаемых в нем, воспитывается нравственная культура, развивается способность к эвристическому мышлению. При такой методической позиции становится прогнозируемым

характер ассоциативно-образных представлений учащихся, возрастает вероятность более объективной дифференциации ими музыкальных сочинений по сходству эмотивного и программного содержания, происходит структурирование интонационных констант и незнакомых семiotических значений как познавательного мотива. Учет потребностного фактора с целью гуманного воспитания подрастающего поколения на образцах искусства, ставших шедеврами мировой классики, представляет один из аспектов методологической основы общего музыкального образования.

§ 2. Метод «Дифференциация и генерализация образных представлений»

Способность слушателя к сопереживанию художественному образу, соотношению услышанной музыки с действительностью и личным опытом является определяющим фактором процессов музыкального восприятия и мышления. Интонационная природа, условность, эфемерность и вариативность музыкального смысла, его звуковая специфика обуславливают необходимость активизации запаса жизненных и художественных ассоциаций воспринимающего. В образном содержании искусства невозможно выявить жизненные прототипы, которые не сформировались и не запечатлелись в сознании ребенка в действительности. Эта закономерность свойственна любой сфере человеческой деятельности, включая восприятие музыки. Недостаточное внимание к особенностям музыкального развития учащихся, содержанию их художественных потребностей и интересов негативно сказывается на результатах эстетического воспитания, возможности актуализации эвристической и воспитательной функций музыкального искусства в учебном процессе.

Материализованным следствием анализа сложившейся ситуации стало создание модели процесса музыкально-педагогического проектирования художественной деятельности учащихся, заключающейся в развитии нравственно-эстетической чувствительности и эрудиции у школьников. Учитывая музыкальную избирательность детей, исследовались их художественные предпочтения, характер отношения к общественным идеалам, стереотипам поведения сверстни-

ков, создавались педагогические условия обеспечения свободы личностного выбора и постижения смысла эстетических объектов. Знание данных факторов социализации учащихся способствовали определению методов технологии эвристического музыкального образования, материализующегося через их эмоции, чувства, образные представления.

Исследованию и систематизации педагогических технологий посвящены труды многих ученых. «В обобщенном виде педагогическую технологию можно определить как научно-организованную деятельность учителя и учащихся, направленную на разрешение учебной или воспитательной проблемы. В узком смысле педагогическая технология, – считает Н.К. Степаненков, – это поэтапное решение завершенного цикла учебно-воспитательной деятельности учителя и учащихся по реализации учебной или воспитательной задачи» [72, с. 99, 100]. С определенной степенью относительности ученый отождествляет технологию обучения и воспитания школьников с учебным процессом. Это значит, что в реализации ее идеи задействованы все понятия педагогической системы. Например, в рамках «креативной психопедагогики, – по мнению Н.Ф. Вишняковой, – прикладной задачей является раскрытие психологических механизмов конструирования эвристических технологий и закономерностей профессионального мастерства специалиста», которые нацелены на создание «объективно нового продукта, значимого для общества; субъективно нового результата, значимого для личности» [14, с. 24, 25].

Психолого-педагогические аспекты музыкального образования школьников получили глубокое и всестороннее освещение в научной литературе. В частности, выявлена обусловленность восприятия уровнем художественного тезауруса, речевым и кинетическим опытом слушателя, доказана значимость потребностного фактора в общении с искусством. В свою очередь, восприятием определяется содержание всех других видов музыкальной деятельности человека, включая сочинение, программирование, аранжировку, исполнение, слушание. Причинно-следственная связь педагогических действий и развития предполагаемых характерных свойств учащихся отражена в таблице 3.1.

Таблица 3.1. – Производность развития личностных свойств учащихся от методико-методологических действий учителя

Приоритетные педагогические действия	Вероятное развитие личностных характерных свойств у учащихся
Учет соответствия музыки жизненному опыту, физиологическим особенностям и эстетическим предпочтениям детей	Культуры музыкального восприятия
Создание интонационного запаса через демонстрацию многообразия схожих и контрастных образцов музыки	Способности к анализу характерных и незнакомых интонационных, семиотических значений и смыслов в музыке
Использование мультимедийных и эвристических средств музыкального образования, активных видов художественного творчества на уроке	Эвристичности образного мышления в процессе самостоятельного музыкально-проектного творчества
Проведение рефлексивных тренингов с обсуждением личностных выводов каждого ребенка	Словарного запаса с одновременным снижением конформистичности суждений
Инициирование нестандартных педагогических ситуаций, альтернативных вариантов поведения, логических противоречий	Нравственности спонтанных поступков и продуманных действий

С учетом подобных трансформаций в процессе организации музыкального восприятия предлагается использовать метод «Дифференциация и генерализация образных представлений». Его сущность состоит в гуманном, личностно ориентированном отношении учителя к творческому воображению каждого ребенка. Благодаря данному педагогическому условию появляется реальная возможность оказывать опосредованное объективное влияние на формирование и обобщение целостного художественного образа произведения у детей, соответствующего авторской программе или ремарке.

Драматургия метода состоит из трех этапов. На первом формируется потребность в восприятии музыки у учащихся. На втором этапе активизируются ассоциации художественного типа (для этого используются музыкальные коллекции, объединяемые по признаку сходства эмоционально-образного содержания произведений). На третьем этапе закрепляются представления о музыкальном образе, умения идентифицировать его с духовными и материальными жизненными прототипами. Сочинения коллекций подбираются с учетом музыкальных предпочтений детей. Активизации их восприятия способствуют беседы, включа-

ющие наведение, формулировку проблемы, сравнение, выполняющие функцию установок на слушание музыки. Музыкальные произведения, системно сгруппированные, вызывают, как правило, ассоциации определенного типа. В этой связи организация музыкального восприятия методом дифференциации и генерализации образных представлений детей предполагает использование не отдельно взятого сочинения, а музыкальных коллекций.

Как известно, ассоциации низшего порядка (бытовые, прикладные, утилитарные) во многом обусловлены сенсорными ощущениями человека. Отличаются они внехудожественной направленностью представлений и превалируют у слушателей, неподготовленных к восприятию музыки. Однако в процессе постижения художественного содержания произведений в действие приводится значительно больший круг ассоциативных представлений (духовных, социальных, философских). Правомерно в связи с этим предположить о существовании особого ассоциативного ряда, составляющие которого могут быть структурированы. Соотнося их между собой или объединяя по смыслу, у слушателя формируется целостный образ. Следовательно, создавая необходимые установки на восприятие музыкальной коллекции того или иного типа художественного содержания, можно прогнозировать характер ассоциативно-образных представлений учащихся. Наведение их внимания на предмет восприятия является при этом важнейшим педагогическим условием организации слушания музыки. Благодаря психолого-педагогической установке становится возможным развитие необходимых алгоритмов мышления ребенка.

При подборе музыкальных произведений для слушания целесообразно фиксировать внимание на тех, которые вызывают у детей повышенный интерес. Они прослушиваются в музыкальных коллекциях первыми. Активизация потребности в восприятии последующих образцов осуществляется с помощью бесед, способствующих наведению внимания учащихся на содержание музыки. Существенное значение в работе приобретает руководство принципом выявления в сочинениях смысловых и технических контрастов и сходств.

Необходимым условием использования метода дифференциации и генерализации образных представлений является также активизация у школьников ассоциативности, адекватной содержанию музыкальных коллекций. Это обуславливает специфику подбора музыкального ре-

пертуара. Его типизацию целесообразно осуществлять по критериям **популярности, программности и тематизма** произведений.

Педагогически целесообразно учитывать и предпочтения детей, находящиеся, чаще всего, в сфере **популярной** музыки. С учетом данного условия музыкальное образование школьников вряд ли правомерно начинать на образцах музыки времен Палестрины, Генделя, Баха в контексте окружающей их поп и рок-музыки. Неадекватность восприятия детьми сочинений прошлых эпох объясняется «законом временной непрерывности», суть которого заключается в требовании «от зрителя и от автора совершенно другой сценической условности, чем техника нашей современной сцены» [15, с. 163]. В процессе музыкального восприятия существенными препятствиями являются различия в стилистике, жанровости, инструментальном изложении сочинений. В этой связи фактор популярности (без учета общественной востребованности произведения) целесообразно дифференцировать по признакам **популярности, полупопулярности и непопулярности** музыки.

Воображение ребенка связано преимущественно с игровой деятельностью и выражается в переносе фрагментов «взрослой» жизни в свой детский микромир. Круг его ассоциативных представлений очерчен жизненным опытом. Этим объясняется необходимость использования на начальном этапе формирования музыкального восприятия **программной** музыки. «В музыке программной ассоциативное поле сжимается, да и слушательская автопроекция лишается свободы» [25, с. 43]. Следовательно, она более приемлема для детей, которые в этот период нуждаются в «путеводителе». Необходимо при этом помнить и о многозначности программной музыки. Ее могут представлять произведения **программно-иллюстративного, программно-сюжетного, программно-несюжетного и внепрограммного** содержания. Каждое из них имеет различную степень сложности для детского восприятия. Наиболее доступными могут считаться образцы программно-иллюстративной музыки.

Существенное значение в подборе репертуара имеет также **рельефность тем** сочинений. У детей превалирует восприятие, отличающееся фиксацией наиболее выраженных мелодических фрагментов. У многих из них такой стиль постижения образного содержания музыки трансформируется, по мнению А.Г. Костюка, в «песенную ограниченность» [38, с. 55–56]. В этой связи

возникает необходимость классификации музыкальных произведений по признаку выраженности основной темы. В практической деятельности учителя музыки целесообразно систематизировать художественные произведения по принципу соответствия их тематического содержания уровню развитости музыкального восприятия у детей. Существенное значение при этом приобретает количество музыкальных тем и их выраженность в сочинении. Чем крупнее музыкальная форма, тем большим тематическим развитием она обладает и тем менее определенными очертаниями характеризуется образ, возникающий у слушателей. И наоборот, программная музыкальная миниатюра отличается достаточной выразительностью тематизма уже в силу своего временного звучания, активизируя, как правило, более конкретные ассоциации. С учетом этого музыкальные произведения следует систематизировать на **монотематические, политематические и произведения с неярко выраженным тематизмом.**

Активное состояние музыкального восприятия обусловлено эстетическими потребностями детей, характеризующимися функционированием их эмоций, интеллекта и воли. Учитывая возрастные особенности учащихся, вариативность их ассоциативных представлений, правомерно выделить потребности **гедонистического** (в наслаждении) и **когнитивного** (в познании) типов. Детям младшего школьного возраста свойственны потребности неосознанного типа, не перешедшие в стадию мотива поведения. Сущность любой произвольной деятельности в данном возрасте условно можно выразить в последовательности: эмоциональность – неосознанность – удовлетворенность. Повышенная потребность детей в движении, подражании, жестикуляции, развитая способность манипулирования опредмеченными образами без активного участия интеллекта приводят к выводу о преобладании у них мотивации гедонистического типа. Вместе с тем учащимся средних классов уже во многом присущи элементы самоконтроля и осознанного отношения к действительности. Для их поведения характерно интеллектуальное осмысление предстоящего алгоритма действий, наличие мотивов стремления к познанию. Процесс облагораживания потребностей бытового содержания и возникновение новых желаний произвольно влияет на культуру музыкального восприятия. Ее уровень в одинаковой мере зависит от направленности как гедонистических, так и когнитивных потребностей. Вместе с тем активное стремление уча-

щихся к познанию предопределяет творческую, эвристическую атмосферу на уроке.

Систематизировав основные условия действия метода дифференциации и генерализации образных представлений, необходимо обозначить круг характерных образных представлений, возникновение которых наиболее часто отмечается при слушании музыки. Вполне понятно, что любое художественное произведение может вызвать ассоциации различных типов одновременно. Иначе говоря, их возникновение не имеет строго очерченных границ и находится в тесной взаимосвязи. Поэтому в процессе педагогического руководства «вуалируются» одни и активизируются другие ассоциации.

Многообразные типы ассоциативных представлений классифицируются условно по художественным и реалистическим, выразительным и изобразительным признакам. Одни из них являются следствием действий рецепторов ребенка, другие – его интеллектуальных способностей. Это служит основанием для выделения двух наиболее характерных групп ассоциаций. К первой относятся **предметно-характеристические, двигательно-динамические, интонационно-речевые, слуховые** ассоциативные представления, являющиеся отражением деятельности его рецепторных функций. Ко второй – **нравственно-эстетические, интровертивные, экстравертивные, жанрово-стилистические, национально-исторические и пространственно-временные** типы ассоциаций, возникающие вследствие мышления ребенка.

На первом этапе подобной работы осуществляется подбор художественного репертуара для слушания. На основании признаков популярности, программности и тематизма произведений составляются музыкальные коллекции. В каждую из них включаются три пьесы, слушание которых предполагает поэтапную активизацию ассоциативных представлений определенного типа. Непременным условием составления коллекций является прогнозирование наиболее предпочитаемого произведения, отвечающего эстетическим потребностям детей. Прослушивание его первым во многом стимулирует процесс восприятия коллекции в целом. Как правило, это произведение отличается популярностью, программной иллюстративностью, монотематичностью – то есть теми параметрами музыкального языка, которые обеспечивают школьникам его наибольшую доступность. Противоположным образцом считается произведение, характеризующееся как непопулярное, внепрограммное,

с неярко выраженным тематизмом. Такая педагогическая установка отвечает дидактическим принципам доступности, последовательности и систематичности изложения материала. Педагогическая ситуация использования метода «Дифференциация и генерализация образных представлений» может быть проиллюстрирована в виде таблицы 3.2.

Таблица 3.2. – Классификация музыкальных произведений, типов потребностей и ассоциативных представлений учащихся

Принципы типизации музыкальных произведений (составление музыкальных коллекций)	Типы потребностей (создание установки на восприятие)	Типы ассоциаций (активизация ассоциативных представлений)
1. Популярная (музыка) 2. Полупопулярная 3. Непопулярная	Гедонистические	Слуховые Интонационно-речевые Предметно-характеристические Двигательно-динамические
1. Программно-иллюстративная 2. Программно-сюжетная 3. Программно-несюжетная 4. Внепрограммная	Когнитивные	Нравственно-эстетические Интровертивные Экстравертивные Жанрово-стилистические Национально-исторические Пространственно-временные
1. Монотематическая 2. Политематическая 3. Произведения с неярко выраженным тематизмом		

С целью повышения результативности посреднических функциональных действий педагога после прослушивания каждого из произведений коллекции с учащимися проводятся краткие экспресс-собеседования. Их смысл заключается в постижении музыкального содержания по вероятностному алгоритму: *реальное явление (объект) – эмоции, чувства, переживания, вызванные музыкой – музыкальный образ – художественный образ – экстраполяция художественного образа в сферу духовного и физического облика человека – личностная идентификация слушателя с представленным положительным или отрицательным героем – познание окружающей среды и социальной действительности средствами музыкальной выразительности*. Далее проводится сравнительное соотнесение результатов промежуточных собеседований с итогами проектно-педагогического анализа наиболее предпочитаемого произведения коллекции и его эстетическая оценка.

§ 3. Метод «Корреляция аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации»

Одним из основных направлений совершенствования системы образования правомерно считать внедрение в учебный процесс инновационных технологий преподавания дисциплин. Масштаб проникновения данной идеи в сферу педагогической науки и практики впечатлителен. Под ее эгидой проводит опыты и ученый, результатом деятельности которого являются открытия, отличающиеся принципиальной новизной, и учитель-практик, претворяющий их в учебный процесс. Вместе с тем настораживает эйфория и декларативность, в контексте которых реализуется культивируемая идея. Зачастую наблюдается непонимание этимологии термина «инновация», неуместное манипулирование им. При сравнительном анализе массовости внедрения новаторских и рационализаторских предложений в последние десятилетия XX в. и инновационных технологий в наши дни становится очевидной некоторая «фетишизация» этого понятия. В педагогике, порой, весь смысл сводится к модернистскому изложению учебного материала, представляемому инновационным стилем преподавания. От этого теряется истинное значение данной дефиниции.

Следует выделить два аспекта понятия инновационных технологий применительно к сфере педагогики. Их суть сводится к внедрению в учебный процесс принципиально новых (не столько отличительных от прежних, сколько прогрессивных) методик преподавания предметов, с одной стороны, и новейших технических средств обучения – с другой. Учитель не сможет в полной мере увлечь детей традиционным изложением учебного материала в эпоху глобального окружения их мультимедиа-информацией без соответствующего технического обеспечения урока. Тем не менее, подобное состояние дел пока еще остается нормативным, хотя и имеющим тенденцию к эволюционным переменам. Более сложной оказывается ситуация для учителя, придерживающегося педагогических взглядов ретрограда. Формальное использование им компьютерной техники на уроке без определенной учебной цели, прочного знания его устройства и функциональных возможностей становится бессмысленным. По мнению В.А. Трусовой, «когда все возможно, нужно точно знать, чего хочешь» [79, с. 1]. Весьма актуальным данное наблюдение является и для общего музыкального образования.

В силу специфичности этой отрасли педагогики, в меньшей степени представленной в области науки, проблема использования инновационных технологий в рамках ее компетенции особенно очевидна. Оптимальная модель решения сложившейся антиномии видится в интегративном внедрении в учебный процесс прогрессивных методик преподавания и мультимедийных технических средств обучения.

Эти и другие особенности педагогической деятельности учителя согласуются с прогрессивной идеей гуманизации национальной системы образования, отвечающей требованиям современности. Вместе с тем она не может считаться исчерпывающей в процессе активизации художественного творчества детей на уроке. В данном случае первостепенное значение приобретает наличие музыкального инструментария в классе, использование в учебной деятельности современных электромузыкальных устройств и, прежде всего, компьютера. Параллельно с техническим усовершенствованием кабинета музыки учителям следует работать над постижением его устройства, приобретением знаний музыкальной информатики. В оптимальной конфигурации ПК особое значение представляют технические характеристики звуковой карты, модуля памяти, Midi-клавиатуры, звуковоспроизводящего устройства. Одновременно необходимо и переосмысление методики преподавания предмета с учетом интеграции программных установок по музыке с инновационными технологиями их реализации на уроке.

На этом фоне очевидным остаются безнадёжные попытки педагогов-музыкантов эффектно вести современный учебный процесс архаичными методами и техническими средствами обучения. Такое состояние дел во многом объясняется их личной инертностью в освоении инновационных технологий преподавания. С одной стороны, наблюдается некоторое опеменение перед методическими стандартами образования, с другой – стремление к созданию конъюнктурных пособий и рекомендаций, не содержащих принципиальной новизны и практической значимости. В этой связи назрела обоснованная необходимость введения в учебные планы музыкально-педагогических факультетов и профилирующих кафедр вузов, готовящих будущих учителей соответствующей квалификации, спецкурсов по подготовке их к работе с компьютерными музыкальными программами. Это обусловлено как неизбежностью динамичного развития электронных технологий, при котором появление новых образцов способствует их же модернизации по формуле геоме-

трической прогрессии, так и несоизмеримым преимуществом учебного процесса с использованием компьютера по сравнению с уроками, проводимыми на основе традиционных средств обучения. Системный исторический анализ технического обеспечения музыкальных занятий, выраженный в иерархической последовательности совершенствования звуковоспроизводящих устройств (граммофон – патефон – проигрыватель – магнитофон – музыкальный центр с лазерным дисководом – DVD – мультимедийный компьютер) наглядно свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы.

В сфере общего музыкального образования компьютерные технологии открывают необозримые горизонты для всех участников творческого процесса: композитора, программиста, аранжировщика, исполнителя, слушателя. Неоспоримым их преимуществом остается возможность наглядной демонстрации нотного текста, элементов теории музыки, графических зарисовок, творческих заданий и видеоклипов, синхронного сопровождения музыки визуальным отображением ее средств выразительности. Сбывается пророческое предвидение Б.В. Асафьева, запечатленное им еще в 20-е гг. XX ст. в знаменитой работе «Музыкальная форма как процесс» о неизбежности появления аппаратов с «беспредельным миром звуко-тембров», с помощью которых композитор будет «записывать свои идеи», не заботясь об исполнителях и составе оркестра.

Существенный резерв технических находок содержится в мультимедийном компьютере и для исполнителей вокально-хоровой музыки. Причем его технологические характеристики включают не только возможность мелизматического украшения запрограммированной мелодии, интонационного выравнивания голоса вокалиста, но и его тембровой «уникализации». Очевидно поэтому, несмотря на посредственные вокальные данные большинства учащихся общеобразовательной школы, наблюдается их безудержное стремление к реализации утилитарных притязаний в возрасте молодых людей (через прохождение так называемых кастингов) в музыкальном шоу-бизнесе. В контексте сложившейся ситуации вполне правомерна мысль о том, что искусство, в определенном смысле, становится все более «искусственным».

Принимая факт масштабности распространения компьютерных музыкальных программ и несоизмеримого увеличения числа их пользователей среди детей и подростков, следует учитывать методологиче-

ские особенности их музыкально-эстетического воспитания в рамках образовательной стратегии государства. Антиципация (предугадывание) перспективных тенденций в развитии системы эстетического воспитания детей и юношества средствами музыкального искусства позволит сохранить и совершенствовать художественные традиции общества, несмотря на динамику технического прогресса.

Позитивное эмоциональное отношение к музыке детерминировано соответствием ее художественного содержания эстетическим потребностям учащихся, уникальностью информационного контекста и качеством воспроизведения звуковой записи. Безусловное лидерство в этом смысле принадлежит мультимедийному компьютеру. Его технические достоинства дополняются мгновенным определением озвучиваемого сочинения, параллельной пост- или форкоммуникативной демонстрацией видеоклипов и тематических заставок. Это стимулирует решение задачи перевода эмоционального уровня музыкального восприятия в стадию осознанного анализа художественного содержания произведения, его эвристического сличения с жизненными прототипами.

Проблема организации непосредственного творчества, практического перевоплощения эмоциональных переживаний в образцы музыки на уроке решается также значительно эффективней при помощи компьютерной техники. Варианты осуществления этого могут быть разнообразны. Педагогически оправданным, например, представляется игра на детских музыкальных инструментах под предварительно записанную или воспроизводимую на Midi-клавиатуре в реальном времени (онлайн-режиме) фонограмму тематической пьесы. Дидактический смысл содержится и в воспроизведении звучания VST-инструмента, соответствующего одному из существующих музыкальных тембров. В игровой форме может осуществляться поиск заданного учителем ритма в компьютерной «библиотеке сэмплов».

Продуктивность воплощения программных принципов тематизма, целостности, образности урока, интегрирующего значения музыкального восприятия в творческой деятельности также во многом обусловлена рациональным применением компьютерной техники на занятии. Проблема заключается лишь в знании ее функциональных возможностей, овладении учителем навыками пользования стандартными и музыкальными программами (Muse Score, Cubase, Cakewalk Music Creator, Finale, Windows Media, Nero Express, Wave Lab, Sound Forge и др.), ме-

тодической целесообразности применения того или иного устройства в определенный фрагмент урока.

Известно, что интенсификация эвристического мышления и его практического воплощения может осуществляться в различных видах художественной деятельности на уроке. Обоснование особенностей организации музыкального восприятия на основе проектно-эвристического постижения образного содержания произведений позволяет перевести внимание на специфику проведения вокально-хоровой работы с применением мультимедийного компьютера. Так же, как и при слушании музыки в данной ситуации используется оригинальный способ объективации музыкальной эвристики, названный методом **«Корреляция аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации»**. Схематически он представлен на рисунке 3.2.

Содержание действий учителя	Форма действий	Вектор активации	Содержание деятельности учащихся	Форма деятельности
Организация восприятия инструментального звучания песни (попевки)	Практическое исполнение на инструменте (демонстрация фонограммы)	↔	Определение жанра, различной (литературной) основы, предполагаемого названия произведения	Слушание музыки
Организация восприятия оригинального звучания песни (попевки)	Озвучивание фонозаписи (личное вокальное исполнение с аккомпанементом)	→	Сличение собственных образных представлений с художественным оригиналом, определение ритмической основы произведения	Слушание музыки

Содержание действий учителя	Форма действий	Вектор активации	Содержание деятельности учащихся	Форма деятельности
Нотное изображение и компьютерное озвучивание фрагментов сольфеджио песни с последующим комплексным его проигрыванием в программе Finale	Визуально-звуковая демонстрация фрагментов мелодии песни	→	Наблюдение за курсором с фиксацией движения мелодии, слоговое воспроизведение сольфеджио (с названием нот и возможной записью в личных тетрадах)	Визуально-слуховое восприятие мелодии песни
Подбор ритмических сэмплов в программе Cubase	Исполнение на Midi-клавиатуре	←	Демонстрация образцов ритмического аккомпанемента к мелодии	Практический показ на детских ударных инструментах
Аранжировка мелодии для ансамбля VST-инструментов	Вариативное музицирование	←	Подбор возможного (оптимального) типа инструментального сопровождения к созданной композиции	Словесное обоснование логики предлагаемых инструментов
Озвучивание «синтетического» аккомпанемента детскому хору	Вокально-инструментальная поддержка на фоне компьютерной аранжировки произведения	↔	«Генеральное» исполнение песни хором	Хоровое пение
Интроспективный анализ результатов собственных действий			Интериоризация музыкального творчества	

**Рисунок 3.2. – Вероятностный алгоритм метода
«Корреляция аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации»**

Приоритетность ознакомления с инструментальным вариантом музыкального произведения объективирует осознанное определение его жанровой принадлежности, возможного содержания литературного текста, соответствующего эмоциональному настрою музыки. В процессе звучания оригинальной версии сочинения у детей появляется возможность сличения субъективных представлений с образцом музыкально-культурного наследия. Это, без сомнения, может считаться их собственным образовательным приобретением, значительно более устойчивым внешних назидательных воздействий учителя.

Структурированное по фразам видео и аудиовосприятие мелодии песни с последующим или синхронным ее вокальным воспроизведением интегрирует комплекс психофизиологических свойств ребенка, индуцирует спорадически востребуемые резервы его организма. Субъективный подбор ритмического аккомпанемента и возможного состава инструментального ансамбля также является проектно-эвристической деятельностью учащихся.

§ 4. Метод «Ладово-фактурные изменения и ритмизация мелодий»

Влияние музыки на духовное развитие человека неизмеримо цифровыми показателями. Мысли и переживания, воплощенные в ней, наполняют неповторимым колоритом все сферы его жизни. Несмотря на интимность музыкального восприятия, в процессе слушания художественного произведения человек становится естественным, независимым от стереотипов мышления и воздействия многочисленных субъективных факторов. Подобное состояние не всегда коррелируется с традиционными представлениями общества о его эстетических идеалах и нравственной культуре. Подтверждением этому является, с одной стороны, массовое стремление подростков к участию в музыкальных шоу-программах и развлекательных мероприятиях, с другой, зачастую их снисходительное отношение к музыке как виду искусства, форме общественного сознания и предмету образования. Причины кроются в мотивах поведения и конъюнктурных установках подрастающего поколения, формирующихся под влиянием временного социального дис-

комфорта. Очевидные антиномии свидетельствуют о степени важности общего музыкального образования. Аксиоматичность этого тезиса предопределяет актуальность поиска путей усовершенствования данной отрасли педагогики.

Несмотря на позитивные изменения в музыкальном образовании младших школьников, нередко наблюдается проецирование как форм работы, так и знаниево-центристских методов обучения на уроках, адекватных технологии изучения предметов естественнонаучного цикла. Вследствие этого становится очевидной беспомощность назидательных усилий педагогов, декларирующих преимущества классического искусства перед массовым увлечением детей и подростков современной электронной поп-музыкой. Противоречивость ситуации особенно обострилась в период динамичного развития средств мультимедиа, ставших с течением времени общедоступными. Рассуждения о достоинствах и социальной значимости музыки без профессионального ее исполнения и качественного воспроизведения вызывают у учащихся недоверие и снисходительность к мнению учителя и его специальности.

Решение вскрытых проблем видится в поиске педагогического компромисса, умалении учителем проявления таких свойств собственного поведения, как авторитарность, догматизм, императивность, назидательность, схоластичность, чрезмерная дидактичность. По мнению Т.Э. Тютюнниковой, «существующая в нашем сознании абсолютная презумпция педагогической ценности высокой музыки для детей всех возрастов труднообъяснима. Мы не имеем подтвержденных данных о том, что из детей, слушавших классическую музыку, вырастают идеальные или лучшие с точки зрения общества люди. ...Проблема нам видится не в сомнении в высоких достоинствах самой музыки, а в ограниченных возможностях детей (и многих взрослых тоже!) ее воспринять» [81, с. 24–25]. Вариантов преодоления выделенной автором проблемы существует, вероятно, много. Одним из очевидных путей приобщения школьников к классическому наследию, обусловленном психической природой человека, является учет их музыкальных предпочтений. Он может быть реализован разными способами. Один из них заключается в создании педагогической ситуации удовлетворенности учащихся музыкой популярной, отвечающей их эстетическим потребностям, увлеченности пьесами «полупопулярными» и производном возникновении

инерционного любопытства к классическим сочинениям. Осуществляется он в рамках урока циклично благодаря факторам психолого-педагогической установки, преодоления учебной проблемы, поиска контрастов и сходств между произведениями.

Несколько иначе осуществляется способ ритмического, тембрового, фактурного осовременивания шедевров мировой музыкальной классики и сличения их с академическими исполнительскими оригиналами. По мнению Э.Б. Абдуллина, «для ребят подросткового возраста можно предложить... классические произведения в новых, порой весьма удачных обработках, а также в интерпретациях, включающих группу ударных инструментов» [2, с. 210]. Следующий способ видится в преодолении невежественности по отношению к «золотому фонду» исторического наследия на основе фронтального ознакомления учащихся с его образцами, «декодировке» музыкальных цитат из известных произведений, используемых зачастую в меркантильных целях предприимчивыми рекламодателями, определении музыкальной принадлежности «позывных» мобильных телефонов. В таких педагогических ситуациях учащимся предоставляется реальная возможность нахождения собственного смысла в музыке, что согласуется с принципами личностно ориентированного обучения. Такой стиль педагогического сотрудничества создает предпосылки эвристического познания музыки, значительно более эффективного и устойчивого за декларативные назидания о преимуществах классических произведений. У педагога появляется возможность ненавязчивого сличения индивидуальных проектов детей с признанными образцами музыкального искусства.

Особенно наглядно подобные педагогические ситуации моделируются в процессе восприятия контрастной (динамичной или кантиленной) музыки. Это объясняется ее интонационной природой как смыслообразующим свойством музыкального выражения художественных констант и незнакомых семиотических значений речи, пластики, мимики. Несмотря на степень эмоциональности слушателя, внешние проявления его поведения от звучания музыки элегичной и ритмизированной будут различными. Данная закономерность обусловлена его «мускульно-моторной» реакцией на внешние раздражители и эвристическим генезисом музыкального искусства, выражающимся в творческой сущности и поисковом характере создания, воспроизведения и

восприятия музыкальных произведений. Интерпретация и репродукция образного содержания музыки определяются художественной культурой исполнителя и слушателя. Корректностью их отношения к статичным и динамичным средствам музыкальной выразительности во многом обусловлен результат творческого процесса. Многочисленные исполнительские аранжировки так называемых «ремейков» нарушают оригинальность произведений, искажают авторский инвариант, вносят дискомфорт в их восприятие. Это актуализирует проблему развития способности к дифференциации компонентов музыкальной речи у школьников.

Известным фактом является разделение средств музыкальной выразительности на специфические и ассимилированные из жизненного опыта, статичные и динамичные, аутентичные и плагальные. Принимая во внимание эту данность, следует определять последовательность ознакомления с ними учащихся младшего школьного возраста. Целесообразным представляется параллельное раскрытие понятий народной и композиторской музыки. Именно корректным отношением к статичным средствам музыкальной выразительности, объединяющим мелодию, лад, метроритм, гармонию, мелизматику, определяется художественная культура музыканта. И, наоборот, в процессе аранжировки или исполнения авторского произведения вполне допустимы и зачастую оправданы изменения темпа, фактуры, динамики, тембра, штрихов, тональности с целью адаптации его, например, к тесситурным и иным условиям вокалиста. Иногда же осознанное нарушение традиционного звучания одного лишь из средств музыкальной выразительности приводит к семантическим отклонениям от прогнозируемого эмоционального состояния слушателя.

Например, композиционные изменения лада в музыке существенно влияют на эмпатийную отзывчивость учащихся. По мнению многих ученых, основой их музыкальности является именно эмоциональный отклик на музыку. Среди многочисленных средств музыкальной речи одну из ведущих ролей играет в этом ладовая основа произведения. «...Выразительность мелодии в огромной степени зависит от того, в каком ладу она звучит» [34, с. 24]. Вместе с тем комплексное комбинирование лада, темпа и фактуры способно изменить ожидаемую перцепцию даже знакомого произведения. Д.Б. Кабалевский сравнивал, например, эмотивное содержание грузинской народной песни «Сули-

ко», звучащей в мажорном ладу, и матросского танца «Яблочко», написанного в миноре. В данном случае реакция слушателей на музыку достаточно прогнозируема. И напротив, их эмоциональное состояние может радикально измениться при воспроизведении песни «Сулико» в быстром темпе и вариационной форме, а матросского танца «Яблочко» – медленно и в аккордовом изложении. Подобные инверсии оригинальных произведений, ставших «классикой» фонда популярных сочинений, звучат на сцене современных музыкальных шоу-программ. Моделируя полюсные варианты исполнения определенной мелодии в учебной ситуации, можно с достаточной долей приблизительности спроецировать ее эстетическую оценку учащимися. При этом важным условием остается эвристическое постижение музыки и непроизвольное формирование личностного отношения ребенка к произведениям искусства и его эрзацам на основе рефлексии результатов собственно проектного творчества.

Заметное влияние на адекватность перцепции слушателя оказывают фактурные изменения в музыкальном сочинении. Это очевидно даже при одинаковом темпе его исполнения. Тем более выразительным становится данный факт при ускорении звучания. По мнению В.К. Белобородовой, «возможно также, что константна в произведении фактура изложения музыкального материала. Известно, что именно из-за изменения фактуры музыка делается иногда почти неузнаваемой (например, в той же форме вариаций)» [10, с. 18]. Перманентное чередование гомофонного, гармонического, полифонического или вариационного изложения сочинений с периодической сменяемостью темпа их исполнения способствует окультуриванию восприятия музыкального лада у учащихся.

Существенную смысловую нагрузку содержат агогические отклонения в звучании произведения. Темповые изменения во многом определяют характер музыки. Известно, что мажорная тема, умышленно замедленная, сопровождается значительно меньшим всплеском эмоций учащихся, чем исполненная в минорном ладу, но более быстром темпе. С расчетом на подобный эффект агогические инверсии музыкальных фрагментов из классических и популярных произведений используются не только в музыкальном искусстве. С успехом такой прием применяется в театре, кино, современных шоу-программах. Данная закономерность отражена в таблице 3.3.

Таблица 3.3. – Зависимость содержания музыкального восприятия учащихся от ладово-фактурных и темповых изменений произведения

Мелодия	Ладово-фактурная интерпретация		Темп	Содержание музыкального восприятия учащихся	
Общая для полярных исполнительских инверсий музыкальных фрагментов	Мажор	Вариации	Быстрый	Прогнозируемое	
	Минор	Аккордовое изложение	Медленный		
	Мажор	Аккордовое изложение	Медленный	Вероятностное	
	Минор	Вариации	Быстрый		
	Мажор	Вариации	Медленный	Непредсказуемое (Эвристическое)	
	Минор	Аккордовое изложение	Быстрый		
	Мажор	Аккордовое изложение	Идентичный		
	Минор	Вариации			
	Мажор	Вариации			
	Минор	Аккордовое изложение			

Визуально запечатлена градация предполагаемого содержания музыкального восприятия учащихся, во многом зависящего от ладово-фактурных и темповых изменений музыки. Чем академичнее ее звучание, тем предсказуемей характеристики музыки детьми. И наоборот, импровизационное исполнение даже знакомых мелодий вносит существенные коррективы в степень адекватности восприятия ими музыкального лада, в частности. Достижение уровня предсказуемости детских характеристик музыки при любом вариативном ее звучании может классифицироваться их личностными художественными открытиями.

Способность ребенка выявлять выразительные значения музыкального языка детерминирует уровень постижения им интонационной семантики произведения. Благодаря произвольной дифференциации смысла, закодированного в темпе, ладу и фактуре его исполнения, у слушателя остается значительная доля внимания, необходимого для объективизации художественного содержания музыки. В противном случае эстетическая оценка сочинения определяется им по соответствию мелодической линии его музыкальным предпочтениям. В связи с этим эпизодический тренинг ладово-фактурных и темповых изменений музыки можно считать эффективным способом координации слухового опыта учащихся.

Вместе с представленными средствами выразительности общеизвестна основополагающая роль ритма в структуре музыкального синтаксиса. Этот компонент музыкальной речи в большей степени знаком любителям музыкального искусства уже потому, что ассимилирован ими из жизненного, кинетического опыта. Данный факт замечен даже в поведении малолетних детей при их попытке воспроизведения ритмического аккомпанемента к звучащему произведению хлопками ладошек. Примечательно и то, что данный вид музыкального творчества в отличие от вокального исполнительства доступен большинству учащихся без существенной их предварительной подготовки. Чувство ритма, по определению Б.М. Теплова, характеризуется способностью «активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального произведения» [78, с. 214]. Не случайно особый аффект от воздействия метроритма на поведение и моторику молодых людей можно наблюдать на дискотеках и других юношеских массовых мероприятиях. Вместе с тем его выразительные свойства определяются многочисленными составляющими (пульсацией, чередованием сильных и слабых долей, тактовой синхронностью, паузами в звучании, размерностью). Именно поэтому необходимо методически обоснованно распределять последовательность и порциональность изучения понятий метроритмической основы музыки.

Вследствие зафиксированных наблюдений в процессе координации проектно-эвристической деятельности на уроке музыки следует применять адекватные способы рефлексивного ее осмысления детьми. В частности, организацию музыкально-ритмического исполнительства логично осуществлять с учетом зависимости содержания музыкально-

го восприятия учащихся от ладово-фактурных и темповых изменений в произведении. Перцептивные возможности школьников, определяющиеся критериями **прогнозируемости, вероятности и непредсказуемости** (эвристичности) образных представлений, можно развивать благодаря предвидению алгоритма творческого взаимодействия участников учебного процесса и знанию уровней их музыкальной креативности. Учитывая особую важность анализируемых средств музыкальной выразительности в развитии художественных способностей у школьников, на уроке предлагается использовать метод **ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий**. Структура и последовательность творческого взаимодействия учителя и учащихся в процессе его реализации отражены на рисунке 3.3.

На рисунке отражены не только содержание и последовательность возможных этапов деятельности участников творческого процесса, но и векторы его активизации. Роль ведущего периодически выполняют учащиеся, что согласуется с современными установками педагогики сотрудничества. Консультационная и генерализующая функции учителя обусловлены объективными условиями обеспечения класса исключительно одним мультимедийным компьютером, его владением музыкальными программами и специальной профессиональной подготовкой.

Любопытным представляется пример выражения собственного отношения к методике преподавания математики Д. Пойа при сравнении ее с особенностями обучения музыке: «... Учителю зачастую приходится говорить об одной и той же вещи не раз и не два, а три раза, четыре раза... Однако многократное, без перерыва и без изменений интонации, повторение одной и той же сентенции может отвратить слушателя от рассказываемого и тем самым повредить той цели, ради которой вы повторяетесь. Одной из важнейших музыкальных форм является «тема с вариациями»... Другой важной музыкальной формой является «рондо». Переноса и эту музыкальную форму в педагогику, вы повторяете вашу основную мысль несколько раз с небольшими изменениями или вовсе без изменений; однако при этом между повторениями включаете соответственным образом подобранный иллюстративный материал... слушая в следующий раз тему с вариациями Бетховена или рондо Моцарта, вы немного подумаете и над проблемами методики преподавания...» [59, с. 289]. В контексте темы пособия домашнее задание целесообразно определять с учетом наличия у ребенка персонального

компьютера и способности его к самостоятельному элементарному музыкально-художественному проектированию.

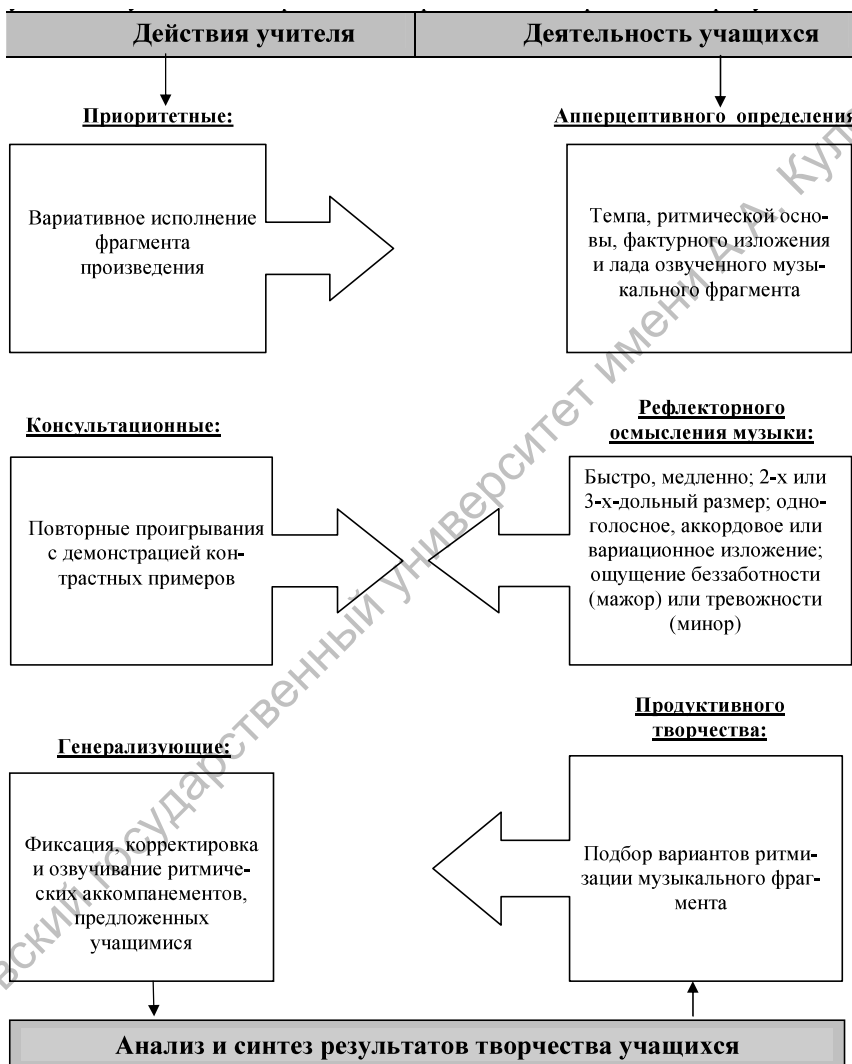


Рисунок 3.3. – Вероятностный алгоритм метода
«Ладово-фактурные изменения
и ритмизация мелодий»

§ 5. Метод «Музыкальные аналогии и импровизационная композиция»

Эффективность системы школьного образования во многом зависит от методики преподавания отдельных дисциплин. Принципиальные различия между прикладными и фундаментальными, техническими и гуманитарными науками обуславливают особенности изучения производных от них учебных предметов средней общеобразовательной школы. Одни из них нацелены в большей мере на обучающий аспект педагогического процесса, другие – на воспитание ребенка. Однако преподавание всех, без исключения, предметов лишь тогда квалифицируется как профессионально зрелое, когда оно интегрирует в себе основные цели педагогики: обучение, воспитание и развитие учащихся. Методические инновационные находки учителей различных специализаций создаются поэтому на существующих знаниях и традициях педагогической науки.

Заметные коррективы в технологию преподавания вносит формальное разделение школьных предметов на базовые и вспомогательные, главные и второстепенные. Следствием этого становится снижение престижа некоторых дисциплин, авторитета учителей данных специализаций среди педагогического коллектива учреждения, их стремления к творчеству и профессиональному совершенствованию. Причиной сложившихся обстоятельств является временная неподготовленность общества к объективной оценке педагогического труда, искусственное придание статуса «элитарности» определенным видам деятельности (программированию, юриспруденции, экономике, коммерции, менеджменту, предпринимательству), высокая степень погрешности в прогнозировании социальных перспектив. В результате конъюнктурного стремления молодых людей овладеть подобными специальностями заметно снижается уровень качества их квалификационной подготовки, возникает прецедент невостребованности многих профессий в обозримом будущем государственного планирования трудовых резервов. Данный вывод, однако, не может претендовать на исключительность. В каждом конкретном случае положение дел во многом зависит от самого учителя, его профессионализма, интеллекта, эрудиции, методической подготовленности, способности заинтересовать, увлечь детей своим предметом и личным отношением к педагогической деятельности.

В последние годы активизируется обсуждение проблемы приоритетности видов художественного творчества школьников на уроках музыки. Ее возникновение и продолжающаяся актуализация во многом предопределены специализацией апологетов данной области педагогики. Подобная тенденция наблюдалась и в период формирования системы общего музыкального образования. Это становится очевидным при анализе формулировок целей учебного процесса и причин их сменяемости на разных исторических этапах развития общества. Несмотря, однако, на множественность мнений о приоритетности видов художественного творчества, осуществляемых на уроке, нет принципиальных разногласий по факту всеобщей популяризации личностно ориентированных методов преподавания музыкального искусства. Учитывая это, компромиссный путь решения проблемы видится в использовании практических приемов индивидуального, эвристического постижения, воспроизведения и проектного создания элементарных музыкальных композиций учащимися в сотворчестве с учителем. В общеобразовательной школе наиболее доступным способом осуществления этого может считаться применение мультимедийного компьютера.

Технологическая карта урока и его структурные части komponуются с учетом наращивания динамики эмоциональной импрессивности (впечатлительности) детей. Аксиоматичность данного фактора учебного процесса обусловлена психологическими закономерностями физиологической активности и интеллектуальной заинтересованности ребенка в определенном виде деятельности. Элементы новизны и неожиданности творческих заданий являются определяющими в интенсификации творчества учащихся. Вероятно поэтому, одним из важнейших на уроке музыки объективно считается метод эмоциональной драматургии.

В процессе его воплощения следует учитывать факт генерализующего значения видов музыкального творчества на занятии. К ним относятся слушание музыки, вокально-хоровое исполнительство, музыкально-ритмические движения, дидактические игры. Руководствуясь принципом целостности, именно в такой последовательности выстраиваются сценарий и фабула урока. Это определяется логикой структурирования занятий. Между тем вполне допустима и совершенно иная их конфигурация. Необходимо при этом лишь

помнить о драматургической обусловленности художественного процесса.

Исторический анализ формирования системы общего музыкального образования свидетельствует об относительно частой сменяемости целеполагающих идей в данной отрасли педагогики. Происходило это, очевидно, не только из-за объективной необходимости их синхронизации с реформированием социальных условий, но и вследствие мнимой компетентности ведомственных функционеров, ответственных за решение проблем развития духовного потенциала у подрастающего поколения. Следует особо выделить факт всеобщей готовности представителей различных отраслей производственной сферы осуществлять и контролировать педагогическую деятельность в области нравственно-эстетического воспитания детей и подростков. Именно поэтому периодически менялись приоритеты общего музыкального образования: от выявления интонационной, эмоционально-образной сущности музыки, до использования ее в исключительно идеологических целях; от развития у детей эстетических чувств, музыкального вкуса и понимания значений выразительных средств музыкального искусства, до главенствующей роли обучающего компонента на уроке, приобретения учащимися специальных знаний и навыков; от признания интегрирующей функции музыкального восприятия, до преподавания элементов музыкознания, субъективного навязывания учителем схематического, жестикуляционного сопровождения звучания, рассматриваемого в контексте методов полиинтонирования. «Благие намерения» учителей, их обеспокоенность за собственную репутацию и служебный комфорт были сдерживающими факторами учебного процесса во все времена. При таком отношении к педагогической деятельности игнорировалось популяризируемое апологетами эвристического обучения личностно ориентированное воспитание детей.

В системе общего музыкального образования данный факт приобрел особенно негативный оттенок в настоящее время, когда одновременно наблюдается снисходительное отношение учащихся к музыке как образовательному предмету и их же стремление в юношеском возрасте «прописаться» в сфере шоу-бизнеса. Поскольку большинству из них осуществить это по объективным причинам не удастся, постольку прогнозируемым становится их стремление к так называемой «аль-

тернативной» музыке, агрессивной, по сути. Совершенно очевидным фактом является желание молодежи отрешиться от существующих проблем, «скрыться за звучанием» плееров и иных проигрывающих устройств, способствующих утверждению состояния эскапизма (ухода от реальности).

На обозначенном фоне вполне обоснованной представляется необходимость радикального реформирования методологических основ преподавания музыки в школе. Следует, прежде всего, внедрять в процесс организации и проведения уроков общепризнанные в педагогической науке личностно ориентированные (проектные, проблемные, эвристические, природосообразные, развивающие) методы обучения и воспитания. Принимая во внимание интонационную, эмоциональную природу и поисковый характер создания музыки, наиболее вероятным и педагогически оправданным представляется проектно-эвристический стиль ее преподавания как учебной дисциплины.

Несмотря на положительное отношение к вариативности педагогических находок, следовало бы отказаться от категоричности в популяризации и внедрения в практику только лишь теоретических методов обучения или подменяющих занятия, не связанных по смыслу между собой игр по принципу «делай, как я», «повторяй за мной». Подобная методическая организация урока разрушает его концептуальную целостность, исключает интеллектуальный аспект, объективно снижает его образовательный статус как учебного предмета. По мнению Б.В. Асафьева, «некоторые педагоги идут в этом направлении так далеко, что просто не считают возможным подносить музыку без этикеток («шум моря» или «шум леса», «птички», «ручейки», «снег идет», «капли дождя», «сон в бурю», «детская ссора» и т. д. без конца). Музыка – живое, самобытно выразительное искусство представляется им горьким лекарством, которое никак нельзя проглотить, если нет подсахаренной оболочки» [5, с. 71].

Понимая социальную сущность и цель музыкального искусства как учебного предмета, обладая методическими основами преподавания, учитель должен четко осознавать главный смысл, постигаемый учащимися в процессе его изучения. При классно-урочной системе обучения педагогические условия и объем предлагаемой учебной информации для всех учащихся являются одинаковыми. Однако каждый из них выделяет определенную часть сведений и их смысловой компо-

нент, созвучный с его интересами и жизненными установками. Именно поэтому столь популярной является теория личностно ориентированного образования, в рамках которой рассматривается музыкально-педагогическое проектирование.

Исторические факты свидетельствуют о возникновении истинных образцов искусства только в условиях свободного, независимого творчества. Необходимость создания подобных предпосылок на уроке музыки очевидна. Взаимообусловленность эмоционально-нравственной среды и результативности учебного процесса приводит к выводу о педагогической целесообразности перераспределения времени, планируемого учителем на изучение теоретических знаний о музыке, в пользу личностного постижения произведений музыкального искусства учащимися. По мнению А.В. Хуторского, «...после создания музыкальных или поэтических сочинений ученик с помощью педагога отыскивает близкие своему творению произведения. В результате образовательная деятельность ученика носит продуктивный личностный характер, а усвоение общеобразовательных стандартов происходит через сопоставление с собственными знаниями» [89, с. 33]. Коррелируя индивидуальные, может быть пока примитивные, представления о конкретном явлении, объекте, виде творческой деятельности с образцами культурно-исторического наследия, ребенок значительно аргументированнее выстроит алгоритм собственных действий во взаимоотношении с ними в будущем. Благодаря такой методологической позиции учителя путем сравнения и анализа учащийся самостоятельно приобретает знания «неотделимо от усвоения способов их добывания» [89, с. 63].

В качестве одного из примеров проектно-эвристического преподавания музыкального искусства, экстериоризации латентных способностей учащихся к музицированию в пособии представлен вероятностный алгоритм применения метода музыкальных аналогий и импровизационной композиции на уроке. Его использование может быть наиболее релевантным (уместным) в разделе «Творчество». Сущность метода заключается в самостоятельном сочинении учащимися мотивов, фраз, предложений, периодов виртуального музыкального произведения без их синхронной нотной записи. Этот фрагмент композиционной работы по объективным причинам, обусловленным недостаточным знанием детьми нотной грамоты, выполняет учитель с использованием мультимедийного компьютера и Midi-клавиатуры.

Вполне понятно, что в условиях общеобразовательной школы фрагмент придуманной мелодии не каждый ребенок сможет интонационно чисто воспроизвести. Поэтому в процессе творческой работы целесообразно ссылаться на основные положения методической системы К. Орфа, который, как известно, рекомендовал сначала сыграть мотив на инструменте и лишь затем повторить его вокально. Для удобства организации художественной деятельности желательно применять клавишные детские музыкальные инструменты. В условиях классно-урочной системы использовать одновременно несколько из них нежелательно по причине взаимных звуковых помех, поэтому учащиеся, оставшиеся без инструментов, выполняют индивидуальные творческие задания по музыкальному сочинительству в виде нотной переписи уже созданных фрагментов мелодии, мысленного ее продолжения, подбора виртуального инструментального тембра и типа оркестра. Поскольку композиционная работа рассредоточивается во времени для каждого из учеников, постольку активная фаза учебного процесса становится для всех одинаковой. Интеграция творческой деятельности происходит в момент посреднической работы педагога по фиксации, озвучиванию и аранжировке мелодии, сочиненной одним из учащихся. На экранах современных дисплеев видеoinформация в стандартных кабинетах музыки вполне доступна восприятию всех присутствующих.

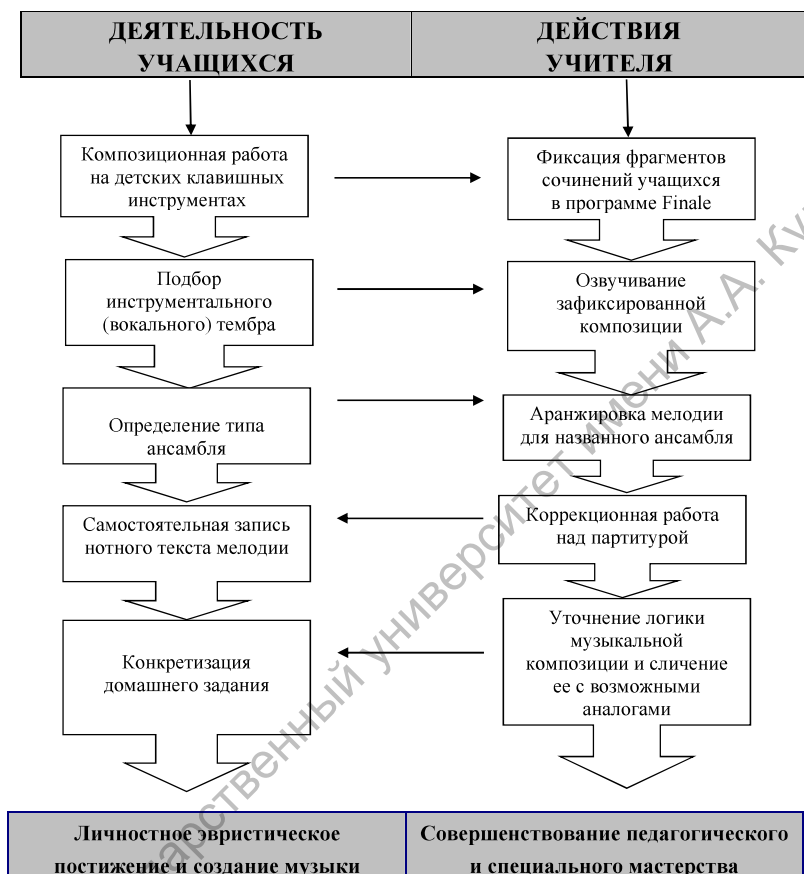
По окончании озвучивания каждым ребенком своего сочинения учитель фиксирует его в виде нотного текста на экране монитора в программах Finale или Muse Score. Их технические характеристики позволяют повторно воспроизвести авторский вариант мелодии в многообразных инструментальных тембрах. Для большей эффективности целесообразно экспромтно осуществить аранжировку полученного музыкального фрагмента для ансамблевого состава, предложенного учащимся, после чего запечатлеть его автором в собственной нотной тетради.

Предсказуемым становится и домашнее задание в виде продолжения проектно-композиционной работы над будущим произведением до логического его завершения в форме периода или куплетного, песенного жанра. Процесс сочинения целесообразнее всего начинать на основе известного для детей стихотворного текста. Данный фактор во многом облегчит новый вид личноcтно ориентированной, проектно-

эвристической для них деятельности. Важным моментом в комплексе обозначенных действий учащихся и учителя является сравнение полученного произведения с интонационно схожими профессиональными сочинениями.

В результате художественного творчества, организованного подобным образом, дети непроизвольно постигают и элементы нотной грамоты, первичные знания теории музыки. Существенную роль при этом играет применение компьютерной техники. Интеграция видео- и аудиоинформации, звучание современных виртуальных инструментальных тембров являются для школьников активизирующим фактором даже в неприсущем и неожиданном для многих из них виде учебной деятельности. Именно в таких педагогических ситуациях ребенок рефлексивно осмысливает свой скрытый креативный потенциал, приобретает уверенность в процессе его экстериоризации. Временное же использование на уроке произведений, не представляющих шедевры музыкального искусства, но предпочитаемых детьми, на первых занятиях можно считать методически оправданным. Положительным аргументом в пользу творческой работы, осуществляемой таким образом, является проведение ее в коллективной форме, при одновременном индивидуальном «приращении образовательного продукта» [89, с. 61] каждым ребенком. Последовательность практического воплощения вероятностного алгоритма метода **«Музыкальные аналогии и импровизационная композиция»** отображена на рисунке 3.4.

На рисунке схематически прослеживается доминирующая деятельность учащихся и перманентность их сотворчества с учителем на уроке. В данном случае роль педагога сводится к констатирующей и корректирующей функциям. Снижение императивности в его действиях благоприятствует сотворческой учебной работе. Оригинальное интонационное и тембровое звучание проектных композиций, создаваемых детьми, во многом подобных тем, которые по объективным причинам окружают их, у учителя появляется реальная возможность заинтересовать учащихся образцами «золотого фонда» музыкального искусства. Это происходит через увлеченность их собственным созидательным творчеством. Модель музыкально-педагогического проектирования данного вида творчества, безусловно, может быть дополнена или откорректирована.



**Рисунок 3.4. – Вероятностный алгоритм метода
«Музыкальные аналогии и импровизационная композиция»**

§ 6. Метод «Компаративный анализ музыки»

Множественность аспектов аналитического отношения к музыке обусловлена ее философской сущностью. Дифференцированными художественно-эстетическими интересами обладают представители данного вида искусства различной квалификации, любители и знатоки музыки, дилетанты и профессионалы ее создания и исполнения. Прин-

ципиальными отличиями характеризуется анализ музыкальных произведений в специализированных и общеобразовательных школах. Это детерминировано спецификой цели и содержания подготовки будущего музыканта с одной стороны, с другой – массового нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения. В профессиональном обучении приоритетная роль принадлежит изучению учащимися частных знаний о музыке на фоне эмоционально-чувственного отношения к ней. В системе же общего музыкального образования целеполагание педагогического процесса логично смещается на развитие душевной отзывчивости, эмпатийных свойств у ребенка при оптимально возможном постижении им знаний элементарной теории музыки.

Изучение произведений музыкального искусства дифференцируют на художественно-педагогический, технологический (мелодический, ладово-фактурный, темброво-динамический, метроритмический, жанрово-стилистический), эстетический, нравственно-семантический (смысловой), компаративный (сравнительный) методы музыкального анализа. Каждый из них отличается специфическими особенностями его воплощения. Компаративный анализ музыки, несмотря на суть названия, также наделен определенной уникальностью реализации в учебном процессе. Выявляя с его помощью семантические контрасты и сходства в музыке через фиксацию учащимися личностных открытий, можно в какой-то мере спрогнозировать педагогический эффект от творческой деятельности на уроке. Вероятностный алгоритм метода состоит из трех компонентов: фронтального опроса, предполагаемых ответов-суждений детей и антиципации (предугадывания) их образовательного приращения. Возможным он назван с учетом лишь мнимых взаимодействий учителя с учащимися, а не конкретных его действий и их деятельности.

Эффективность любого вида творчества зависит от компетентности и способности к абстрактному мышлению ее исполнителя. Определяющими факторами процесса воплощения концептуально обоснованной идеи являются при этом его **витальный** (жизненный), **эмпирический** (чувственный), **рациональный** (рассудочный) и **профессиональный** (специфический) опыты. Поэтому понятие «априорно» (независимо от опыта) в данном контексте правомернее соотносить не с конкретной материализующейся деятельностью человека и ее результатами, а с перманентными преобразованиями им окружающей среды, развивающейся также и синергетически (комбинированно).

Несмотря на научную доказанность факта необходимости абстрагирования мышления при создании принципиально новых проектов или свершении инновационных открытий от накопленного опыта в конкретной сфере деятельности, человек непроизвольно все же использует соответствующие (пусть элементарные) знания. Очевидной, в связи с этим, представляется дихотомичность: условием эффективности действий является компетентность специалиста при неизбежности активизации его способности к дивергенции (отклонению), уходу от привычных алгоритмов осуществления идеи. Если «шлягерную» мелодию, например, могут сочинить и дилетанты, то оригинально ее аранжировать или мастерски исполнить, без музыкальной подготовки, они несостоятельны.

Однако парадоксальным следствием и профессиональной образованности зачастую становится «авторская ограниченность» музыканта привычным изложением его художественных замыслов. Вероятно, по этой причине относительно легко различимы стиль и жанровая приверженность большинства композиторов. Несмотря на существующую данность, каждое их произведение, соответствующее критериям художественности и эксклюзивности, отличается безусловной новизной и эвристичностью. Это свидетельствует о способности к дивергентному мышлению авторов уникальных проектов или открытий.

Развитию подобных свойств интеллекта у ребенка во многом способствует сопоставительный стиль аналитической работы на уроке музыки. Выражается он в выявлении антитез, характеристике антиподов, поиске антонимов, омонимов, синонимов, определении существующих и формулировании виртуальных апорий по правилам «воображаемой логики». Сформированная способность к чувственной и интеллектуальной амбивалентности (двойственности, противоречивости) избавит ребенка от категоричности умозаключений в зрелом возрасте, расширит у него навыки абстрактного мышления. В этом смысле актуальность философского утверждения «все познается в сравнении» не подвластна влиянию времени. Вместе с тем возникающее при этом предположение о возможном развитии у детей свойств неуверенности, сомнительности, нерешительности (при таком стиле преподавания) вполне закономерно. Педагогу следует предотвращать воплощение подобного сценария воспитательного процесса. Целью его должно стать приобретение учащимися навыков вероятностной алгоритмизации предстоящих дей-

ствий, прогнозирования их последствий и рефлексии результатов совершенных поступков.

Особенный оттенок данная педагогическая установка приобретает на уроках музыки. Несмотря на эмоциональную, чувственную сущность, эзотеричность возникающих ассоциативных представлений в процессе восприятия произведений искусства, относительная рельефность средств музыкальной выразительности позволяет слушателю определять в них художественные контрасты и сходства. Безусловно, в виду имеется не нюансированное, а отчетливо противопоставительное воспроизведение музыкального звучания. На занятиях с учащимися 1–2-х классов подобный методический прием может считаться педагогически оправданным. На принципах доступности, последовательности основан и предлагаемый в учебной программе художественный репертуар. Анализ менее заметных нюансов, материализующихся в процессе экспликации (истолкования) оттенков музыкального изложения целесообразно проводить с учащимися 3–4-х классов.

Аналитическая работа, основанная на сравнении, успешно осуществляется при изучении неспецифических средств музыкальной выразительности, интуитивно ассимилированных учащимися и зафиксированных в их витальном опыте. В соответствии с относительной доступностью и последовательностью освоения к ним относятся тембр, темп, динамика (громкостная), длительность, звуковысотность, пульсация (метр), ритмичность. При этом наиболее наглядным для учащихся является сравнение контрастных понятий средств музыкальной выразительности, таких как: «очень медленно» (*lento assai*) и «в высшей степени быстро» (*prestissimo*). Благодаря самостоятельному определению подобных художественных антитез педагогические комментарии к музыке становятся зачастую излишними. Личностное выявление и постижение их образного контекстного смысла обогащает эмоционально-ассоциативный опыт, идентифицирует вербальные характеристики понятий с их сущностью, наполняет словарный тезаурус учащихся. Осознание семантической многозначности художественного содержания музыки способствует адаптации детей и к социальным условиям жизни. Происходит это на основе функционирования известной в науке триады: проявления эмоций, интеллектуальной их рефлексии и волевых свойств организма в последующих действиях.

Принимая это во внимание, перед непосредственной апробацией компаративного анализа музыки в период проведения экспериментальной работы целесообразно использовать **метод морфологического анализа**. Его основоположником является швейцарский астрофизик Ф. Цвикки. Суть метода заключается в выявлении «оси» – главной характеристической особенности объекта. Дальнейшие действия участников эксперимента сводятся к поиску элементов, уточняющих и видоизменяющих его. Подбирая комплекс таких «танделмов» при различном их комбинировании, можно найти весьма оригинальную модель решения определенной творческой задачи.

Диагностика способностей учащихся к сравнению компонентов музыкального содержания на основе метода морфологического анализа

Цель: определение уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Музыка: (исполняется на однородном инструменте): сл. Н. Полякова, муз. Л. Захлевногo «Кузнечик»; В. Томас «Танец маленьких утят»; В. Моцарт «Турецкий марш»; Бел. нар. танец «Крыжачок»; Р. Паулс «Чарли».

Задание: расставить порядковые номера озвучиваемых произведений напротив их музыкальных характеристик.

Ось: музыкальные миниатюры различной жанровой принадлежности.

Элементы:¹

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЖАНРЫ	ТИП ОРКЕСТРА, СОЛЬНОЕ (ИНСТРУ- МЕНТАЛЬНОЕ, ВОКАЛЬНОЕ) ИСПОЛНЕНИЕ	РИТМ (ЖАНР- ОВЫЙ)	ТЕМП	ДИНА- МИКА (ГРОМ- КОСТНАЯ)
Музыка для детей	Симфонический	Песенный	Очень медленный	Очень тихая
Популярная музыка	Народный	Маршевый	Медленный	Тихая

¹ Читать по вертикали.

Окончание таблицы

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЖАНРЫ	ТИП ОРКЕСТРА, СОЛЬНОЕ (ИНСТРУ- МЕНТАЛЬНОЕ, ВОКАЛЬНОЕ) ИСПОЛНЕНИЕ	РИТМ (ЖАНРО- ВЫЙ)	ТЕМП	ДИНА- МИКА (ГРОМ- КОСТНАЯ)
Классические произведения	Духовой	Танцевальный	Умеренный	Умеренная
Народная музыка	Вокальное соло	Польки	Быстрый	Громкая
Джаз	Сольный инструмент (назвать его или оркестровую группу, к которой он относится)	Вальса	Очень быстрый	Очень громкая

Вопросы:

- К какому жанру вы отнесли бы данный фрагмент музыки?
- На каких инструментах его лучше исполнять?
- Ритмическая основа какого жанра используется в прозвучавшем произведении?
- В каком темпе лучше исполнять данную музыку?
- При какой динамике желательно озвучивать данную мелодию?

Рассматриваемый метод объективируется на уроке музыки через экспликацию учителем диалектичности как реальных, так и воплощенных в художественных образах жизненных явлений. Смысловая многомерность искусства безусловна. Жизненные прототипы, литературные прообразы хоть в некоторой степени характеризуются определенными свойствами. Музыкальное же содержание индивидуально и поэтому неисчерпаемо. В этой связи принципиально важным является выбор предметных, материализующихся и виртуальных образцов музыкального искусства для сравнения и ситуативная уместность их использования на уроке. В частности, корреляция процесса и результата творчества с общественно признанными идеалами осуществляется при позитивном психосоматическом самочувствии ребенка, или в период его депрессивного состояния? В последнем случае педагогически целесообразно примерять результаты его творчества с примитивными пред-метами, объектами, негативными явлениями и поведенческими стерео-типами социальной действительности.

Ротация представленных понятий сравнимости повышает накал страстей различной полюсной направленности, достигая своего апогея. Подобное состояние человека как опасно, так и прогрессивно. Многое зависит от степени его рассудочности, способности к компаративному аналитическому мышлению. Именно в таких случаях наиболее многомерно происходит познание жизни путем «от противного». Примерное содержание **компаративного анализа музыки** представлено в таблице 3.4.

Таблица 3.4. – Вероятностный алгоритм метода «Компаративный анализ музыки»

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Какое первое желание возникает при слушании конкретной музыки?	Напеть мотив, сопоставить музыкальные интонации с разговорной речью, двигать руками или ногами в такт музыке, зрительно вообразить, слушать и наслаждаться музыкой, представлять себя главным героем происходящего в музыке, припоминать события из личной жизни, оказать посильную помощь нуждающимся в ней.	Анализ многомерности смысла как произведений искусства, так и жизненных ситуаций. Сравнение их с математическими понятиями или взаимоотношениями людей.	Постижение выразительных значений музыки, связи ее с жизнью.
Где и когда происходит выражаемое в музыке действие?	В концертном зале, лесу, на улице, в комнате, у моря, в городе, деревне, утром, днем, вечером, ночью, летом, осенью, зимой, весной.	Выявление характеристических свойств программной музыки, в которой композитор пытался отразить категории времени и пространства.	Накопление пространственно-временного (художественно-образного) и витального опыта.

Продолжение таблицы 3.4

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Каким жизненным ситуациям наиболее характерна эта музыка?	Развлечениям, активному труду, концертной обстановке, отдыху, призыву к борьбе за свободу, военным действиям.	Обоснование уместности использования характерной музыки в различных жизненных обстоятельствах.	Формирование адекватного поведенческого стереотипа.
Сможете ли вы выделить из множества музыкальных произведений те, которые близки по эмоциональному содержанию прослушанной пьесе?	Да: – если звучание будет инструментально (вокально) однородным; – если произведения будут демонстрироваться в синхронном сравнении.	Анализ понятий контраста и сходства, уникальности и универсальности; классики и суррогата; культуры и снобизма.	Развитие свойства социальной адаптивности, способности к компромиссному поведению.
Сможете ли вы выделить признаки общего (если они есть) в архитектуре, антропометрии, самолетостроении и музыке?	Симметрия, соразмерность, логичность, красота.	Обсуждение исторических фактов о производительности архитектурной соразмерности от конфигурации человеческого тела, самолетостроения от физиологических параметров птиц.	Тренинг неординарности, эвристичности мышления.
Каким может быть композиционное строение произведения, соответствующее афоризму «Все познается в сравнении»?	Построенное на антонимах: быстро – медленно, громко – тихо, плавно – отрывисто, схоже – контрастно.	Просмотр цветовой гаммы, окрасок ее смежных и крайних сегментов.	Осознание многосторонней сущности жизненных явлений, ситуаций и обстоятельств.

Окончание таблицы 3.4

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Есть ли что-то общее в движении двухлетнего ребенка и музыке?	Быстрое движение представляется относительно ритмичным. Падение же сравнимо с паузой в музыке.	Образное представление сюжета, приведение схожих жизненных примеров.	Развитие двигательльно-динамического ассоциативного воображения.
Сравнимы ли периодические остановки в непрерывной деятельности человека с движением музыки?	Относительное сходство наблюдается в виде ритмически организованных пауз.	Рассмотрение примеров хаотических и профессионально запрограммированных остановок в деятельности человека.	Постижение сущности ритмически организованных, смысловосодержащих, продуктивных и дезорганизующих пауз.

Представленные примеры аналитических характеристик музыкальных произведений не являются исключительными. Подобная их дифференциация также не может характеризоваться инвариантностью, так как смысловая взаимозаменяемость многих категорий очевидна. Вместе с тем рассматриваемый вид анализа произведений специфически нацелен на воспитание музыкальной культуры у младших школьников. Его методически грамотное проектирование может осуществляться лишь в учебном процессе, обеспеченном педагогическим опосредованием. Именно это условие хоть в какой-то мере предопределяет методологически обоснованное его практическое воплощение с учетом эвристического генезиса и интонационной природы музыки.

Способность ребенка к выявлению семантических контрастов и сходств в музыке является признаком как чувственной, так и интеллектуальной его развитости. Ее социально-педагогическая значимость не снижается, даже если она основана на определении композиционных нюансов в произведении. Предрасположенность к корреляции «технического» и «художественного» также представляется важным элементом не только музыкального, но и витального опыта учащегося. Острота чувств, являющихся источником рефлексивного состояния интеллекта, непосредственно или косвенно воплощается в его поступках

и действиях. Именно развитию осознанного отношения к жизни через искусство предназначен метод компаративного анализа музыки.

§ 7. Метод «Эстетический анализ музыки»

Данный параграф посвящен проблемам систематизации понятийного аппарата эстетики, раскрытию методических особенностей эстетического анализа музыки на примере Седьмой («Ленинградской») симфонии Д.Д. Шостаковича. В частности, особое внимание сосредоточено на диалектичности многих лексических дефиниций (кратких определений) гуманитарных знаний, их смысловой неустойчивости, являющейся следствием влияния социально-исторических изменений, происходящих в обществе. Осуществляется анализ взаимодействия основных эстетических категорий, и их систематизация. Структура эстетического анализа художественных произведений, рассматриваемая в методической части параграфа, может быть использована на уроках музыки в средних общеобразовательных школах.

Многообразие взглядов исследователей на иерархическое упорядочение категориального аппарата эстетики стимулирует решение проблемы художественного анализа произведений музыкального искусства. Дихотомичность (двухчастное деление) понятий первичности и второстепенности, логики и схоластики, системности и хаотичности, последовательности и эвристичности по-прежнему остается предметом научных притязаний современных ученых не только в области естественных наук, но и гуманитариев. Приоритетность той или иной категории зачастую обуславливается методологической позицией исследователя, эстетической значимостью экспериментальных объектов художественного творчества, обоснованностью определения первоисточников научных обобщений, репрезентативностью экспертных оценок анализируемых артефактов. Вместе с тем объективность градации специфических понятий приобретает глубокий смысл в практической педагогике. Ведь даже момент научного «озарения» в виде эвристического открытия является следствием системных знаний или наблюдений за природными и искусственно созданными его прототипами.

Особое значение данная закономерность приобретает в контексте педагогики музыкального образования. По мнению Л.В. Занкова,

«... нигде так прочно не держатся противоречивые определения особенностей индивидуального развития детей, как в области музыки» [29, с. 278]. Наиболее наглядным это представляется в процессе ассоциативного репродуцирования музыкальной семантики художественного произведения.

Тем не менее, известно, что объективированность восприятия музыки напрямую зависит от знания закономерностей ее композиции. В таком случае необходимо иметь в виду музыковедческое толкование произведения, представляющее стройный комплекс теоретических знаний и практических инвариантов его сочинения. Отсюда следует, что в системе общего музыкального образования необходимо ориентироваться на совершенно иные критерии декодировки (интонационного, музыкального, художественного, эстетического, нравственного) содержания произведения. В этой связи данный раздел пособия посвящен обобщению и проектному воплощению методических особенностей эстетического анализа музыки, на основе которого осуществляется воспитание ценностного отношения к нравственным стереотипам у школьников.

Содержательный аспект и иерархия понятий комплексных знаний о человеке остаются в центре внимания академической науки. Существующие стереотипы многих из категорий культуры, искусства, художественного творчества, этики, эстетики, педагогики, музыкознания не являются безусловными. Общественно-исторические изменения в той или иной мере влияют на модификацию традиционных представлений о многих дефинициях гуманитарных знаний. Приоритетным, вместе с тем, в данном процессе может считаться эволюционный путь унификации понятийного аппарата, как науки, так и искусства.

Смысловой ревизии чаще всего подвергаются понятия, не являющиеся фундаментальными и, следовательно, менее защищенные перед меняющимися стереотипами социального мышления. Категория «искусство», например, значительно устойчивее, чем категория «творчество», виды которого, с использованием компьютерной техники, значительно расширились и, в отдельных случаях, преобразовались в сравнении с традиционными представлениями о них. Поэтому предметом исследовательского анализа станет функционирование классических категорий эстетики в музыке.

Известно, что каждый из видов искусства обусловлен специфическими закономерностями и особенностями художественного развития.

Между тем неизменной остается их социальная роль образного отображения окружающей действительности. Осуществляется это в соответствии с эстетическим законом красоты и принципами образности, объективности, отражательного свойства искусства, восхождения от абстрактного к конкретному, ценностного отношения к фиксируемым объектам и явлениям.

Совокупность этих и многих других условий обеспечивает рациональный компонент в создании художественного произведения с учетом известного требования «чуть-чуть» в искусстве. Эмоциональный аспект данного процесса обусловлен также многочисленными факторами, которые в комплексе формируют так называемый эмоционально-нравственный фон творческой деятельности композитора, поэта, художника, драматурга. основополагающее значение здесь имеет тонусное, креативное состояние создателя произведения искусства.

Фундаментальные переживания человека, независимо от его роли в творческом процессе, принято классифицировать в соответствии с опорными категориями эстетики. Проблема упорядоченности и систематизации ее понятийного аппарата вызывала интерес у многих отечественных и зарубежных ученых (М.П. Гальперина, А.Ф. Лосева, В. Таркевича, Ф.- Т. Фишера, В.П. Шостакова, Е.Г. Яковлева и др.). Одним из первых идею субординации эстетических категорий сформулировал Гегель. Ее интеграционной основой философ считал принцип восхождения от абстрактного к конкретному, который позволяет воспринимать произведение искусства как симультанно, так и по отдельным фрагментам, когда происходит интуитивное предвосхищение логики его фабульного развития.

Согласно данному принципу определяющие категории эстетики, по мнению А.В. Гулыги, целесообразно систематизировать в следующей последовательности: **прекрасное – возвышенное – трагическое – комическое – типическое – фантастическое – эстетический идеал** [24]. Обоснование их преемственности автор проводит в соответствии с логикой «соподчинения», то есть «выведения одной категории из другой». Несмотря на специфичность многих из понятий, раскрытие смысла которых наиболее наглядно было бы аргументировать на исключительно тематических образцах искусства («трагическое» – в «Реквиеме ре минор» В.А. Моцарта; «комическое» – в «Болтунье» С.С. Прокофьева; «типическое» – в песне Э.С. Колмановского «Я лю-

блю тебя, жизнь»; «фантастическое» – в вокальном цикле «Созвездие Гагарина» А.Н. Пахмутовой и т. п.), иерархическая взаимообусловленность становится очевидной при их комплексном рассмотрении на примере определенного художественного произведения. С этой целью предлагается проследить за действием принципа восхождения от абстрактного к конкретному в процессе синтеза эстетических оценок музыковедов шедевра мировой классики – Седьмой («Ленинградской») симфонии Д.Д. Шостаковича.

Частое обращение искусствоведов к данному произведению не случайно. Симфония является образцом воплощения душевных переживаний людей, спектрально представленных от возвышенных до эстетически совершенных (безупречных). Однако исходной, универсальной в области эстетики и в полной мере присущей характеристике произведения следует назвать категорию **«прекрасное»**. В уточнении нуждается лишь ее двусмысленность: художественное содержание, фабульное развитие сочинения и его внешняя красота, созданная благодаря гениальности композитора. На первый взгляд, эти понятия не всегда находятся в гармонии. Историческая трагедия фашистского нашествия, в частности, не может вызвать положительных эмоций у слушателя, как и облик уродливого человека. По отношению к последнему мнение полностью меняется, представив образ Квазимодо в романе В. Гюго «Собор Парижской Богоматери». Воплощение агрессивной сущности милитаризма средствами музыкальной выразительности целесообразно поэтому, рассматривать в соответствии с принципами эстетической меры и художественной объективности. Отсюда следует, что красота не обуславливается лишь формой произведения, а воспринимается в единстве с его содержанием. Прекрасное – это «целесообразность без целеполагания» [24].

Категория прекрасного, являясь общей и наиболее абстрактной в области философской науки, объективируется через понятия, наполняющие ее содержанием. В движении от «абстрактного» к конкретному первой в этом смысле следует назвать категорию **«возвышенное»**. В Седьмой симфонии Д.Д. Шостаковича распредмечивание этого понятия происходит в последовательности от понимания сокрушительной силы «военной машины» врага, безысходности ситуации до «бесстрашного отношения к страшному», преодоления состояния оцепенения до морального удовлетворения в связи с этим. Следует выделить

наметившееся при этом сближение «эстетического» и «нравственного» в произведении. Очевидна корреляция возвышенного с героическим, превосходство духа над грубой физической силой.

Вместе с тем в период создания симфонии победа в Великой Отечественной войне не была столь явной и очевидной, не известны были ее трагические последствия. Однако для жителей Ленинграда уже тогда драматизм ситуации достиг своего апогея. Не случайно симфония названа композитором «Ленинградской». Категория *«трагическое»* отражена в ней наиболее экспрессивно и объективно. В древней философии трагизм отождествлялся с величием, что отчасти объясняет преемственность «возвышенного» и «трагического». Понимая безвозвратную утрату, человек стремится анализировать ее через призму бессмысленности или неизбежности, необходимости, в результате чего его чувства чаще приобретают светлые тона, ведущие к катарсисному состоянию. Таков контраст между «трагическим» и «оптимистическим» наблюдается в симфоническом творчестве Д.Д. Шостаковича.

Преодоление тупиковой ситуации трагизма и переход к состоянию эмоциональной уравновешенности и бодрости происходят как в жизни, так и музыке зачастую через *«комическое»*. Длительное психологическое напряжение с любой векторной направленностью неизбежно трансформируется в свою противоположность. В анализируемом сочинении нет непосредственных интонаций, вызывающих улыбку. Однако постоянное стремление «комического» к преодолению состояния трагизма, а значит, «возвышению» над ним и явное ощущение жизнеутверждения в финале симфонии с определенной степенью относительности нацеливают слушателя на данный подтекст. Это подкрепляется фактами военной истории, содержащей множество сюжетов комического характера, подобных тем, которые отражены в поэме А.Т. Твардовского «Василий Теркин».

Следующей категорией эстетики на пути от абстрактного к конкретному является *«типическое»*. Она, как и две последующие: «фантастическое» и «эстетический идеал», обращены к познанию действительности. «Типическое» в Седьмой симфонии проявляется, прежде всего, в подлинности художественного выражения человеческой агрессии. Как статические явления повседневной жизни, так и отрицательные эмоции человека, остающиеся долгое время неизменными, в какой-то момент перестают оказывать сколько-нибудь значимое воздействие

на окружающих (слушателей, зрителей или собеседников). Не случайно исторически выкристаллизовался афоризм: «Наилучшая борьба с безумием – дать ему самовыразиться». Вполне возможно, что именно подобную эмоциональную рефлексию слушателей от содержания симфонии прогнозировал наблюдать Д.Д. Шостакович.

«*Фантастическое*» в анализируемой симфонии заключается в существовавшем на момент ее сочинения техническом превосходстве врага, естественном желании народа создать более мощное оружие, за имеющееся у противника. В результате ценой невероятных усилий работников тыла именно так и произошло. Более того, известно, что в драматические времена для государства люди зачастую мысленно «обращались к вере в сверхъестественные силы и за помощью к инопланетным цивилизациям». Следует особо отметить, что исторический факт сочинения произведения и его исполнения в блокадном Ленинграде с определенной долей относительности сам по себе может считаться «фантастическим».

«*Эстетический идеал*» в Седьмой «Ленинградской» симфонии Д.Д. Шостаковича очевиден с позиций трех его ипостасей: истины как художественной достоверности произведения; добра как антипода, отрицания жестокости и цинизма; красоты как гениальности музыкального шедевра. Его эстетическая многомерность и семантическая полифункциональность достигаются синкретичностью (нерасчлененностью) музыкального и художественного содержания, слушательским осознанием эмоционально-нравственного фона, существующего в момент создания произведения, и гениальностью композитора.

Музыка как вид искусства и учебный предмет в общеобразовательной школе является одной из основных дисциплин эстетического воспитания учащихся. Ее функциональные возможности весьма представительны. Однако их реализация во многом зависит от методики организации интегрирующего вида творческой деятельности на уроке – музыкального восприятия.

В практике преподавания музыки принято использовать синтетическое исследование произведений, называемое художественно-педагогическим анализом. Это обусловлено как синкретичностью самого понятия, так и спецификой системы общего музыкального образова-

ния. Вместе с тем отдельные учащиеся младших классов способны проводить и дискретный (раздельный) анализ музыки, заключающийся в дифференцированном рассмотрении различных аспектов музыкального произведения: интонационного (семантической основы); ладово-гармонического (согласованности звуков и аккордов); музыкального (средств музыкальной выразительности и композиционных особенностей); художественного (образного содержания); эстетического (красоты и гармоничности); нравственного (истины и добра) и др. Проектно-эвристический тип преподавания уроков искусства рассчитан именно на выполнение подобных творческих заданий.

Безусловно, временные рамки урока не позволяют проводить подробный аналитический разбор музыкальных произведений регулярно. В противном случае для активного деятельностного творчества учащихся не осталось бы учебного времени. Поэтому при определении специфики анализа музыки следует учитывать, с одной стороны, возраст детей и степень их музыкальной подготовленности, с другой – программность, тематизм и жанровую принадлежность сочинения. В любом случае необходимо прогнозировать наиболее вероятностный алгоритм, логику драматургического диалога с учащимися с целью решения учебных и воспитательных задач на уроке.

Представленные в работе методы музыкально-педагогического проектирования адекватны специфическим особенностям личностно ориентированного образования. Постигание ребенком интимного и социального смыслов музыки с помощью посреднических действий учителя, обогащение его жизненного опыта на основе художественно-педагогического анализа произведений музыкального искусства является самостоятельно приобретенным образовательным продуктом. Устойчивость воспринимаемых духовных и материализующихся ценностей определяется личностным их раскрытием, осознанием и закреплением в мыслительной и психосоматической памяти. На ее основе становится более реалистичной не только репродуктивная, но и инновационная деятельность будущего специалиста в любой отрасли производства.

Необходимо особо отметить позитивное влияние на учебный процесс следующих педагогических условий, основанных на музыкальных открытиях и использовании проектных методов художественного творчества детей:

– самостоятельного приобретения детьми знаний о музыке и навыков художественного проектирования, являющихся значительно устойчивее получения их в виде вербальной информации или путем неосознанных повторений определенных манипуляций учителя;

– объективного воплощения идеи гуманизации учебного процесса на практике, начиная с использования на уроке образцов музыкального искусства, отвечающих эстетическим предпочтениям детей, несмотря на художественные достоинства произведений;

– соответствия содержания учебной деятельности на занятиях с массовым стремлением молодежи, не имеющей специальной музыкальной подготовки, к занятиям компьютерной музыкой самостоятельно в различных видах современного творчества;

– снижения авторитарного поведенческого стереотипа преподавания и замены догматических, репродуктивных методов выполнения творческих заданий на уроке музыки на методы, отвечающие эвристическому генезису и интонационной природе музыкального искусства;

– системного развития способности к эвристическому постижению целостного художественного смысла произведений на основе навыков выявления средств музыкальной выразительности, активизации эстетических потребностей в осознанном восприятии художественных произведений, формирования звуковысотного, темпоритмического и ладового чувства у учащихся.

Вопросы

1. Назвать основные компоненты модели процесса музыкально-педагогического проектирования творческой деятельности учащихся.

2. Обосновать сущность метода дифференциации и генерализации образных представлений.

3. Представить вероятностный алгоритм метода корреляции аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации.

4. Обосновать сущность метода ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий.

5. Назвать основные элементы метода музыкальных аналогий и импровизационной композиции.

6. Представить сущность метода компаративного анализа музыки

7. Обосновать сущность метода эстетического анализа музыки.

Задания

1. Обосновать логику освоения понятий метроритма и психолого-педагогические основы его преподавания младшим школьникам.

2. Представить авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 1-го полугодия 2-го класса «Средства музыкальной выразительности».

3. Представить авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 2-го полугодия 2-го класса «Путешествие в музыкальные страны – Оперу, Балет, Симфонию, Концерт».

4. Представить авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 1-й четверти 3-го класса «Песенный, танцевальный, маршевый характер музыкальной речи».

5. Представить авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 2-й четверти 3-го класса «Интонация».

6. Представить авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 3-й четверти 3-го класса «Развитие музыки».

7. Представить авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 4-й четверти 3-го класса «Строение (формы) музыки».

Рекомендуемая литература

1. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд. Ростов. гос. ун-та, 2000. – 352 с.

2. Вайнштейн, Л. А. Психология восприятия / Л. А. Вайнштейн. – Минск : Тесей, 2007. – 224 с.

3. Гиппиус, С. В. Гимнастика чувств. Актерский тренинг / С. В. Гиппиус. – Санкт-Петербург : Прайм-еврознак, 2006. – 236 с.

4. Голещевич, Б. О. Педагогика музыкальных эвристик : монография / Б. О. Голещевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 212 с.

5. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. – Москва : ГНУ ИСМО РАО, 2005. – 290 с.

6. Король, А. Д. Эвристический практикум по педагогике : учебно-методическое пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по педагогическим специальностям / А. Д. Король, А. В. Хуторской, Е. И. Белокоз. – Гродно : Гродненский государственный университет, 2014. – 193 с.

7. Красильников, И. М. Работа со школьниками на основе программ-автоаранжировщиков для музыкальных синтезаторов / И. М. Красильников // Музыка в школе. – 2003. – № 2. – С. 51–56.

8. Медников, В. В. Основы компьютерной музыки / В. В. Медников. – СПб : БХВ – Петербург, 2002. – 336 с.

9. Рева, В. П. Интонационно-телесные контексты музыкального восприятия (педагогический аспект) : монография / В. П. Рева. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 180 с.

10. Ростовский, А. Я. Теория и методика музыкального образования / А. Я. Ростовский. – Тернополь : Учеб. книга-Богдан, 2011. – 640 с.

11. Селевко, Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

12. Сусед-Виличинская, Ю. С. Музыкально-педагогическое проектирование : учеб. пособие / Ю. С. Сусед-Виличинская. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – 155 с.

13. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования / А. В. Торопова. – М. : Граф-Пресс, 2010. – 240 с.

14. Холопова, В. Н. Теория музыки: мелодика, ритмика, фактура, тематизм / В. Н. Холопова. – Санкт-Петербург : Лань, 2002. – 368 с.

15. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Раздел IV

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

§ 1. Организация музыкального восприятия

В процессе подготовки юных слушателей к музыкальному восприятию особое внимание акцентируется на ее интонационно-звуковой и временной природе. Именно данные свойства музыки рассматриваются в качестве одного из главных факторов развития художественного мышления у детей. По мнению многих ученых, восприятием определяется содержание всех других видов музыкальной деятельности человека, включая сочинение, программирование, аранжировку и исполнение музыки. Эти исследования системно перестраивают взгляды на теорию и практику эстетического воспитания, методологию развития музыкального восприятия у школьников.

Музыкальное восприятие — [от лат. perceptio (восприятие) — отражение объективной действительности органами чувств] — эмоционально-образное постижение художественного содержания произведений, обусловленное традициями культуры, жизненным и эстетическим опытом ребенка, влияющее на процесс его самосовершенствования как личности.

В частности, особое значение придается подбору художественного репертуара, используемого в педагогическом процессе. Совершенно очевидно, что его содержание должно отвечать эстетическим потребностям учащихся, быть максимально ориентированным на развитие их музыкальных способностей. Учет художественных предпочтений слушателей является одним из важнейших принципов организации музыкального восприятия. Не случайно в педагогике потребность рассматривается как центральная категория эстетического сознания, движущая сила духовного развития личности, один из факторов художественной мотивации. Актуализация музыкальной потребности во многом зависит от содержания произведения, являющегося ее предметом.

Нетрудно выделить определенные стили, жанры и конкретные сочинения, отвечающие музыкальным предпочтениям школьников. Использование в педагогическом процессе музыки, близкой эмоционально-образной сфере ребенка, активизирует творческую деятельность, оптимизирует решение воспитательных задач. Методы дифференцированного, личностно ориентированного отношения к эстетическим потребностям школьников, воспитания у них культуры музыкального восприятия отвечают концептуальным установкам педагогики проектно-эвристического типа.

Для детей младшего школьного возраста, в частности, оптимальный путь приобщения к музыке видится в организации игровых методов обучения, отвечающих их познавательным потребностям. Ярким примером такого взаимодействия служит использование на уроках музыкальных миниатюр иллюстративного содержания. Восприятие подобной музыки обусловлено способностью учащихся различать в окружающей среде звуки любого происхождения, обладающие даже неспецифическими музыкальными параметрами (темпом, высотой, длительностью, тембром, динамикой). Гудок тепловоза, например, музыкой назвать нельзя, однако, воспринять его музыкально можно. Пение птиц созвучно с целыми музыкальными мотивами, поддающимися имитации, в особенности на современных электромузыкальных инструментах. Благодаря выразительным возможностям музыки связь ее с жизнью становится особенно очевидной. Поэтому музыкальное восприятие следует рассматривать не только в контексте художественного познания действительности, но и как психофизиологический процесс.

Важной закономерностью детского восприятия является стремление к поиску в музыке программной основы. Во многом это определяет содержание ассоциативных представлений детей. Музыкально неподготовленные школьники, как и взрослые слушатели, предпочитают музыку популярную, интонационно доступную, ритмически задорную, с ярко выраженной мелодией. Отмечается реакция детей на музыку моторную, подвижную, темпово и ритмически организованную в жанре быстрого танца. Произведения такого типа близки их внутреннему миру. Объясняется это психофизиологическими особенностями младших школьников, наивным и эмоциональным стилем восприятия, неустойчивостью внимания. Указанные факторы

предопределяют уровень художественности образных представлений детей, их повышенный интерес к музыке популярной как более доступной и предпочитаемой.

Весьма наглядна активная реакция учащихся на произведения уже знакомые, прослушанные ранее на уроке либо при других обстоятельствах. Большое значение при этом имеют условия слушания музыки (произвольное, комитатное /сопутствующее/, с предварительной установкой). Непосредственное влияние на их избирательность оказывают факторы популярности произведений, наличия программы, выраженности мелодической линии (музыкальной темы). В целом существующие тенденции наглядно отражают особенность детского восприятия, стихийно формирующегося на образцах популярной, народной и «популярной» музыки.

Большое значение имеет последовательность использования художественного материала, повторность прослушиваний сочинений при соответствующем методическом обеспечении процесса восприятия, предполагающего: **системность в подборе музыкальных произведений для слушания, отвечающих эстетическим потребностям школьников; наличие комментариев к музыке; психолого-педагогическую установку на восприятие; художественно-педагогический анализ.** Такая позиция отвечает принципу проектно-эвристического обучения, при котором ребенок вместе с постижением художественного языка музыки осваивает и технологию ее создания. С этой целью учащимся предлагается сформулировать ответы на, так называемые, «открытые» вопросы, предполагающие вариативность, непредсказуемость суждений, например, на определение основных правил музыкальной композиции:

- Объяснить композиционное строение прозвучавшего произведения с помощью афоризма «Все познается в сравнении». (Использование детьми антонимов (быстро – медленно, громко – тихо, плавно – отрывисто и т. п.) поощряется. (**Контрастность**).
- Раскрыть с помощью музыкальных примеров смысл выражений: «забегание вперед и возвращение к пройденному», «повторение – мать учения», «все возвращается на круги своя». (**Повторность**).
- Обосновать связь понятий: «обобщение», «выводы», «заключение», «подведение итогов», «краткость – сестра таланта» и специфически музыкальных: «основная интонация», «реприза». (**Стрелта**).

• Определить логику музыкальной композиции с помощью выражений: «жизнь идет по кругу», «течение жизни спиралеобразно». (**Вариационность**). (Возможен ответ: форма «Рондо»).

В условиях школы особое внимание следует уделять воспитанию культуры восприятия, активизации интереса к музыке и потребности в личностном общении с ней. Практикой человеческого существования доказана эффективность самопроизвольных форм совершенствования личности, обусловленных «не степенью достижения внешних заданных результатов, а творческим отклонением от них» [89, с. 156]. Движущим фактором при этом служит потребность в определенном виде деятельности. Яркие примеры проявления данной закономерности наблюдаются в сфере общего музыкального образования.

Культура музыкального восприятия – [от лат. cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие; от лат. perceptio (восприятие) – отражение объективной действительности органами чувств] – степень художественности и эстетичности содержания образных представлений слушателя.

В учебном пособии процессе организации музыкального восприятия предлагается осуществлять методом **дифференциации и генерализации образных представлений**¹. В частности, активизации восприятия музыки школьниками способствуют беседы, включающие **наведение, формулировку проблемы, сравнение художественных и технических контрастов и сходств**, выполняющие функцию установок на слушание музыки. Музыкальные произведения, системно сгруппированные, вызывают, как правило, ассоциации определенного типа. Именно поэтому организация музыкального восприятия методом дифференциации и генерализации образных представлений детей предполагает использование не отдельно взятого сочинения, а музыкальных коллекций. Важным условием воплощения названного метода является активизация у школьников ассоциативности, схожей с их содержанием. Это обуславливает специфику подбора музыкального репертуара. Его типизацию целесообразно осуществлять по критериям **популярности, программности и тематизма** произведений.

¹ Вероятностный алгоритм метода «Дифференциация и генерализация образных представлений» проиллюстрирован в § 2 раздела III.

Как известно, предпочтения детей связаны чаще всего с музыкой **популярной**. Это обусловлено как глобальным окружением их аудио видеоустройствами, транслирующими тенденциозные произведения данного вида искусства, так и легкостью их восприятия. В связи с этим фактор популярности целесообразно дифференцировать по признакам **популярности, полупопулярности и непопулярности** музыки.

Воображение ребенка связано преимущественно с игровой деятельностью и выражается в переносе фрагментов «взрослой» жизни в свой детский микромир. Спектр его ассоциативных представлений обусловлен жизненным опытом. Этим объясняется необходимость использования на начальном этапе формирования музыкального восприятия **программной музыки**, поскольку она более приемлема для детей, нуждающихся в педагогической поддержке. Необходимо при этом помнить и о многозначности программной музыки. Ее могут представлять произведения **программно-иллюстративного, программно-сюжетного, программно-несюжетного и непрограммного содержания**. Каждое из них имеет различную степень сложности для детского восприятия. Вполне понятно, что наиболее доступными могут считаться образцы программно-иллюстративной музыки.

Важное значение в подборе репертуара имеет также **выраженность тем** сочинений. У детей превалирует восприятие, отличающееся фиксацией наиболее запоминающихся мелодических фрагментов. У многих из них такое восприятие трансформируется в песенную ограниченность. В этой связи возникает необходимость классификации музыкальных произведений по признаку выраженности основной темы. В практической деятельности учителя музыки целесообразно систематизировать художественные произведения по принципу соответствия их тематического содержания уровню развитости музыкального восприятия у детей. Существенное значение при этом приобретает количество музыкальных тем и их выраженность в сочинении. Чем крупнее музыкальная форма, тем большим тематическим развитием она обладает и тем менее определенными очертаниями характеризуется образ, возникающий у слушателей. И наоборот, программная музыкальная миниатюра отличается достаточной выразительностью тематизма уже по причине своего временного звучания, активизируя, как правило, более предметные ассоциации. С учетом этого музыкальные произведения следует систематизировать на **момотемати-**

ческие, политематические и произведения с неярко выраженным тематизмом.

Процесс музыкального восприятия обусловлен эстетической потребностью, характеризующейся деятельностью эмоций, интеллекта и воли человека. Учитывая возрастные особенности, вариативность ассоциативных представлений детей, правомерно выделить потребности гедонистического и когнитивного типов. Нескрываемая потребность детей в движении, манипулировании опредмеченными образами без активного участия интеллекта приводят к выводу о преобладании у них мотивации гедонистического типа. Однако учащимся 3–4-х классов уже во многом присущи элементы самоконтроля и осознанного отношения к действительности. Для их поведения характерно интеллектуальное осмысление предстоящего алгоритма действий, наличие мотивов стремления к познанию. Оно, как известно, предопределяет творческую, проектно-эвристическую атмосферу на уроке.

Определив основные условия действия метода дифференциации и генерализации образных представлений, необходимо обозначить круг характерных образных представлений, возникновение которых наиболее часто отмечается при слушании музыки. Все типы ассоциаций классифицируются по художественным и нехудожественным, выразительным и изобразительным признакам. Это является основанием для выделения двух наиболее характерных групп ассоциативных представлений. К первой относятся слуховые, интонационно-речевые, двигатель-но-динамические, предметно-характеристические ассоциативные представления, являющиеся отражением деятельности рецепторных функций человека. Ко второй – нравственно-эстетические, интровер-тивные, экстравертивные, жанрово-стилистические, националь-но-исторические и пространственно-временные типы ассоциаций, возникающие вследствие активизации его интеллектуальной сферы.

Таким образом, в процессе использования метода дифференциации и генерализации образных представлений учащихся проводится теоретико-подготовительная работа; изучение и апробация механизмов формирования их музыкальных потребностей; активизация художественно-образных представлений у школьников; перевод ассоциаций в стадию постижения личностного смысла художественных произведений ребенком. Практически это осуществляется средством систематизации музыкальных коллекций по признакам популярности, программ-

ности и тематизма сочинений; организации ситуаций художественного восприятия через индуцирование потребности детей в слушании музыки; активизации у них ассоциативных представлений определенного типа, сходных с музыкальным содержанием; художественно-педагогического анализа наиболее предпочитаемых произведений в каждой из коллекций. Такая методическая идея позволяет преодолеть императивность в отношении учителя к учащимся, снизить влияние субъективного фактора в подборе музыки, конкретизировать образовательные задачи, активизировать творческую инициативу и эвристическое мышление учащихся, гуманизировать процесс музыкально-педагогического проектирования и эстетического воспитания школьников.

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ УЧАЩИМИСЯ I–IV-х КЛАССОВ

Структура метода «Дифференциация и генерализация образных представлений» состоит из следующих этапов:

1. Вероятностного прогнозирования наиболее предпочитаемого произведения коллекции.
2. Беседы, способствующей наведению внимания детей на художественное содержание коллекции.
3. Слушания первого произведения коллекции.
4. Его краткого анализа и установки на восприятие второго произведения по принципу контраста и сходства семантических значений музыки.
5. Слушания второго произведения.
6. Краткого анализа музыки и установки на восприятие третьего сочинения.
7. Слушания третьего произведения.
8. Повторного слушания наиболее предпочитаемого произведения коллекции.
9. Его художественно-педагогического анализа.
10. Эстетической оценки художественного содержания музыки и выводов учащихся.

В соответствии с предлагаемой структурой рассмотрим действие метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе организации восприятия музыкальных коллекций, интегри-

рованных с целью активизации определенных типов ассоциаций у учащихся.

Комплексные примеры организации музыкального восприятия школьников в соответствии с тематическим планированием

уроков¹

I-й класс

Тема четверти: «*Мир звуков*»

Тема урока: «*Природные и механические звуки*»

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации предметно-характеристических ассоциаций у детей

Примерное содержание музыкальной коллекции:

- | | | |
|------------------|---|-----------------|
| 1. П. Чайковский | – | Песня жаворонка |
| 2. К. Сен-Санс | – | Петухи и куры |
| 3. С. Прокофьев | – | Тема птички |

1. Природа богато одарила нас пернатыми друзьями – птицами. Среди них есть птицы певчие и «молчаливые», лесные и живущие вблизи поселений людей. Многих из них человек с давних пор приручил настолько, что они считаются домашними птицами и живут вместе с ним. Ежедневно нас окружают переливы птичьего пения. Особенно это ощутимо на природе, где не слышно городского шума. Каждая пора года отличается своими красками птичьего пения, потому что из-за смены климата одни птицы улетают в более теплые края, другие – наоборот, прилетают на зимовье. Пение домашних птиц хорошо всем знакомо своими тембровыми отличиями от пения диких птиц. Сейчас мы послушаем три пьесы, в которых изображено пение различных птиц. Композиторы стремились не только точно воспроизвести тембр их голосов и манеру пения, но и передать признаки окружающей среды, место обитания этих птиц (на земле, воде, в поднебесье), а может быть, и пору года, для которой наиболее характерно пение конкретной птицы. Постарайтесь определить пьесу, в которой слышны интонации трели птицы, отличающейся от других своим одиночеством. Ее пение скачкообразно, потому что она периодически меняет свое местоположение. От этого ее голос

¹ Темы занятий представлены на основе национальной программы по музыке 2009–2010-го учебного года с возможностью их адаптации к другим известным и прогнозируемым в будущем программам. Подбор музыкального материала осуществлялся с учетом эстетических предпочтений учащихся.

звучит для нас то тише, то громче. Эта птица поет только в определенную пору года. Подумайте, когда?

1. Хотелось бы вам послушать подобную музыку еще раз?

2. Напомнила ли вам музыка о каких-либо событиях, чувствах, жизненных ситуациях?

3. Как бы вы назвали это музыкальное произведение (после высказываний учащихся дается подлинное название сочинения)?

4. Пение птицы, изображенное композитором П.И. Чайковским, пробудило у нас зрительное представление чистого, голубого, весеннего неба, необъятного воздушного пространства и маленькой птички в поднебесье, называемой жаворонком. Сейчас мы слушаем пьесу, в которой французский композитор К. Сен-Санс отобразил пение других птиц, не похожих ни внешне, ни по голосу на жаворонка. Но мы абсолютно все хорошо знаем их. Эти птицы не покидают наш край круглый год. Постарайтесь сравнить их пение с “Песней жаворонка” и дать название пьесе.

1. Понятней ли и интересней слушать музыкальную пьесу, сравнивая ее с предыдущей?

2. Что вы чувствовали или представляли во время слушания музыки?

3. Как бы вы назвали это музыкальное произведение (после высказываний учащихся дается авторское название сочинения)?

4. Мы прослушали две пьесы с изображением пения жаворонка и домашних птиц: петухов и кур. Их пение настолько отличается, что спутать его невозможно. Но в природе ведь существует много птиц, пение которых очень схоже. И мы, иногда, слышав подобную трель, просто говорим: “Слышу пение птицы”, а какой, зачастую не знаем. Тем не менее, мы точно убеждены, что поет птица, а не какой-либо земной зверь. Значит, как бы ни был пестр мир птичьих голосов, есть в них такие отличительные признаки, которые позволяют не путать их с другими звуками природы. Послушаем третью пьесу композитора С. Прокофьева, сравним ее с предыдущими и выясним, какие звуки природы отражены в ней?

1. Какие чувства, представления, переживания возникли в процессе слушания музыкальной коллекции?

2. Прослушанные пьесы носят различный или схожий характер?

3. Как бы вы назвали это музыкальное произведение (после высказываний учащихся дается подлинное название сочинения)?

4. Какое из произведений понравилось больше других?

Затем определяется **наиболее предпочитаемое произведение коллекции** (оптимальной педагогической ситуацией считается его совпадение с первым сочинением, прогнозируемым как наиболее отвечающим художественной избирательности детей).

Далее осуществляется **повторное слушание наиболее предпочитаемого произведения коллекции**.

Проводится его **художественно-педагогический анализ** (количество и содержание освещаемых вопросов целесообразно предлагать в соответствии с задачами урока):

1. Эта музыка носит в большей мере изобразительный или выразительный характер?

2. Преимущественно, какие средства музыкальной выразительности композитор использовал в создании художественного образа?

3. Какие движения могут наиболее точно выразить эту музыку (суетливые, полные чувства достоинства, гордые, воинствующие, лстивые, слабовольные, стремительные, неторопливые)?

4. Какую основную идею отобразил композитор в своем сочинении?

Выводы учащихся и эстетические оценки музыкальной коллекции:

1. Отражает ли музыка названия художественных произведений?

2. Сможете ли вы выделить из множества музыкальных произведений те, которые близки по эмоциональному содержанию прослушанным пьесам?

3. К каким действиям побудила вас музыка (больше узнать об окружающем мире, стать добрее, лучше учиться, никого не обижать понапрасну, помогать во всем родителям и друзьям и мн. др.)?¹

I-й класс

Тема четверти: «Как рассказывает музыка»

Тема урока: «Изображение темпа движения в музыке»

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации **двигательно-динамических ассоциаций у детей**

¹ Организация музыкального восприятия методом дифференциации и генерализации образных представлений в контексте тем уроков, не представленных в пособии, осуществляется аналогично данному примеру.

Примерное содержание музыкальной коллекции:

- | | | |
|-------------------|---|-------------|
| 1. И. Бах | – | Шутка |
| 2. Д. Шостакович | – | Вальс-шутка |
| 3. Д. Кабалевский | – | Клоуны |

1. Жизнь человека делится на два, постоянно сменяющих друг друга состояния: покоя (отдыха) и деятельности (движения). Деятельность бывает настолько разной, что все ее виды, пожалуй, и перечислить невозможно. Назовем лишь два крайних, полюсных состояния человека: то, при котором он отдает всю свою физическую энергию, например, при спортивных состязаниях, и то, когда человек внешне недвижим, хотя и занят напряженнейшим умственным трудом, или попросту отдыхает (спит). Каждый вид его деятельности может сопровождаться соответствующей музыкой. В бой звала маршеобразная, организующая музыка, поднимающая дух солдат. На трудовые свершения – музыка энергичная, способствующая созданию бодрого настроения. С вечерним временем суток наши представления чаще связаны с музыкой лирического характера. Бывают и такие музыкальные произведения, которые выражают или изображают юмористическое, несерьезное, шутливое состояние человека. Какая музыка может соответствовать такому поведению людей? Послушаем музыкальную пьесу и подумаем: для какого вида человеческой деятельности наиболее характерна подобная музыка? Дайте пьесе название.

2. Как нам уже известно, музыка подразделяется на три основные сферы, “три кита”. Существуют пьесы и крупные музыкальные сочинения, в которых очень ярко выражены темп и метроритм определенного “кита”. Бывает и такая музыка, которая в равной степени относится к двум жанрам одновременно. Однако в большей мере конкретной пьесе присущ все же признак преимущественно одного “кита”. Жанр танца, например, подразделяется на множество стилей (историко-бытовой, классический, бальный, народный, современный и др.), но при всей их неповторимости и самобытности они легко узнаваемы нами. Есть танцы грациозные, отображающие красоту человеческого тела и движений. К таким, например, относится бальный танец. Но существуют танцы и игривого характера, шутливые, имеющие целью вызвать улыбку у зрителя. Послушаем вторую пьесу, сравним ее с предыдущей. Чем

они схожи или различны? Какие движения удобно осуществлять под такую музыку? Подыщите пьесе название.

3. Каждый вид человеческой деятельности отличается своим ритмом и темпом. Рабочий у станка трудится в одном темпе, врач во время сложной хирургической операции – в другом, спортсмен на тренировке – в третьем и т. д. Есть специальности и профессии, которые ярко отличаются от остальных и своим темпом, и местом, и числом наблюдающих людей за свершающейся работой (за егерем и скалолазом, например, никто не наблюдает), и результатами их деятельности (кто-то производит материальные ценности, а кто-то устраивает досуг для других людей). Послушайте следующую пьесу, сравните ее с предыдущими. Какие движения могли бы соответствовать такой музыке? Какому виду деятельности эта музыка наиболее подходит? Попытайтесь дать название пьесе.

Художественно-педагогический анализ предпочитаемого сочинения:

1. К какому жанру вы отнесли бы данную музыку?
2. Эта музыка носит в большей мере изобразительный или выразительный характер?

3. Какая речь человека особенно близка звучанию данной музыки (злобная, ворчливая, повествовательная, хвастливая, льстивая, болтливая, задорная, тревожная, добродушная, безразличная, застенчивая, загадочная, вспыльчивая, высокомерная, грубая, заносчивая, деликатная, шаловливая)?

4. Какие движения могут наиболее точно выразить эту музыку (суетливые, полные чувства достоинства, гордые, воинствующие, льстивые, слабовольные, стремительные, неторопливые)?

I-й класс

Тема четверти: «Из чего выросла музыка»

Тема урока: «Музыка тишины»

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации интонационно-речевых ассоциаций у учащихся

Содержание музыкальной коллекции:

- | | | |
|----------------|---|-------------|
| 1. В. Салманов | – | Вечер |
| 2. Г. Гладков | – | Колыбельная |
| 3. Р. Щедрин | – | Ночь |

1. Любому живому организму, тем более человеку, присущи различные стили поведения. Многие его действия являются своеобразной реакцией на внешние раздражители (разговор с собеседником, физическая удовлетворенность или раздражительность, процесс обучения или труда и т. п.). Свою реакцию на то или иное событие, действие, в разговоре или беседе с другим человеком, в обычной жизнедеятельности человек выражает через комплекс эмоций, мимику, жесты и, в особенности – средством речи. Между обычным разговором или художественным чтением и музыкальными интонациями существует неразрывная связь, так как музыка является отражением самой жизни, а одну из наиболее существенных ее сторон представляет речь людей. Послушаем музыкальную пьесу, и подумаем: какой речевой интонации близка такая музыка? Какому времени суток соответствует подобный тон человеческой речи? Дайте название произведению.

2. Вторая пьеса, которую мы сейчас слушаем, еще ярче отображает интонации человеческой речи. Сравните музыку первой и второй пьес. Выражаемые ими интонации различны, или чем-то схожи? При каких жизненных обстоятельствах уместна такая музыка и соответствующая ей речь человека? Попробуйте дать название пьесе.

3. Произведение, которое прозвучит сейчас, может одновременно вызвать как множество сравнительных примеров между музыкальными и речевыми интонациями, так и вовсе показаться непохожей ни на одну из них. Ведь в жизни человека бывают паузы в речи, время, когда он безмолвствует или отдыхает. Сравните музыку этого произведения с двумя предыдущими. Какую интонацию голоса человека она может выражать? В какое время суток происходит действие в пьесе? Дайте ей название.

Художественно-педагогический анализ предпочитаемого сочинения:

1. Какой общий эмоциональный характер произведения?
2. Преимущественно, какие средства музыкальной выразительности композитор использовал в создании художественного образа?
3. Какое первое желание возникло при слушании данной музыки (напеть мотив, сопоставить музыкальные интонации с разговорной речью, захотелось двигать руками или ногами в такт музыке, появилось зрительное воображение, хотелось просто слушать и наслаждаться музыкой, представили себя главным героем происходящего в музыке, при-

помнились события из личной жизни, появилось стремление помочь кому-либо)?

4. Какая речь человека особенно близка звучанию данной музыки (злобная, ворчливая, повествовательная, хвастливая, льстивая, болтливая, задорная, тревожная, добродушная, безразличная, застенчивая, загадочная, вспылчивая, высокомерная, грубая, заносчивая, деликатная, шаловливая)?

I-й класс

Тема четверти: *«О чем рассказывает музыка»*

Тема урока: *«Выразительность и изобразительность в музыке»*

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации слуховых ассоциаций у учащихся

Содержание музыкальной коллекции:

- | | | |
|------------------------|---|--------------------|
| 1. К. Сен-Санс | – | Аквариум |
| 2. Н. Римский-Корсаков | – | Океан – море синее |
| 3. Р. Щедрин | – | Золотые рыбки |

1. Своей полнокровной жизнью человек благодарен земле, воздуху и воде. Ежедневно мы употребляем воду в пищу, используем ее в технических целях, добываем из нее продукты питания. По воде плавают корабли и теплоходы, перевозящие пассажиров и грузы. Человек страдает от ее недостатка и избытка. Воду мы представляем в многочисленных жизненных ситуациях, в разных объемах (ручей, болото, водопроводная вода, река, море, океан), в различной роли, используемой человеком. Сейчас мы послушаем три музыкальные пьесы, которые сочинялись разными композиторами. Один из них отобразил силу, могущество и необъятность морской стихии. Другой – изобразил воду и плавающих в ней рыбок, приносящих душевное удовольствие человеку в комнатных условиях. Третий – уделит больше внимания резвящимся рыбкам. Подумайте, какой водной среде и жизненной ситуации в большей степени соответствует музыка первой пьесы?

2. Ребята, как выяснилось, пьеса из цикла “Карнавал животных” французского композитора Сен-Санса, которую мы слушали, называлась “Аквариум”. Она нам напомнила о звуках переливов воды с резвящимися в ней рыбками. Не трудно было вообразить благодаря звуча-

нию музыки небольшую водную среду и маленьких живых организмов, населяющих ее. Попробуем сравнить эту музыку с пьесой, которая прозвучит сейчас. Подумайте о возможном ее названии.

3. Сравнив музыку первой и второй пьес, все, наверное, ощутили разницу в масштабности изображенных в них водных пучин. Во втором произведении композитору Н. Римскому-Корсакову необходимо было изобразить могущество, необъятность и всеисильность огромного океана. Поэтому и музыка отличается грозностью, шумом накатывающихся волн, ощущением бескрайности водной стихии. В третьей пьесе, которую мы сейчас будем слушать, изображен животный мир моря. В нем, как вы знаете, обитают киты, осьминоги, акулы, морские ежи, коттики, тюлени, моржи, дельфины и, конечно же, рыбы. Каждый из водоплавающих передвигается в море по-своему. Кто-то из них неповоротлив, потому что огромный, тяжелый и у него нет надобности опасаться других жителей морских глубин. Кто-то, наоборот, очень проткий, потому что маленький, и ему все время приходится скрываться от приближающихся хищников. Послушайте произведение и попытайтесь определить: о ком “говорит” музыка? Дайте пьесе название.

Художественно-педагогический анализ предпочитаемого сочинения:

1. Какое первое желание возникло при слушании данной музыки (напеть мотив, сопоставить музыкальные интонации с разговорной речью, захотелось двигать руками или ногами в такт музыке, появилось зрительное воображение, хотелось просто слушать и наслаждаться музыкой, представили себя главным героем происходящего в музыке, припомнились события из личной жизни, появилось стремление помочь кому-либо)?

2. Эта музыка носит в большей мере изобразительный или выразительный характер?

3. Какие движения могут наиболее точно выразить эту музыку (суетливые, полные чувства достоинства, гордые, воинствующие, льстивые, слабовольные, стремительные, неторопливые)?

4. Выражаемое в музыке действие происходит в концертном зале, в лесу, на улице, в комнате, у моря, в городе, в деревне?

5. Для каких жизненных ситуаций наиболее характерна эта музыка (активного труда, отдыха, развлечений, концертной обстановки, призыва к борьбе, военных событий)?

II-й класс

Тема полугодия: «Средства музыкальной выразительности»

Тема урока: «Отражение в музыке места
и времени происходящих событий»

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации пространственно-временных ассоциаций у учащихся

Примерное содержание музыкальной коллекции:

- | | | |
|------------------|---|-------------|
| 1. Э. Григ | – | Утро |
| 2. В. Салманов | – | Утро в лесу |
| 3. П. Чайковский | – | Зимнее утро |

1. В своей мыслительной деятельности человек использует многие понятия времени, среди которых наиболее часто – время суток и поры года. Каждому такому понятию времени соответствуют определенные представления людей. Например, утром наступает рассвет, а весной – оживает природа. Лето по своим эмоциональным краскам чем-то напоминает день, когда жизнь “бьет ключом”. Многие композиторы отражали в своих сочинениях и поры года, и время суток. Причем, в музыке эти понятия отражены как в отдельности, так и в комплексе, когда композитор хотел передать признаки и эмоциональный тонус времени суток в определенную пору года. Есть и такие произведения, в которых какое-то время запечатлено в определенном географическом месте. Например, в деревне, в городе, в лесу, в поле, на реке и т.д. Сейчас мы слушаем три произведения, первое из которых отображает время суток. Вместе с тем каждый из вас может подумать, какой поре года наиболее присуще такое музыкальное озвучивание времени суток. Послушайте произведение, попробуйте определить это время и дать пьесе название.

2. Второе произведение сочинялось композитором также с целью отображения средствами музыки какого-то времени суток. Но в дополнение к этому, в нем уточняется еще и место, в котором проходит это время. Ведь в разных географических районах одно и то же время характеризуется по-разному, например, в деревне и городе. Сравните эти два произведения. Попробуйте определить время и место, отображенные в музыке. Дайте произведению название.

3. Одно и то же время суток в разные поры года имеет свои особенности и в окраске (тонах), и в каких-то характерных звуках природы, и

в темпе, динамике движений, осуществляющихся в окружающей среде. Композитор попытался отобразить все эти признаки конкретной поры года в третьем произведении, которое мы сейчас будем слушать. Сравните интонации этого произведения с предыдущими пьесами и подумайте, какому времени суток, и какой поре года наиболее соответствует подобная музыка. Дайте пьесе название.

Художественно-педагогический анализ предпочитаемого сочинения:

1. Выражаемое в музыке действие происходит в концертном зале, в лесу, на улице, в комнате, у моря, в городе, в деревне?

2. Выражаемое в музыке действие происходит вечером, ночью, утром, днем, весной, летом, осенью, зимой?

3. Для каких жизненных ситуаций наиболее характерна эта музыка (активного труда, отдыха, развлечений, концертной обстановки, призыва к борьбе, военных событий)?

4. Какие движения могут наиболее точно выразить эту музыку (суетливые, полные чувства достоинства, гордые, воинствующие, льстивые, слабовольные, стремительные, неторопливые)?

II-й класс

Тема полугодия: *«Путешествие в музыкальные страны – Оперу, Балет, Симфонию, Концерт»*

Тема урока: *«Песня, танец, марш зовут в путешествие по миру музыки»*

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации у учащихся ассоциаций *экстравертивного типа*

Примерное содержание музыкальной коллекции:

- | | | |
|------------------|---|--|
| 1. А. Хачатурян | – | Вальс из музыки к драме М. Лермонтова «Маскарад» |
| 2. И. Дунаевский | – | Увертюра к к/ф «Дети капитана Гранта» |
| 3. Г. Свиридов | – | Увертюра «Время, вперед!» |

1. В жизни встречается много типов характеров людей. Но более всех нам знакомы из народных сказок и рассказов наиболее отличающиеся друг от друга два типа людей. Те, которые в любую минуту готовы прийти на помощь человеку, попавшему в беду (бескорыстные,

честные), и те, которые больше беспокоятся о собственном благополучии и к чужому горю относятся равнодушно. Их мы называем эгоистами. Вместе с тем каждому из нас присуще думать и о других, и о себе, переживать и анализировать собственные чувства и настроения. В этом нет порока. Главное заключается в том, в каком соотношении мы думаем о себе и о других: больше о себе, или об окружающих? И при каких обстоятельствах это случается: думаем о себе и своих переживаниях, когда другим плохо, или когда окружающие не нуждаются в нашей помощи? Музыка также способна выражать интонации, при которых слушатель полностью погружается в свои размышления, чувствует себя участником событий, которые отражены в ней. При этом он может забывать обо всем, что его окружает. Но бывает музыка и другой, при которой создается ощущение величия выражаемых ею событий, оставаться равнодушным при свершении которых невозможно. Одно из трех произведений, предлагаемых вашему вниманию, отличается к тому же большой концентрацией драматического содержания. Сочинялось оно в одном из наиболее популярных танцевальных жанров, известном вам. Попробуйте проанализировать свои переживания и ассоциации, связанные с данной музыкой и назвать жанр, в котором написано это произведение.

2. Сочинение, которое прозвучит сейчас, отличается и своим эмоциональным, и образным, и жанровым содержанием от предыдущего. Отличается оно и широтой пространственно-временного охвата событий. Каждый из вас, возможно, ощутит себя участником тех событий, которые отражены в музыке. Подумайте, какие это могут быть события? Где они происходят? Имеют ли они благополучный исход?

3. Третье музыкальное сочинение, которое мы сейчас будем слушать, не имеет в отличие от предыдущих, конкретной, опредмеченной программы. Но равнодушным при звучании подобной музыки оставаться невозможно. Для многих из вас эта музыка знакома. Скажите, на какие действия побуждает подобная музыка? Попробуйте дать ей название.

Художественно-педагогический анализ предпочитаемого сочинения:

1. К какому жанру вы отнесли бы данную музыку?
2. Какое первое желание возникло при слушании этой музыки (напеть мотив, сопоставить музыкальные интонации с разговорной речью,

захотелось двигать руками или ногами в такт музыке, появилось зрительное воображение, хотелось просто слушать и наслаждаться музыкой, представили себя главным героем происходящего в музыке, припомнились события из личной жизни, появилось стремление помочь кому-либо)?

3. Какие движения могут наиболее точно выразить эту музыку (суетливые, полные чувства достоинства, гордые, воинствующие, льстивые, слабовольные, стремительные, неторопливые)?

4. Какую основную идею отобразил композитор в своем сочинении?

III-й класс

Тема четверти: *«Песенный, танцевальный и маршевый характер музыкальной речи»*

Тема урока: *«Песенность в инструментальной музыке»*

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации жанрово-стилистических ассоциаций у учащихся

Примерное содержание музыкальной коллекции:

- | | | |
|-----------------|---|--------------------------|
| 1. В. Моцарт | — | Симфония № 40 (фрагмент) |
| 2. А. Пахмутова | — | Звездопад |
| 3. И. Бах | — | Органная fuga соль минор |

1. До XVI в. существовала преимущественно культовая (церковная) музыка. С этого времени начиналось разграничение музыкального искусства на различные стили. Это значит, что музыка сочинялась композиторами в разных изложениях (у каждого из них был свой “язык”, “почерк” музыкального письма). Кроме этого, за столь длительный исторический период происходило много общественных событий, социальных преобразований больших масштабов, которые не могли не влиять на стиль музыкального изложения и этим самым объединяли многих композиторов со схожими признаками сочинительства. Такие промежутки времени назывались эпохами (классицизм, барокко, романтизм, реализм). Иногда подобные исторические события происходили настолько часто, что творчество одного и того же композитора могло относиться к различным стилям. Помимо этого, у каждого из композиторов есть в творчестве свой самый любимый жанр, к которо-

му он обращается в своих сочинениях чаще других. Послушаем первое произведение и попробуем установить примерное время его создания. Может кто-то из вас сможет назвать имя композитора, создавшего эту музыку? К какому жанру относится это произведение?

2. При слушании музыки особое внимание обращайте на инструментальное изложение сочинений. Пытайтесь анализировать, какому времени наиболее присуще то или иное инструментальное звучание. Послушайте вторую пьесу. Сравните ее с первой и сделайте выводы. Какому времени эта пьеса принадлежит? К какому жанру относится?

3. Послушайте третье сочинение. Обратите внимание на тембровое звучание. В какое время могла сочиняться подобная музыка? При каких обстоятельствах и где ее можно услышать чаще всего? Сравните ее звучание с предыдущими сочинениями. Чем они схожи, и чем различны? В каком жанре написано произведение, и кто его автор?

Художественно-педагогический анализ предпочитаемого сочинения:

1. К какому жанру вы отнесли бы данную музыку?
2. Кто исполняет пьесу (какие инструменты вы слышали)?
3. Для каких жизненных ситуаций наиболее характерна эта музыка (активного труда, отдыха, развлечений, концертной обстановки, призыва к борьбе, военных событий)?

4. Какая речь человека особенно близка звучанию данной музыки (злая, ворчливая, повествовательная, хвастливая, льстивая, болтливая, задорная, тревожная, добродушная, безразличная, застенчивая, загадочная, вспыльчивая, высокомерная, грубая, заносчивая, деликатная, шаловливая)?

5. В какую эпоху создавалась подобная музыка?

III-й класс

Тема четверти: «Интонация»

Тема урока: «Близость речевой и музыкальной интонаций»

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации у учащихся ассоциаций нравственно-эстетического типа

Примерное содержание музыкальной коллекции:

- | | | |
|------------------|---|----------------|
| 1. Э. Григ | — | Песня Сольвейг |
| 2. П. Чайковский | — | Болезнь куклы |
| 3. В. Моцарт | — | Лакримоза |

1. Человек – самое разумное существо на свете. Он обладает не только совершенным аналитическим умом, способным создавать технические чудеса, но и развитой психической системой организма. Благодаря речи он способен передавать свои мысли и чувства в устной или письменной форме, тем самым совершенствуя себя и других людей. Каждый человек, в зависимости от обстоятельств, может переживать глубокие чувства (радость, горе, ликование, страдание, восторженность, печаль, отзывчивость, равнодушие, благожелательность и т. д.). Различные чувства у отдельных людей развиты не в одинаковой мере. Но даже представители преступного мира подвержены эмоциональным переживаниям. Дело лишь в том, что в силу своей эгоистичности и узости сознания они стараются “притупить” хорошие чувства и активизировать более комфортные для своего физического существования. К примеру, чувство великодушия подразумевает оказание помощи человеку, а эгоизм характеризуется противоположными действиями. Сейчас мы послушаем вокальное произведение. Какие чувства оно пробуждает? Музыка заканчивается надеждой на благополучное завершение событий или, наоборот, драматической безысходностью?

2. Первое произведение, которое мы слышали, называлось “Песней Сольвейг” из музыки норвежского композитора Э. Грига к драме Г. Ибсена “Пер Гюнт”. Символизировало оно разлуку девушки Сольвейг с любимым ею молодым человеком, Пер Гюнтом. Ожидание было очень длительным, но имело свой хоть и печальный конец. Музыка отчетливо подтверждает своей интонационностью периодическую смену настроения уныния надеждой на скорую встречу любимых людей. Но в жизни случаются обстоятельства, при которых на смену глубоким отрицательным чувствам человека долго не приходят чувства положительные. А иногда они даже усиливаются или приобретают драматический исход. Послушаем следующее произведение и попытаемся выявить разницу в звучании первой и второй пьес. Подумаем, какое чувство хотел передать композитор данной музыкой?

3. Одна из прослушанных пьес представляла вокальный жанр, другая – фортепианную миниатюру. Однако жанровые особенности произведений не исключили для нас возможность определить их главное отличие, заключающееся в интонационно-образном содержании. В первом случае автор оставляет главному герою надежду на благополучный исход представленных в музыке событий. В пьесе же П.И. Чайковского

“Болезнь куклы” такой надежды нет. Подтверждением этому может служить последовательность сочинения пьес “Детского альбома” (“Болезнь куклы”, “Похороны куклы”, “Новая кукла”). И пусть речь идет о детской игрушке, вся пьеса пронизана безысходностью и драматизмом. Потому что для ребенка жизнь в его микромире игрушек, фантазий и представлений ничем не отличается от жизни взрослых людей. Потеря любимой куклы для него не менее трагична, чем смерть человека для его родных, близких, знакомых. Вместе с тем неприятность, печаль, драма, трагедия в жизни людей может иметь различную степень глубины и масштаба. Подобные чувства могут наполнять одновременно сердца одного, двух человек, всей семьи, школьного класса, жителей больших географических районов (например, в результате какой-то экологической катастрофы) и даже населения всей страны. Давайте послушаем третье сочинение, сравним его с уже известными и определим, какие чувства в нем выражены композитором: более глубокие и сложные, или легкие и незначительные?

Художественно-педагогический анализ предпочитаемого сочинения:

1. К какому жанру вы отнесли бы данную музыку?
2. Какой общий эмоциональный характер произведения?
3. Преимущественно, какие средства музыкальной выразительности композитор использовал в создании художественного образа?
4. Появилось ли у вас желание вести себя примерно, больше узнать об окружающем мире, лучше учиться, никого не обижать понапрасну?
5. Какую основную идею отобразил композитор в своем сочинении?

IV-й класс

Тема полугодия: *«Музыкальная культура Беларуси»*

Тема урока: *«Особенности танцевальных ритмов в музыке разных народов мира»*

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации *национально-исторических* ассоциаций у учащихся

Примерное содержание музыкальной коллекции:

- | | | |
|--|---|-------------|
| 1. Бел. нар. танец в обр. В. Куприяненко | – | Веселуха |
| 2. Русск. нар. плясовая песня | – | Камаринская |
| 3. Груз. нар. танец | – | Лезгинка |

1. На земле проживают сотни народов и народностей. У каждой из них есть свой язык, культура, своя особая сфера производственной деятельности. По этим и многим другим признакам одна народность отличается от других. Имеются яркие различия и в культуре, музыкальном искусстве разных национальностей. Например, музыку народов Средней Азии вы сразу сможете отличить от европейской по интонациям, инструментальной окраске (тембру). И даже музыка тех народов, культуры которых исторически переплетены и очень близки по своему содержанию, имеет свой неповторимый колорит и самобытность (например, русская и белорусская музыка). С течением времени могут происходить изменения в музыкальной культуре одной и той же народности. Неизменным остается только национальный фольклор. Однако зачастую и он подвергается различным обработкам профессиональных музыкантов. К тому же музыка вовсе становится все больше авторской, профессиональной. Тем не менее, композиторы стремятся сохранять национальный характер и колорит в своих произведениях. Послушаем музыкальную пьесу и попытаемся определить ее национальную принадлежность. К какому жанру она относится?

2. Вторая пьеса, которая прозвучит сейчас, также принадлежит к народному творчеству, хотя знаменитые композиторы использовали ее в своих сочинениях в виде музыкальных цитат и обработок. Сравните ее звучание с предыдущей пьесой. Чем они схожи или различны? К какому жанру вы отнесли бы эту музыку? Музыкальную культуру какого народа представляет эта пьеса?

3. Третье музыкальное сочинение также отличается ярко национальными признаками. Интонационное содержание его основано на музыкальной культуре южного народа. Подумайте, какого? Сравните звучание данной пьесы с двумя другими и назовите жанр. Эта музыка современная, или нет?

Художественно-педагогический анализ предпочитаемого сочинения:

1. Кто исполняет пьесу (какие инструменты вы слышали)?
2. Преимущественно, какие средства музыкальной выразительности композитор использовал в создании художественного образа?
3. Для каких жизненных ситуаций наиболее характерна эта музыка (активного труда, отдыха, развлечений, концертной обстановки, призыва к борьбе, военных событий)?
4. К какому жанру вы отнесли бы данную музыку?

IV-й класс

Тема полугодия: «Музыкальные путешествия»

Тема урока: «Интонационное многообразие выражения чувств человека в музыке»

Образец комплексного использования метода дифференциации и генерализации образных представлений в процессе активизации у учащихся ассоциаций *интровертивного типа*

Примерное содержание музыкальной коллекции:

1. Ф. Шуберт – Аве Мария
2. М. Глинка – Ты, соловушка, умолкни
3. К. Глюк – Мелодия из оперы «Орфей и Эвридика»

1. Ребята, в жизни бывают ситуации, которые вдохновляют человека на доблестный труд, оказание помощи другим, создают обстановку радости и веселья. В такие минуты нет места для грусти, воспоминаниям о прошлом, оценке своим бывшим действиям, фантазии и размышлениям. Но случаются обстоятельства и противоположного характера. Они вынуждают человека тосковать, таить обиды и злиться из-за малейшего пустяка. Или попросту, на смену веселому настроению неизбежно приходит грустное. Музыка способна отражать и то, и другое эмоциональное состояние человека. Иногда же она сочиняется композитором без расчета на возникновение у слушателя определенного настроения. В таких случаях музыка способствует созданию эмоциональной обстановки, при которой хочется думать, вспоминать, размышлять, анализировать или просто слушать, а может, чуть-чуть и взгрустнуть. Сейчас мы послушаем три музыкальные пьесы разных композиторов. Все они чем-то схожи. Но при близости в эмоциональном содержании, произведения отличаются мелодической и тембровой выразительностью. Два из них мы называем вокальными пьесами, а одно – инструментальным. Проанализируйте чувства, которые возникнут у вас при звучании музыки первого произведения. Какой вокальный (или инструментальный) состав его исполняет?

2. Пьеса «Аве Мария» Ф. Шуберта вызвала настроение мечтательности, желание фантазировать, размышлять, а у некоторых и чувство светлой грусти. Подобные пьесы сочинялись многими композиторами, и все они близки по эмоциональной уравновешенности, темпу исполнения. Быстрая музыка также имеет свою мелодию. Но смогли бы мы

в полной мере ощутить, прочувствовать ее в более быстром темпе, стремительно меняющимися интонациями? Второе произведение, которое мы сейчас будем слушать, относится к жанру вокальной музыки. В нем эмоциональное воздействие средств музыкальной выразительности усиливается содержанием литературного текста. Сравните эти два сочинения и проанализируйте свои чувства, возникшие во время слушания.

3. Следующее музыкальное произведение также близко по эмоциональной насыщенности и концентрации вызываемых чувств с предыдущими пьесами. Однако это можно сказать лишь в общих чертах. Попробуем при слушании выделить особенности этого произведения и дать ему название. Схоже оно с предыдущими пьесами, или отличается от них?

Художественно-педагогический анализ предпочитаемого сочинения:

1. Кто исполняет пьесу (какие инструменты вы услышали)?
2. Эта музыка носит в большей мере изобразительный или выразительный характер?

3. Какая речь человека особенно близка звучанию данной музыки (злобная, ворчливая, повествовательная, хвастливая, льстивая, болтливая, задорная, тревожная, добродушная, безразличная, застенчивая, загадочная, вспыльчивая, высокомерная, грубая, заносчивая, деликатная, шаловливая)?

4. Какое первое желание возникло при слушании данной музыки (напеть мотив, сопоставить музыкальные интонации с разговорной речью, захотелось двинуть руками или ногами в такт музыке, появилось зрительное воображение, хотелось просто слушать и наслаждаться музыкой, представили себя главным героем происходящего в музыке, припомнились события из личной жизни, появилось стремление помочь кому-либо)?

• Музыкально-педагогическое проектирование, основанное на учете индивидуальных способностей ребенка к постижению музыки и существующих интонационных инвариантов музыкального сочинения, активизирующее схожие ассоциативно-образные представления, более эффективно по сравнению с традиционной формой развития у учащихся

ся культуры музыкального восприятия. Это обусловлено его генеральной идеей о личностном, эвристическом толковании музыки ребенком. Несмотря на различия в стилистике художественных произведений, составляющих коллекцию, в процессе ее слушания внимание учащихся концентрируется на совершенно определенном явлении или области жизни, отраженных в музыкальном сочинении. Одновременно формируется устойчивая образность по отношению к конкретному типу музыки, осуществляется ее перевод в область характеристик человека, его взаимоотношений с природой и обществом.

- Наведение на предмет потребности, создание проблемно-эвристической ситуации, поиск контраста и сходства в произведениях и возможность их сравнения повышает творческое воображение учащихся. Вариативность суждений активизирует их эмоциональное состояние, располагающее к более свободной интерпретации мыслей и чувств, навеянных музыкой.

- Работа над типизацией музыкальной ассоциативности является одним из важнейших этапов в развитии художественно-образных представлений учащихся. Методически организованный подбор и рассредоточение художественных произведений, подготовка бесед, содержащих проблему и наведение на образное содержание музыки, способны значительно повысить уровень культуры музыкального восприятия учащихся.

- Учет музыкально-эстетических потребностей школьников при подборе музыки, снижение императивных влияний учителя на процесс художественно-педагогического общения, отражающегося в содержании психолого-педагогической установки, вопросов к беседам о музыке, художественно-педагогического анализа произведений, обуславливают ассоциативную активность предполагаемого типа, ведут к гуманизации учебного процесса.

- Содержание методов эстетического воспитания учащихся средствами музыки закономерно основывается на эвристическом генезисе и интонационной природе музыкального искусства. Семантическое значение любого музыкального произведения может быть раскрыто в полной мере лишь при педагогическом опосредовании процесса корреляции личностной нравственной позиции ученика с художественным содержанием музыки. Важным условием в сотворческой деятельности учителя и учащихся является преодоление влияния факторов императивности и субъективизма.

• Восприятие музыкального произведения представляет собой целостный акт. Воспитательная значимость его как вида деятельности зависит от методологической позиции педагога. В процессе воспитания культуры музыкального восприятия целесообразно руководствоваться следующей структурой художественно-педагогического анализа произведений: *от конкретно-репродуктивной ассоциативности при слушании музыки – к художественному образу; от антропоморфизации художественного образа – к характеристике воображаемого индивидуума и особенностей его поведения; от интроспективного взгляда на свое “Я” через сравнение двух характеристик – к выводу о личностном смысле.*

§ 2. Вокально-хоровое исполнительство с использованием средств мультимедиа

В данном параграфе пособия предлагается пример музыкально-педагогического проектирования деятельности учителя и учащихся в процессе синтеза вокально-хоровой работы с изучением нотной грамоты. Рассматриваемый метод «Корреляция аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации» реализуется, в данном случае, на основе компьютерных технологий, поэтому может быть подвергнут редакции в соответствии с конкретными педагогическими условиями. Проследим для примера последовательность и содержание функций учителя и учащихся в процессе вокально-хоровой работы на уроке, организованной в соответствии с предлагаемой методической идеей.

Низкая результативность данного вида художественного творчества детей активизирует креативных учителей на поиски альтернативных путей обучения их навыкам интонационно-чистого пения. В частности, с целью развития певческого дыхания и звуковысотных представлений у учащихся отдельные педагоги обучают их элементарным навыкам игры на флейте. Использование же компьютера предоставляет возможность «визуализации» (Д.Е. Огороднов) направления движения мелодии и наглядной фиксации графического местонахождения определенной ноты. Комплексное воздействие факторов зрительной информации, вариативности инструментальных тембров, зрелищности, доступности, современности, возможности динамичного сравнения

озвучиваемых комментариев превращает педагогический процесс в увлекательное, осмысленное занятие музыкальным творчеством.

Существенным фактором является периодическая сменяемость традиционно ведущей роли учителя ведомой, что согласуется с принципами личностно ориентированного обучения. Чаще всего ему приходится быть готовым к музыкальному иллюстрированию и корректировке происходящего на уроке. Это условие соответствует общеизвестному требованию говорить о музыке языком данного искусства (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский). Рассмотрим вероятностный алгоритм применения метода **«Корреляция аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации»** во II классе¹.

Тема первого полугодия: *«Средства музыкальной выразительности»*.

Тема урока: *«Темп в жизни и музыке»*.

Содержание музыкального репертуара: попевки «Разные ребята».

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ	СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
Исполняет на инструменте попевки «Спокойные ребята» и «Непоседы» без произнесения их названий	Определяют жанр, образное содержание, литературный сюжет, предполагаемые названия произведений
Озвучивает попевки в вокальном исполнении с аккомпанементом	Сличают собственные образные представления с художественным оригиналом, определяют ритмическую основу попевок, фиксируют внимание на идентичности мелодии миниатюр, несмотря на различие темпа их исполнения и применяемых длительностей нот (восьмых, четвертных)
Попорядочно фиксирует ноты на дисплее компьютера и озвучивает сольфеджио попевок с последующим комплексным их проигрыванием в программе Finale	Наблюдают за курсором с фиксацией направления движения мелодии, воспроизводят названия нот с возможной записью их в личных тетрадах
Подбирает ритмические сэмплы в программе Cubase	Демонстрируют образцы ритмического аккомпанемента к мелодии
Аранжирует мелодии для названных учащимися VST-инструментов	Подбирают возможный тип инструментального сопровождения к попевкам («Спокойные ребята» – виолончель), («Непоседы» – ксилофон)

¹ Раскрытие других тем уроков (четвертей) в 1–4-х классах на основе представленного метода осуществляется по аналогичному сценарию.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ	СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
Озвучивает синтетический (компьютерно-традиционный) аккомпанемент детскому хору	Исполняют попевки всем классом под аккомпанемент учителя на фоне компьютерной ритмической поддержки
Совершенствует музыкальную запись и архивирует ее	Фиксируют и осмысливают домашнее задание

В процессе реализации рассматриваемого метода уместно ответить на вопросы следующего содержания:

- Существует ли взаимосвязь между направлением письма (чтения) и повышением тонов на клавиатуре? (*Соотнести нотный стан, повышение-понижение звучания тонов с вертикальными и горизонтальными клавиатурами музыкальных инструментов*).

- Какая (визуальная) связь между взлетающим самолетом, удаляющимся автомобилем, эффектом тоннеля и движением мелодии?

- Какая речь собеседника инициирует у вас грустное, сочувствующее выражение лица и существует ли музыка, вызывающая аналогичное эмпатичное состояние?

- По каким звуковым признакам вы представляете человека, который вас окликнул, выделяете звонок собственного мобильного телефона среди позывных телефонов, принадлежащих присутствующим рядом с вами, и можете ли мгновенно определить малознакомую мелодию, прозвучавшую в непривычном для вас инструментальном исполнении?

Очевидно, что предлагаемые вопросы являются открытыми и не сводятся к однозначным ответам. Каждому ребенку предоставляется возможность высказывания собственного мнения на заданные темы. В подобном сотворчестве одновременно реализуется важнейшая задача музыкального образования связи музыки и жизни.

В процессе подобной проектно-эвристической деятельности в качестве важнейших факторов выстраивания методологической позиции учителю целесообразно учитывать музыкальные потребности и предпочтения учащихся, их стремление к самовыражению и реализации творческих притязаний, социальную обусловленность овладения современными информационными технологиями. Принимая это во внимание, следует признать назревшую необходимость обновления педа-

гогических взглядов на закономерности, условия и методы эстетического воспитания детей средствами музыкального искусства¹.

Метод корреляции аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации объективно рассматривается в контексте личностно ориентированного образования. Самостоятельное постижение индивидуального и социального смыслов музыки при организующей функции учителя, познание ребенком жизни с помощью музыкального искусства является его собственным образовательным приобретением. Раскрытие и реализация истинного значения дефиниции «творчество» осуществляется каждым ребенком персонально. Б.В. Асафьев считал, что «...творчество, композиторство не должно ограничиваться специализацией и замкнутым кругом особенно одаренных. Это злейшая ошибка старой музыкальной педагогики... Разве певец, ведущий подголосок в народном хоре и вызывающий одобрение слушателей ловким вывертом голоса или изобретенным им тут же новым вариантом подголоска, – не инстинктивный композитор?» [5, с. 66]. От адекватности понимания смысла и процессуальной сущности категории вокально-хорового творчества зависит результативность социализации молодого человека, обусловленная объемом энциклопедических знаний и специфических навыков. Именно на их основе возможна не репродуктивная, а инновационная деятельность будущего специалиста.

§ 3. Метроритмическое творчество

Интерпретация и репродуцирование образного содержания музыки определяются уровнем художественной культуры исполнителя и слушателя. Корректностью их отношения к статичным и динамичным средствам музыкальной выразительности во многом обусловлен результат творческого процесса. Спонтанные исполнительские аранжировки так называемых «ремейков» нарушают оригинальность произведений, искажают авторский инвариант, вносят дискомфорт в их восприятие. Это актуализирует проблему развития способности к дифференциации компонентов музыкальной речи у школьников.

¹ Подробную структуру и содержание работы по разучиванию песни без применения компьютера можно изучить в цикле лекций: Королева, Т. П. 10 лекций по методике музыкального воспитания / Т. П. Королева. – Минск : Бестпринт, 2005. – 56 с.

Известно, что средства музыкальной выразительности разделяют на специфические и ассимилированные из жизненного опыта, статичные и динамичные, аутентичные и плагиальные. Принимая во внимание данный факт, следует определять последовательность ознакомления с ними учащихся младшего школьного возраста, в частности. Целесообразным представляется параллельное раскрытие понятий народной и композиторской музыки, авторского права на оригинальное исполнение произведений. Именно корректным отношением к статичным средствам музыкальной выразительности, объединяющим мелодию, лад, метроритм, гармонию, мелизматику, определяется художественная культура музыканта. И наоборот, в процессе аранжировки или исполнения авторского произведения вполне допустимы и зачастую оправданны изменения темпа, фактуры, динамики, тембра, штрихов, тональности с целью адаптации его к тесситурным условиям хорового коллектива или вокалиста. Иногда же осознанное нарушение традиционного звучания одного лишь из средств музыкальной выразительности приводит к семантическим отклонениям от прогнозируемого эмоционального состояния слушателя.

Практические наблюдения свидетельствуют о существенном влиянии на эмпатичную отзывчивость учащихся композиционных изменений лада в музыке. Как одно из многочисленных средств музыкальной речи ладовая основа произведения приобретает в процессе музыкального восприятия важнейшее значение. Комплексное же комбинирование лада, темпа и фактуры вносит коренные изменения в предполагаемую перцепцию даже знакомого сочинения. Моделируя контрастные варианты исполнения определенной мелодии на уроке, можно с достаточной долей прогнозируемости предугадать ее эстетическую оценку учащимися. Педагогический эффект от подобных действий учителя заключается в эвристическом постижении музыки и произвольном формировании личностного отношения детей к произведениям искусства и его эрзацам на основе рефлексии результатов собственного творчества.

Важную смысловую нагрузку содержит и агогическая вариативность исполнения произведения. Темповые изменения в значительной мере предопределяют характер музыки. Давно известно, что мажорная тема, нарочито замедленная, сопровождается заметно меньшим всплеском эмоций учащихся за озвученную в минорном ладу, но более быстром темпе. Подобный эффект достигается при темповых изменениях

музыкальных фрагментов из классических и популярных произведений для достижения художественных метаморфоз не только в музыке, но и театре, кино, современных шоу-программах, хореографии.

Существенное влияние на адекватность перцепции юного слушателя оказывают фактурные изменения в музыкальном сочинении. Это становится очевидным даже при одинаковом темпе его исполнения. Особенно выразительным представляется данное наблюдение при ускорении или замедлении звучания сочинения. Чередование гомофонной, гармонической, полифонической, вариационной фактуры изложения произведения с периодической сменой темпа его звучания влияет на результативность тренинга чувства музыкального лада у учащихся.

Таким образом, предполагаемое содержание музыкального восприятия учащихся в большой мере зависит от ладово-фактурных и темповых изменений музыки. Чем статичнее ее звучание, тем предсказуемей характеристики музыки детьми. Импровизационное же исполнение даже знакомых мелодий вносит кардинальные коррективы в культуру их музыкального восприятия. Осознание учащимися этого художественного противоречия правомерно считать их собственным открытием. Способность детей к выявлению выразительных значений музыкального языка детерминирует уровень постижения ими интонационной семантики произведения. Непроизвольное определение учащимися смысла, закодированного в темпе, ладу и фактуре его исполнения, способствует аккумуляции внимания на объектности художественного содержания музыки. Если это не происходит, эстетическая оценка сочинения определяется ими по соответствию мелодической линии и ритмической основы их музыкальным предпочтениям. В связи с этим систематический тренинг ладово-фактурными и темповыми изменениями музыки можно считать эффективным способом развития слухового опыта учащихся.

Наряду с представленными средствами выразительности общеизвестна основополагающая роль ритма в структуре музыкального содержания. Этот элемент музыкального языка в особенности знаком любителям данного вида искусства. Это заметно как в поведении малолетних детей при их попытке воспроизведения ритмического аккомпанеента к звучащему произведению хлопками ладошек, так и в проведении подростково-юношеских дискотек. Данный вид музыкального творчества в отличие от других сфер исполнительства на

примитивном уровне доступен большинству учащихся без их предварительной подготовки.

Зафиксированные наблюдения свидетельствуют о необходимости применения адекватных способов рефлексивного осмысления художественного содержания произведений детьми в процессе осуществления проектно-эвристической деятельности на уроке музыки. В частности, использование на занятии метода ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий способствует реализации технологии личностно ориентированного образования, развитию музыкальных способностей у школьников. Их перцептивные возможности, определяющиеся критериями прогнозируемости, вероятностности и непредсказуемости образных представлений, можно совершенствовать благодаря предвидению алгоритма творческого взаимодействия участников учебного процесса и знанию уровней их музыкальной креативности. Безусловная важность анализируемых средств музыкальной выразительности в развитии художественных способностей у младших школьников на уроке предопределяет необходимость использования в учебном процессе адекватного педагогического метода.

В этой связи предлагается рассмотреть вероятностный алгоритм применения метода **«Ладово-фактурные изменения и ритмизация мелодий»** в работе с учащимися III класса¹.

Тема третьей четверти: *«Развитие музыки»*.

Тема урока: *«Ладовое развитие музыки»*.

Содержание музыкального репертуара: бел. нар. танец «Крыжачок», русск. нар. песня «Светит месяц», груз. нар. песня «Сулико», А. Грибоедов «Вальс», С. Рахманинов «Итальянская полька», фрагменты башкирского, грузинского, испанского, итальянского, калмыцкого, мексиканского, молдавского, татарского, узбекского, цыганского и др. танцев.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ	СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
Вариативно исполняет на музыкальном инструменте одно из произведений в различном темпе, фактурном и ладовом изложении	Определяют темп, ритмическую основу, фактурное изложение и лад каждого варианта прозвучавшего произведения

¹ Раскрытие других тем уроков (четвертей) в 1–4-х классах на основе представленного метода осуществляется по аналогичному сценарию.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ	СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
С целью уточнения сомнительных моментов повторно проигрывает произведение в различных исполнительских редакциях с иллюстрированием контрастных и тождественных примеров	Рефлекторно осмысливают темпо-ритм озвучиваемых произведений; определяют 2-х, 3-дольный размеры; одноголосное, аккордовое или вариационное изложение; ощущение беззаботности (мажор) или тревожности (минор)
Фиксирует, корректирует и озвучивает ритмические аккомпанементы, предложенные учащимися в программе Cubase	Подбирают варианты ритмизации абстрактного музыкального фрагмента, предложенного учителем
Коллективный анализ и обобщение результатов сотворчества	

На основе метода ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий значительно упрощается решение «сверхзадачи» музыкального образования и воспитания школьников – поиска связи музыки и жизни. Коррекции направленности мышления учащихся способствуют заранее подготовленные вопросы:

- Есть ли смысловая взаимосвязь между сменяемостью пор года, временем суток, сердцебиением человека и музыкой? (*Синхронность, метричность*).

- Сможете ли выделить признаки общего (если они есть) в архитектуре, антропометрии, самолетостроении и музыке? (*Симметрия, соразмерность: «Все разумное красиво. Все красивое разумно» /Гегель/*).

- Есть ли что-то общее в движении двухлетнего ребенка и музыке? (*Быстрое движение представляется относительно ритмичным. Падение же сравнимо с цезурой или паузой в музыке*).

- Сравнимы ли периодические остановки в непрерывной деятельности человека с движением музыки? (*Ответ, схожий с предыдущим*).

Представленные варианты ответов лишь предположительны и не озвучиваемы перед учащимися. Основное условие анализируемого метода заключается именно в вероятностных творческих решениях самих школьников.

В целом можно выделить наиболее очевидные позитивные аспекты метода ладово-фактурных изменений и ритмизации мелодий, реализуемого на основе эвристического правила инверсионности:

◇ осуществление произвольного аутотренинга ладового чувства, независимого от темпа исполнения и фактуры изложения музыкального произведения;

◇ развитие художественного мышления, во многом обусловленного способностью выявлять рельефность и семантические значения отдельных средств музыкальной выразительности;

◇ формирование устойчивых знаний драматургии музыкальной композиции на основе вариативного комбинирования исполнительских приемов как учителем, так и учащимися;

◇ приобретение навыков создания инверсионного ритмического сопровождения к определенной мелодии.

Непроизвольное выявление ладовых тяготений и ритмической основы музыки независимо от ее фактурного изложения является естественным показателем музыкальности ребенка. Наличие таких способностей позволяет ему сократить путь постижения эмоционально-образных значений музыки, скоординировать внимание на частных нюансах самостоятельного художественного творчества.

§ 4. Выполнение эксклюзивных художественных заданий

В данном параграфе к рассмотрению предлагается вероятностный алгоритм метода «Музыкальные аналогии и импровизационная композиция». Предназначен он для организации и осуществления художественного творчества на уроке музыки с учетом синтеза прежних методологических установок на ее преподавание в общеобразовательной школе и современного мультимедийного сопровождения учебной деятельности учащихся. Это стало закономерным условием интеграции педагогики и методики с музыкальной информатикой. Использование в учебном процессе основных положений общепризнанных систем музыкально-эстетического воспитания детей без их инновационного технологического обеспечения представляется довольно архаичным. Несмотря на прежнюю актуальность идей Эмиля Жака-Далькроза, Карла Орфа, Золтана Кодая, Пьера ванн Хауве, Шиничи Судзуки, воплощение их для учащихся с помощью прогрессивных технических средств обучения в нынешней социальной среде объективно признается уже необходимым педагогическим условием.

Основная суть метода музыкальных аналогий и импровизационной композиции заключается в эвристическом выполнении творческих заданий детьми с использованием устройств мультимедиа. Данный вид художественной деятельности был выделен авторами программы «для общеобразовательной средней школы с 12-летним сроком обучения» в 2000 г. отдельным компонентом вследствие неспецифичности учебных задач, осуществляемых зачастую младшими школьниками на уроке музыки. Ведь другие разделы занятия (слушание музыки, вокально-хоровое исполнительство, метроритмическая композиция) также могут рассматриваться в рубрике «выполнение творческих заданий». Структуризация метода начинается с определения вероятностного алгоритма взаимодействия учителя с учащимися. Назван он таковым с учетом эвристической сущности художественного творчества, заключающейся в возможной непредсказуемости действий педагога, детерминированных деятельностью детей. Источником активизации учебного процесса в этой связи становится периодически любой из его субъектов. По мнению В.С. Кукушина, для данного исторического периода «нужна новая парадигма образования: ученик – предметно-информационная среда (в том числе новые информационные технологии) – учитель, присутствующая всем видам образования, всем образовательным системам» [41, с. 6]. Применительно к уроку музыки тезис автора может быть истолкован сквозь призму субъект-объект-субъектных отношений участников учебного процесса. Ведь художественный репертуар, музыкальный инструментарий, дидактические пособия, составляющие понятие «образовательные средства», представляют закономерное опосредование педагогического общения. Такая форма сотрудничества естественным образом исключает бытовавшее ранее субъект-объектное взаимодействие учителя с учащимися.

Элементарное композиционное проектирование целесообразно начинать с повторения учителем известной школьникам мелодии. Затем, осуществив ее интонационно-образное, художественно-педагогическое обсуждение, дети самостоятельно воспроизводят характеристические особенности конкретного объекта или природного явления на интонирующих инструментах с акцентуацией соответствующих средств музыкального воплощения. При этом педагогу следует фиксировать их внимание на выразительных свойствах музыки и неспецифичности ее создания с целью «изображения» формальных признаков предметов

или поведенческого стереотипа человека. Запечатлев в нотах наиболее яркую «композицию» детей на экране дисплея, учитель просит их подобрать адекватный задуманному художественному образу вокальный или инструментальный тембр его озвучивания. При достаточном уровне владения средствами мультимедиа педагог (с учетом их мнений) аранжирует созданную мелодию для определенного ансамбля исполнителей. Проанализировав логику музыкальной композиции и сличив созданный ее образец с шедеврами данного вида искусства, он дифференцирует домашнее задание для учащихся. Причем его предметное выражение вовсе не обязательно. Это могут быть: поиск художественного репертуара, с которым ребенку предстоит работать на следующем занятии, эскиз алгоритма его собственных действий по продолжению осуществления начатого художественного замысла, создание собственного проекта с целью демонстрации его на очередных уроках. В авторской эксклюзивности выполнения домашнего задания заключается глубокий личностный и социально-педагогический смысл. Школьники непроизвольно преодолевают потребительское, индифферентное отношение к обществу и окружающей среде, избавляются в будущем от свойств инфантилизма и конформизма с одновременным приобретением таких важных качеств характера как самостоятельность, ответственность, одержимость.

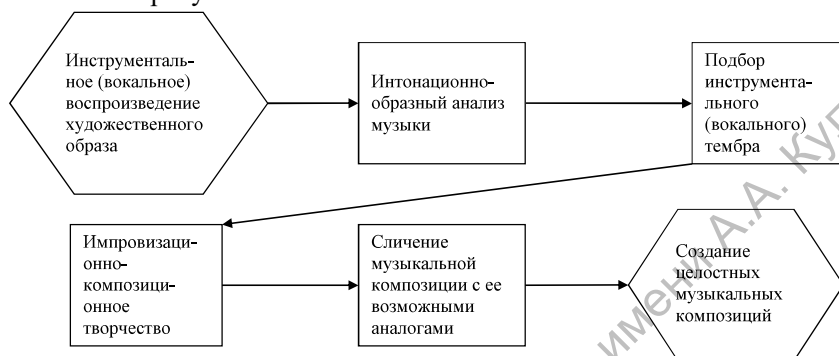
Вероятностный алгоритм деятельности учащихся и действий учителя при реализации метода **«Музыкальные аналогии и импровизационная композиция»** может быть представлен следующим образом:

- *учащиеся*: занимаются композиционным сочинением на детских музыкальных инструментах;

- учитель: запечатлевает сочинения детей в программе Finale;
- *учащиеся*: предлагают инструментальные (вокальные) тембры;
- учитель: озвучивает зафиксированные композиции;
- *учащиеся*: определяют типы ансамбля;
- учитель: аранжирует мелодии для названного ансамбля;
- *учащиеся*: осуществляют запись нотного текста мелодии;
- учитель: корректирует партитуру, уточняет логику музыкальной композиции и вместе с детьми сличает ее с возможными аналогами.

Прогнозируемым результатом воплощения данного педагогического проекта является личностное эвристическое постижение и создание музыки учащимися, развитие способности конструирования учебного процесса у учителя.

В виде схематической модели последовательность реализации метода музыкальных аналогий и импровизационной композиции представлена на рисунке 4.1.



**Рисунок 4.1. – Вероятностный алгоритм метода
«Музыкальные аналогии и импровизационная композиция»**

Следствием систематической организации выполнения творческих заданий детьми по подобному вероятностному алгоритму становятся:

- развитость музыкально-художественного слуха, необусловленного содержанием литературного текста вокальных произведений;
- способность к выявлению в музыке интонационно-мелодических констант и семантических значений;
- непроизвольное овладение навыками элементарной метроритмической композиции и логикой темпового выражения художественного образа в музыке;
- сформированность темброво-динамического слуха и звуковысотного мышления;
- умение определения корреляции ладово-фактурного изложения и художественно-образного содержания произведений;
- навыки личного элементарного моделирования, проектирования, конструирования и практического воплощения их результатов (в том числе, не специфически музыкальных);
- знание пропедевтических понятий музыкальных свойств образного отражения жизненных явлений.

Рассмотрим вероятностный алгоритм применения метода «Музыкальные аналогии и импровизационная композиция» в IV классе¹.

Тема II полугодия: «Музыкальные путешествия».

Тема урока: «Музыка – язык дружбы и взаимопонимания между народами».

Содержание музыкального репертуара: собственные композиции детей на абстрактную тему или определенный литературный сюжет.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	СОДЕРЖАНИЕ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ
Осуществляют композиционную работу на детских клавишных или других музыкальных инструментах	Фиксирует фрагменты сочинений учащихся в программе Finale
Подбирают инструментальный (вокальный) тембр к собственному «сочинению»	Озвучивает зафиксированную композицию в виде сольфеджио в предложенном ребенком тембре
Определяют тип ансамбля, в котором прозвучит сочинение каждого учащегося	Аранжирует мелодию для названного ансамбля (дуэта, трио, квартета)
Записывают нотный текст мелодии, зафиксированный на экране дисплея	Проводит коррекционную работу над партитурой
Осмысливают и выполняют домашнее задание в виде продолжения собственной композиции	Уточняет логику музыкальной композиции и сравнивает ее с возможными профессиональными аналогами в присутствии детей

В процессе воплощения метода музыкальных аналогий и импровизационной композиции целесообразно использовать открытые вопросы, нацеленные на выявление латентных импровизационных способностей у школьников, художественное открытие ими различных сторон жизненных явлений, приобретение уверенности в собственной «независимости», способствующей творческому раскрепощению.

- Изобразите мелодию «мелкого дождя» (*высота, длительность, ритм*).
- Какой может быть мелодия «грусти»?
- С помощью имеющихся музыкальных инструментов воспроизведите звуки швейного производства или кузнечного цеха завода.
- Отобразите звучание теннисного шарика, брошенного с высоты человеческого роста на твердую гладкую поверхность, с момента прикосновения с ней и до прекращения движения.

¹ Раскрытие других тем уроков (четвертей) в 1–4-х классах на основе представленного метода осуществляется по аналогичному сценарию.

Создание педагогических условий проектно-эвристического постижения учащимися отражательной сущности музыкального искусства и приобретения ими навыков элементарного музыкального творчества является наиболее целесообразным путем организации учебного процесса. Ознакомление детей с образцами музыкального искусства следует осуществлять с учетом их эстетических предпочтений, невзирая на художественные достоинства произведений. Необходимо также иметь в виду их стремление к самостоятельным занятиям компьютерной музыкой. Этими факторами обусловлена необходимость проектирования методов художественного творчества на уроке, адекватных эвристическому генезису, интонационно-звуковой и временной природе музыки.

§ 5. Вариативность самостоятельной аналитической работы над произведением

Цивилизационное перенасыщение социальной среды разноуровневой музыкой обусловлено возрастными особенностями слушателей и меркантильными интересами ее создателей. Современное музыкальное искусство правомерно характеризуется прагматической направленностью, темпово-ритмическим однообразием, ограниченностью текстового содержания вокальных произведений, упрощенностью интонационно-мелодических оборотов. Эксклюзивность художественного творчества вовсе трансформировалась в конвейерное производство эрзацев его процесса и результатов.

Вместе с тем уровень массовой музыкальной культуры во многом обусловлен степенью популярности данного вида искусства в системе общего среднего образования. От нее зависит решение проблем музыкальной избирательности, корректности эмоционального поведения, содержания образных представлений, оценочного отношения учащихся к объектам творчества, их создателям и исполнителям. Без педагогического опосредования представленный процесс воплощается стихийно, хаотично и непредсказуемо. Вероятно, поэтому он может иметь вектор и асоциального действия.

Существует неоднозначное мнение о производности уровня мышления человека от манипулирования математическими функциями,

грамотности от филологической подготовленности, атлетичности телосложения от физических упражнений. Абсолютным большинством людей это принимается за аксиому. Но тогда почему значимость влияния музыки на дееспособность сердечно-сосудистой системы, его душу и духовность столь неадекватно ими оценивается? Ведь от нравственно-эстетической воспитанности личности напрямую зависят не только комфорт, создаваемый ею на микро или макроуровне в окружающей среде, но и результаты любой материализующейся ее деятельности. Вероятно, сложившаяся система взглядов на науку, образование (в особенности, музыкальное), культуру в целом сводится в последнее время к их социально-корпоративной дискретности, «гарниру» к жизни без глубинного понимания фундаментальности значения данных сфер сознания человека в формировании общественных, в том числе, производственных отношений. Обыватели говорят: «Главное в жизни – здоровье, остальное является производным». Это утверждение безусловно. Но почему при этом не констатируется, и даже не обсуждается личностная, а значит и общественная значимость уровня образованности человека? Ведь зачастую недюжинным здоровьем обладают люди как раз с асоциальным стилем поведения, игнорирующие культурные ценности и приносящие государству порой весьма ощутимые издержки.

Наблюдающаяся апория усиливается также глобальной прагматизацией социума, его потребительским отношением ко всему сущему. Происходит деградация духовности человека, его нравственное обнищание. Между тем сдерживающим, прекращающим усугубление данного процесса и меняющим вектор его развития является, бесспорно, общее и музыкальное, в частности, образование. Многочисленные этапы формирования личности составляют емкое понятие «человеческого фактора», актуальность которого объективно оценивается лишь в ситуациях техногенных катаклизмов и форс-мажорных обстоятельств. При этом известно, что антиципирующие (предвосхищающие), профилактические действия человека намного эффективнее и экономически рачительнее (бережливее) за устранение последствий произошедшего, восстановление прежнего «статуса-кво».

Организационные погрешности, допускаемые в сфере общего музыкального образования, во многом были бы минимизированы при историческом анализе его роли в становлении государственности, обращении к опыту в данной области педагогики стран, уровня социального

благополучия которых необходимо еще достичь, к интеллектуальной и чувственной интуиции. Роль последних факторов предвидения результатов инновационных преобразований в многочисленных отраслях знаний подтверждается исследованиями ученых: «Представители самых различных, не связанных между собой, областей знания, пытаясь проанализировать механизмы своего творческого процесса, неоднократно указывали на огромную эвристическую роль интуиции в нем» [31, с. 120]. Признавая данный факт, желаемым остается проявление подобной рефлексии у ответственных работников различных общественных организаций не механистичности, а антропоцентричности исполнения служебных обязанностей.

Это следует из аксиоматичности начала формирования духовных свойств человека еще с колыбельной песни матери (без учета его генетических предрасположенностей). Раннее детство также проходит под эгидой игровой и музыкальной деятельности ребенка. Далее номинальное нравственно-эстетическое воспитание осуществляется в средней общеобразовательной школе, в особенности, на уроках музыки. Именно в данных условиях происходит педагогически организованное диагностирование уровней креативности, создание предпосылок гуманного «блокирования» развития инфантильности, брутальности, пошлости у подрастающего поколения.

Несмотря на это, в соответствии с учебными планами общих средних школ музыка как образовательный предмет с недавнего времени преподается лишь в начальных классах. Подобное решение претворяется на фоне понимания необходимости совершенствования личности в течение всей жизни, в отличие от 5-летней «профессиональной» подготовки молодого человека. Ведь качество выполнения должностных компетенций также зависит от его нравственно-эстетической воспитанности. Подобные интеллектуальные и психические свойства человека в значительной пропорции формируются на уроках музыки. Поскольку данное искусство является самым массовым и востребованным, постольку важным представляется соответствующее отношение к содержанию и объему его преподавания для детей и подростков. От этого во многом зависят и мотивы причастности молодых людей к музыкальной культуре (подражание моде, приобретение звуковоспроизводящих устройств, создание «фешенебельных» условий для знакомств, фиксация внимания на собственной эрудированности в современных сти-

лях и конкретных «композициях», экранирование от внешней среды, тенденциозное восприятие музыкального суррогата, соответствующего личностным нравственно-эстетическим установкам).

С учетом данных фактов структурирование учебного процесса на уроке музыки осуществляется вариативно. Его инверсионность определяется многообразием художественного творчества учащихся, педагогическая результативность которого обусловлена научно-методической обоснованностью действий учителя и целесообразной активностью детей. Учебный эффект обеспечивается при этом нивелированием содержательных компонентов урока с личностным целеполаганием каждого ребенка. В условиях классно-урочной системы организации учебного процесса создать подобную технологическую корреляцию довольно сложно. Однако без стремления к образовательной филигранности (тщательной исполняемости) урок превращается в дискретную (раздельную) игровую деятельность, не имеющую целостности, системности, педагогического смысла. Только способность учителя к рефлексии своей интеллектуальной и чувственной интуиции, образной фантазии и сличению ее вероятностных проектов или моделей с известными образовательными технологиями позволяет достичь уникальности результатов художественного творчества. Алгоритм его действий заключается в преобразовании ассоциативного представления в понятие, его обосновании и адаптации к конкретным педагогическим условиям. «...Процесс научного творчества, равно как и процесс художественного творчества, оригинален, индивидуален и неповторим» [31, с. 155].

Учитывая зафиксированную данность, очевидной становится паритетность функционирования чувственных и интеллектуальных свойств человека при создании, воспроизведении и восприятии музыки. Подтверждается это ее эвристическим генезисом и интонационной природой, признающимися производными понятиями его интенсивного мышления. В этой связи аналитическую работу над музыкальным произведением с учащимися даже общеобразовательной школы не следует ограничивать лишь **художественно-педагогическим** его разбором. Спорадически она может быть представлена в виде **технологического** (мелодического, ладово-фактурного, темброво-динамического, метроритмического, жанрово-стилистического), **эстетического**, **нравственно-семантического** (смыслового), **компаративного** (сравнительного) исследования музыки. Безусловно, учебно-временная ак-

туальность каждого из них определяется программным содержанием произведения, темой и целью урока. Возможно и комбинирование элементов названных видов анализа. Но в таком случае следует учитывать объем внимания младших школьников, их способность к восприятию определенного количества информации, временные рамки урока, его целостность и преемственность между видами художественного творчества детей. С учетом данных условностей можно дифференцированно проследить за вариативностью аналитических характеристик музыкальных произведений¹.

Примерное содержание *художественно-педагогического* анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Эта музыка носит в большей мере изобразительный или выразительный характер?	Музыка – искусство выразительное, но в ней завуалированы и элементы изобразительности.	Натуральность инструментального отображения определенных явлений природы и одушевленных образов. Специфические возможности электромузыкальных инструментов.	Постигается смысл музыки как искусства и предмета образования, ее связи с жизнью.
Когда происходит выражаемое в музыке действие?	Вечером, ночью, утром, днем, весной, летом, осенью, зимой.	Фиксация внимания на консонансах, диссонансах, выразительных свойствах темпа и тембра в музыке.	Формирование адекватного восприятия музыкальных окрасок времени суток, пор года и места происходящих событий.
Отражено ли в музыке название художественного произведения?	Да, нет, частично.	Соотнесение смысла авторского названия произведения с его объективным звучанием.	Развитие художественного мышления средством анализа текста, воплощения его сути в возможных действиях.

¹ Содержание вопросов адаптировано к стилю научной работы. В учебном процессе их смысл передается на доступном для младших школьников языке.

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Существует ли связь между понятиями «обобщение», «выводы», «заключение», «подведение итогов», «краткость – сестра таланта» и специфически музыкальными «основная интонация», «реприза»?	Да, нет, наверное.	Анализ смысла вербальных и музыкальных понятий, их соотношение.	Привитие навыков лаконичного, содержательного общения и соответствующего письменного изложения мыслей и идей.
С помощью каких средств музыкальной выразительности можно более правдоподобно изобразить мелодию «мелкого дождя»?	Высоты, длительности звуков, их ритмической организации.	Характеристика данного явления природы, особенностей его естественного звучания.	Приобретение навыков художественного отображения явлений окружающей среды.
На каких музыкальных инструментах наиболее адекватно можно воспроизвести звуки швейного производства или кузнечного цеха завода?	Струнных, электронных, большом барабане, тарелках, литаврах, тромбоне, басовых инструментах.	Виртуальная экскурсия на предприятия, характеристика процесса производства.	Осмысление сущности связи музыки и жизни.
Будет ли равномерным звучание теннисного шарика, брошенного с высоты человеческого роста на твердую гладкую поверхность, с момента прикосновения с ней и до прекращения движения?	Да, нет, удары будут ускоряться.	Обсуждение образного представления данного явления, практическая демонстрация процесса его осуществления.	Развитие произвольного внимания к звукам искусственного происхождения и осмысленного отношения к ним.

Примерное содержание *технологического* (мелодического, ладово-фактурного, темброво-динамического, метроритмического, жанрово-стилистического) анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
В каком жанре сочинено это произведение?	Песня, танец, марш, (более широкий спектр жанровой принадлежности сочинения).	По каким признакам определили?	Формирование жанрово-стилистических образных представлений.
Какой инструментальный (вокальный) состав музыкантов исполняет пьесу?	Симфонический, духовой, народный оркестры, академический, народный хоры, сольный инструментальный (вокальный) исполнитель.	Благодаря выявлению каких средств музыкальной выразительности (манеры исполнения) пришли к данному выводу?	Корреляция звукового восприятия со слуховыми ассоциативными представлениями.
Преимущественно какие средства музыкальной выразительности композитор использовал в создании художественного образа?	Темп, звуковысотность, музыкальную динамику, тембр.	Почему в вопросе содержится слово «преимущественно» и не использовал ли композитор в создании художественного образа все названные средства музыкальной выразительности?	Тренинг способности к дифференциации главного и второстепенного как в музыке, так и жизни.
В какой музыкальной форме можно сочинить пьесу, соответствующую смыслу выражений: «жизнь идет по кругу», «течение жизни спиралеобразно»?	В форме «Рондо», вариационного построения мелодии.	Воспроизведение соответствующих жизненных ситуаций и явлений.	Формирование первичных представлений о диалектической сущности жизни.
Существует ли взаимосвязь между направлением письма (чтения) и повышением тонов на клавиатуре?	Соотнесение нотного стана, повышения-понижения звучания тонов с вертикальными и горизонтальными клавиатурами музыкальных инструментов.	Определение направления повышения тонов на клавишных, кнопочных, струнных, духовых инструментах.	Развитие интонационно-речевых ассоциативных представлений.

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Есть ли сходство между взлетающим самолетом, удаляющимся автомобилем, эффектом тоннеля и движением мелодии?	Звучание повышается и затихает, видимость снижается и исчезает.	Анализ жизненных ситуаций.	Генерализация предметно-характеристических ассоциативных представлений.

Примерное содержание *эстетического* анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Какой общий эмоциональный характер произведения?	Грустный – веселый, нежный – грубый, гневный – спокойный.	Какие средства выразительности композитор использовал в создании подобного эмоционального содержания произведения.	Установление логики корреляции произнесенного, услышанного и эмоциональной реакции собеседника (ребенка, оппонента).
Какие движения могут наиболее точно выразить данную музыку?	Суетливые, полные чувства достоинства, гордые, воинствующие, льстивые, слабодольные, стремительные, неторопливые.	Анализ поведенческих стереотипов человека.	Формирование навыков выявления характеристических свойств человека по динамике и особенностям его движений.
Какой может быть мелодия «грусти»?	Медленной, плавной, с незначительными повышениями и понижениями тонов.	Графическое представление движения мелодии.	Развитие интровертивных ассоциативных представлений.
Какие характеристические особенности «музыкальной» радости?	Быстрый темп, контрастная музыкальная динамика, широкий диапазон звукоряда.	Словесная характеристика веселого (умного или глупого) человека.	Синтез экстравертивных ассоциативных представлений.

Окончание таблицы

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Преимущественно какими средствами выразительности воплощается понятие прекрасного в белорусской музыке?	Инструментальным тембром, особенностями интонационного языка, преобладающим темпом исполнения.	Анализ смысла понятий «Родина», «отчий дом», «чувство патриотизма».	Генерализация национально-исторических художественно-образных представлений.

Примерное содержание *нравственно-семантического* анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Какая речь человека особенно близка звучанию данной музыки?	Злобная, ворчливая, повествовательная, хвастливая, льстивая, болтливая, задорная, тревожная, добродушная, безразличная, застенчивая, загадочная, вспыльчивая, высокомерная, грубая, заносчивая, деликатная, шаловливая.	Характеристика манер общения художественных героев кино и мультфильмов.	Развитие способности дифференциации смысла произнесенного на основе интонационного восприятия.
Какую основную идею отобразил композитор в своем сочинении?	Образы Родины, матери, отца, спокойствия, угрозы, света, тьмы, тревожности.	Характеристика особенностей произношения, мимики, движений человека в зависимости от жизненных ситуаций.	Генерализация нравственно-эстетических ассоциативных представлений.
К каким действиям побудила вас музыка?	Больше узнать об окружающей среде и социальной действительности, стать добрее, лучше учиться, никого не обижать, помогать всем родителям и друзьям.	Анализ канонов нравственности и примеров асоциального поведения человека.	Воспитание нравственных идеалов.

Продолжение таблицы

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Каким образом в музыке воплощается смысл выражений: «забегание вперед и возвращение к пройденному», «повторение – мать учения», «все возвращается на круги своя»?	С помощью репризы, неоднократного проведения темы.	Сравнение подобных примеров из запасов витального (жизненного) опыта.	Концентрация внимания на возможности совершенствования «настоящего», улучшения «будущего» лишь с учетом знания «прошлого».
Какая речь собеседника инициирует у вас грустное, сочувствующее выражение лица и существует ли музыка, вызывающая аналогичное эмпатичное состояние?	Грустная, печальная, драматичная. Да, нет, наверное.	Анализ жизненных ситуаций, вызывающих у человека подавленное состояние. Характеристика людей-интровертов.	Формирование уважительного отношения к людям, поведение которых не соотносится с личностными представлениями о стиле жизни.
По каким звуковым признакам вы представляете человека, который вас окликнул, выделяете звонок собственного мобильного телефона и можете ли мгновенно определить малознакомую мелодию, прозвучавшую в непривычном для вас инструментальном исполнении?	По окраске голоса, специфическому звучанию, тембру звука. Да, нет, сомневаюсь.	Раскрытие понятия «тембр» в процессе соответствующих дидактических игр.	Развитие осмысленного отношения к звукам биологического и техногенного происхождения.

Окончание таблицы

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Есть ли смысловая взаимосвязь между сменяемостью пор года, временем суток, сердцебиением человека и музыкой?	В синхронности, соразмерности, ритмичности, симметричности.	Осмысление жизненных явлений, физико-математических понятий средствами музыки.	Рефлексивное отношение к образовательному опыту в процессе адаптации его к жизненным обстоятельствам.

Примерное содержание *компаративного* (сравнительного) анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Какое первое желание возникает при слушании конкретной музыки?	Напеть мотив, сопоставить музыкальные интонации с разговорной речью, двигать руками или ногами в такт музыке, зрительно вообразить, слушать и наслаждаться музыкой, представлять себя главным героем происходящего в музыке, припоминать события из личной жизни, оказать посильную помощь нуждающимся в ней.	Анализ многомерности смысла как произведений искусства, так и жизненных ситуаций. Сравнение их с математическими понятиями или армейскими уставными взаимоотношениями.	Постижение выразительных значений музыки, связи ее с жизнью.
Где и когда происходит выражаемое в музыке действие?	В концертном зале, лесу, на улице, в комнате, у моря, в городе, деревне, утром, днем, вечером, ночью, летом, осенью, зимой, весной.	Выявление характеристик свойств программной музыки, в которой композиторы пытались отразить категории времени и пространства.	Накопление пространственно-временного (художественно-образного) и витального опыта.

Продолжение таблицы

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Каким жизненным ситуациям наиболее характерна эта музыка?	Развлечениям, активному труду, концертной обстановке, отдыху, призыву к борьбе за свободу, военным действиям.	Обоснование уместности использования характерной музыки в различных жизненных обстоятельствах.	Формирование адекватного поведения стереотипа.
Сможете ли вы выделить из множества музыкальных произведений те, которые близки по эмоциональному содержанию прослушанной песне?	Да: – если звучание будет инструментально (вокально) однородным; – если произведения будут демонстрироваться в синхронном сравнении.	Анализ понятий контраста и сходства, уникальности и универсальности; классики и суррогата; культуры и снобизма.	Развитие свойства социальной адаптивности, способности к компромиссному поведению.
Сможете ли выделить признаки общего (если они есть) в архитектуре, антропометрии, самолетостроении и музыке?	Симметрия, соразмерность, логичность, красота.	Обсуждение исторических фактов о производительности архитектурной соразмерности от конфигурации человеческого тела, самолетостроения от физиологических параметров птиц.	Тренинг неординарности, эвристичности мышления.
Каким может быть композиционное строение произведения, соответствующее афоризму «Все познается в сравнении»?	Построенное на антонимах: быстро – медленно, громко – тихо, плавно – отрывисто, схоже – контрастно.	Просмотр цветовой гаммы, окрасок ее смежных и крайних сегментов.	Осознание многосторонней сущности жизненных явлений, ситуаций и обстоятельств.
Есть ли что-то общее в движении двухлетнего ребенка и музыке?	Быстрое движение представляется относительно ритмичным. Падение же сравнимо с паузой в музыке.	Образное представление сюжета, приведение схожих жизненных примеров.	Развитие двигательного-динамического ассоциативного воображения.

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Сравнимы ли периодические остановки в непрерывной деятельности человека с движением музыки?	Относительное сходство наблюдается в виде ритмически организованных пауз.	Рассмотрение примеров хаотических и профессионально запрограммированных остановок в деятельности человека.	Постижение сущности ритмически организованных, смыслодержущих, продуктивных и дезорганизующих пауз.

Приведенные примеры аналитических характеристик музыкальных произведений не являются исключительными. Подобная их дифференциация также не может характеризоваться инвариантностью, так как смысловая взаимозаменяемость многих категорий очевидна. Вместе с тем каждый из представленных видов анализа произведений специфически нацелен на воспитание культуры музыкального восприятия у младших школьников.

Общеизвестна полифункциональная роль музыкального искусства. Дифференцированное отношение слушателей различных категорий к музыке определяется их целью и условиями восприятия ее художественного содержания. С определенной долей относительности функции данного вида искусства можно разделить на социальные, психологические и педагогические. В контексте темы пособия актуальными становятся воспитательный, образовательный и эвристический ресурсы музыки. Вполне понятно, что их реализация в полной мере может быть осуществлена в художественно-образовательной среде и лишь на научной основе. Без учета этого фактора учебный процесс превращается в рутинную пропедевтику или репродукцию канонической информации.

Примерно такой психолого-педагогической установкой целесообразно руководствоваться при подготовке сценариев уроков музыки с учетом возрастных особенностей детей. Безусловно, фактор научности в данной ситуации заключается, прежде всего, в развитии у младших школьников нравственно-эстетической чувствительности и оригинальности мышления. Строгая же утонченность в педагогическом общении с использованием учителем специфических терминов, неизвестных детям, объективно может считаться антипедагогичной. Вместе с

тем стереотипное отношение к урокам музыки как развлекательным, релаксативным является также следствием соответствующего преподавания данного учебного предмета в недалеком историческом прошлом. При аналитическом рассмотрении программных установок на общее музыкальное образование детей в период его государственного функционирования можно обнаружить ряд очевидных закономерностей. Содержание музыкального образования школьников на разных этапах социального реформирования и объективных форс-мажорных обстоятельствах неизбежно коррелировалось с политико-идеологической конъюнктурой. В периоды общественной стабильности существенное влияние на приоритетность видов музыкального творчества в учебном процессе оказывал фактор специализации (вокальной, инструментальной, теоретической) государственных чиновников, ответственных за эстетическое воспитание учащихся. Несмотря на демократическое состояние текущего периода в системе общего музыкального образования, признан он может быть ошибочным уже сейчас из-за упразднения данного предмета в 5–7-х классах общеобразовательной школы. Следствием данного решения очевидной во многом становится экспансия в обществе нравственно-эстетической пошлости общения, вульгарности поведения, музыкального утилитаризма.

Периодическая сменяемость приоритетов в содержании художественного творчества не стала, однако, препятствием для занятий различными видами деятельности на уроке музыки. Как известно, основными его компонентами являются: слушание музыки, вокально-хоровое пение с изучением нотной грамоты, метроритмическое исполнительство, выполнение художественных заданий, самостоятельная творческая работа в домашних условиях. Специфичность видов деятельности свидетельствует о необходимости применения соответствующих методических приемов их воплощения. Поиск и обоснование прогрессивных, инновационных методов осуществления художественного творчества на занятии обусловлены проведением релевантных экспериментальных исследований. При этом по-прежнему актуальными остаются **принципы образности, тематизма, целостности, интегрирующей роли восприятия** организации занятий. В этом заключается научный аспект проектирования сценариев уроков музыки. Производность педагогической результативности от научного наполнения образовательного процесса можно проследить в таблице 4.1.

Таблица 4.1. – Научный детерминант образовательной эффективности учебного процесса

Виды художественного творчества	Научные основы проектирования творческой деятельности	Образовательная цель
Слушание музыки	Дифференциация критериев и уровней художественной восприимчивости учащихся. Генерализация их образных представлений.	Развитие способности к установлению производности эмоционального, рационального и деятельностно-практического в музыкальном творчестве. Осознание взаимосвязи чувств, мыслей и поступков.
Вокально-хоровое пение с изучением элементов нотной грамоты	Корреляция аудио-видеоинформации с озвучиваемой нотацией. Программное обеспечение урока музыки. Методически обоснованное сочетание компьютерных и традиционных средств образования.	Формирование комплексного постижения художественной информации. Сбалансированное отношение к современному и классическим средствам воспроизведения музыки. Интенсивное решение сверхзадачи связи искусства с жизнью.
Музыкально-ритмическое исполнительство	Вариативное изложение ладово-фактурного звучания произведений. Видоизменение ритмической основы мелодий. Аналитический разбор индивидуальных образцов детского исполнительства.	Воспитание культуры музыкального восприятия, не обусловленной знанием средств выразительности. Приобретение элементарных навыков музицирования. Развитие абстрактного, инверсионного стиля мышления.
Выполнение художественных заданий	Параллельное изучение схожих и контрастных по техническому и семантическому содержанию музыкальных произведений. Проведение музыкальных аналогий и осуществление импровизационной композиции.	Активизация способности к выявлению технических и художественных нюансов как в музыке, так и жизненных обстоятельствах. Формирование личностного инвариантного мышления.

Виды художественного творчества	Научные основы проектирования творческой деятельности	Образовательная цель
Самостоятельная творческая работа в домашних условиях	Систематическое использование метода компаративного анализа музыки. Осуществление личностного анализа и синтеза доступных для восприятия детей художественных произведений и жизненных явлений.	Развитие потребности в самостоятельной аналитической деятельности, индукционного и дедукционного стиля мышления. Снижение уровня поведенческого инфантилизма и эгоизма.

Образовательная¹ эффективность учебного процесса во многом зависит от способности учителя к научно обоснованному воплощению на уроке фундаментальных компонентов педагогической системы: цели, задач, содержания, закономерностей, принципов, условий, методов, специфических средств обучения. Как известно, сущность некоторых из них обусловлена государственной идеологией в сфере образования, содержание других зависит от особенностей педагогической технологии, которой руководствуется преподаватель. В контексте темы данной работы особую значимость приобретают проектные методы и принципы его действий на уроке. Степень их научной содержательности определяется понятиями традиционности (репродуктивности), модифицированности (видоизменяемости), авторской эксклюзивности (уникальности). Учитывая представленную информацию, логичным становится рассмотрение одного из примеров авторского видения структуры и содержания сценария урока музыки.

СЦЕНАРИЙ

урока музыки во 2-м классе

Тема I полугодия. Средства музыкальной выразительности.

Тема урока. Взаимосвязь музыкальной и разговорной речи.

Задачи урока:

– *образовательная:* научить детей определять целостный художественный смысл произведений на основе навыков выявления средств музыкальной выразительности;

¹ Голешевич, Б. О. Педагогическая интерпретация интеллектуального ресурса музыки / Б. О. Голешевич // Весці Бел. дзярж. акад. музыкі. – 2016. – № 29 – С. 19–22.

– *воспитательная*: активизировать эстетические потребности в осмысленном восприятии художественных произведений у младших школьников;

– *развития музыкальных способностей*: сформировать звуковысотные, темпоритмические и ладовые чувства у учащихся.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА

Хронометрия действий (в мин.)	Вид художественного творчества	Содержание учебной деятельности
1	Вход в класс	Под музыку песни Е.В. Атрашкевич «Кораблики».
1	Музыкальное приветствие	Под музыку бел. нар. песни «Савка да Гришка».
6	Раскрытие содержания темы	Обосновать понятия звуков высоких, низких, разговорных (примарных). Представить темп быстрый, медленный, умеренный. Проанализировать «светлые» и «темные» тона в музыке. Охарактеризовать производность музыки от разговорной речи на примерах доступных для детей понятий фонемы-интонымы, синтагмы-мотива, фразы-фразы (мелодической), предложения-предложения (музыкального), абзаца-периода, паузы-цезуры.
7	Слушание музыки	В. Салманов. «Утро в лесу». К какому жанру вы отнесли бы данную музыку (марш, песня, танец)? Эта музыка носит в большей мере изобразительный или выразительный характер? Какая речь человека особенно близка звучанию данной музыки (злая, ворчливая, повествовательная, хвастливая, лживая, болтливая, задорная, тревожная, добродушная, безразличная, застенчивая, загадочная, вспыльчивая, высокомерная, грубая, заносчивая, деликатная, шаловливая)?
2	Распевание	Д.Б. Кабалевский. Попевки: «Разные ребята»; «Мы шагаем». Найти признаки взаимосвязи (если они есть) между содержанием музыки, темпом движения и разговорной речью.

Продолжение таблицы

Хронометрия действий (в мин.)	Вид художественного творчества	Содержание учебной деятельности
7	Вокально-хоровое исполнительство	Е.В. Атрашкевич. «Кораблики». После вокально-инструментального представления песни проводится сравнение с мелодией, сопровождавшей вход учащихся в класс. Обобщаются характеристики детьми оптимального звучания сочинения. Темп: очень медленный – медленный – умеренный – быстрый – очень быстрый? Динамика музыкальная: очень тихая – тихая – умеренная – громкая – очень громкая? Тембр: мягкий – грубый – насыщенный – глухой – приятный? Преобладающие длительности: четверти – восьмые – шестнадцатые? Звуковедение: плавное – скачкообразное – смешанное? Ритм: песни – вальса – польки – марша? Фактура: одноголосная (гомофонно-гармоническая) – вариационная – аккордовая? Лад: мажорный – минорный?
4	Метроритмическая импровизация (проводится в комплексе с вокально-хоровым исполнительством)	Выделить метр (пульс), ритм в песне Е.В. Атрашкевич «Кораблики». Использовать детские музыкальные инструменты. Ответить на вопросы: есть ли смысловая взаимосвязь между сменяемостью пор года, временем суток, сердцебиением человека, его спокойной или взволнованной речью и музыкой? (<i>Синхронность, метричность</i>). Есть ли что-то общее в движении двухлетнего ребенка и музыке? (<i>Быстрое движение представляется относительно ритмичным. Падение – сравнимо с цезурой или паузой в музыке</i>).

Продолжение таблицы

Хронометрия действий (в мин.)	Вид художественного творчества	Содержание учебной деятельности
5	Выполнение творческих заданий	Изобразить на детских музыкальных (шумовых) инструментах мелодии «мелкого дождя», «грусти», швейного производства, кузнечного цеха завода, теннисного шарика, брошенного с высоты человеческого роста на твердую гладкую поверхность, с момента прикосновения с ней и до прекращения движения.
3	Рефлексия (блиц-опрос)	Ответы на вопросы: какая речь собеседника инициирует у вас грустное, сочувствующее выражение лица и существует ли музыка, вызывающая аналогичное (эмпатийное) состояние? – Существует ли взаимосвязь между направлением письма (чтения) и повышением тонов на клавиатуре? (<i>Соотнести нотный стан, повышение-понижение звучания тонов с вертикальными и горизонтальными клавиатурами музыкальных инструментов</i>). – По каким звуковым признакам вы представляете человека, который вас окликнул, выделяете звонок собственного мобильного телефона среди позывных других телефонов, принадлежащих присутствующим рядом с вами, и можете ли мгновенно определить малознакомую мелодию, прозвучавшую в непривычном для вас инструментальном исполнении? – К каким действиям побудила вас музыка (больше узнать об окружающем мире, стать добрее, лучше учиться, никого не обижать понапрасну, помогать во всем родителям и друзьям)?

Окончание таблицы

Хронометрия действий (в мин.)	Вид художественного творчества	Содержание учебной деятельности
2	Домашнее задание	Отобразить любыми средствами художественной выразительности (пластики, литературы, поэзии, рисунка) характеристические особенности девочек, называемых «Резвущками», «Плаксами» и «Злюками». На следующем уроке сравнить свой творческие работы с их музыкальными характеристиками.
2	Оценка учебной деятельности учащихся	Использовать вербальные эпитеты «Превосходно», «Отлично», «Хорошо», «Удовлетворительно».

Представленный сценарий отнюдь не является исключительным и во многом может быть вариативным. Однако научный аспект в нем наглядно прослеживается, несмотря на его латентное (скрытое) состояние. Важными в данной педагогической ситуации представляются не постоянная акцентуация научного стиля организации и ведения учебного процесса, а систематическое контекстное воплощение соответствующего ресурса учителя и производных его действий. В контексте темы пособия данный антипод можно сформулировать в виде противоречия между формальным заполнением учебного времени бессистемным художественным творчеством и необходимостью научно обоснованной организации учебного процесса, в котором воплощается эвристический генезис, интонационно-звуковая (выразительная, временная) природа и образовательная функция музыки. Наряду с актуализацией теории сциентизма (онаучивания) подготовки сценариев уроков по-прежнему весьма актуальным остается воплощение на них сверхзадачи связи музыки с жизнью, выявление в художественных произведениях присутствия человека, называемого антропоморфизацией учебного процесса.

§ 6. Традиции и парадоксы музыкально-педагогического проектирования в науке

С появлением признаков дифференциации интеллектуального и физического труда научную деятельность стали считать предназна-

нием избранных ее апологетов. Несмотря на прогрессивную и благородную сущность миссии ученых в развитии цивилизационных основ социума, общественное отношение к ним не всегда было однозначно признательным. Это отражалось в недопонимании сути открытий, недооценке их фундаментальной и прикладной значимости, обывательском подсчете баланса между личным доходом и достатком представителей науки. Причем как положительное, так и отрицательное сальдо (расчет) становилось для меркантила подтверждением их социальной невостребованности. На этом фоне, к сожалению, необоснованным так же представлялось мнение некоторых ученых, заявлявших о различной степени вклада в развитие цивилизационных основ общества прикладными и фундаментальными отраслями науки. Очевидно, этот прецедент возник вследствие прагматизации социальной среды, при которой обострилась потребность в мгновенно материализующихся открытиях.

Несомненно, необходимость рационального взаимодействия между авторами инновационных идей, практиками их внедрения в конкретном производстве и создателями новых технологий духовно-образовательного обогащения народа является неоспоримой. Однако эффект от внедрения новых педагогических идей, например, не материализующихся в видимый продукт в одночасье, а сублимирующихся (преобразующихся) через определенный период времени в культуру народа, способны антиципировать (предугадывать) лишь отдельные аналитики и эксперты. Истинным адептам оригинальных открытий в эпоху религиозной инквизиции Средневековья, например, вовсе приходилось латентно (скрыто) заниматься исследованиями интересующих их проблем и явлений. По этому поводу А.К. Сухотин напоминает об одном из исторических фактов: «В 1650 году С. де Бержерак пишет философский роман-утопию «Иной Свет, или Государства и империи Луны». В свободном художественном размышлении излагается идея космического полета многоступенчатой ракеты..., а в своих ученых трактатах (в роли математика – Б. Г.) решил ли бы он о ней сказать? Отнюдь» [89, с. 187]. Литературное поприще «выбирают потому, что здесь просторнее сказать о всем новом, сомнительном, запретном, и еще потому, быть может, что писательская аудитория обыкновенно шире, чем аудитория ученого» [75, с. 190]. Современное состояние постиндустриального, инновационно-информационного общества отличается благоприятными условиями развития науки и внедрения результатов ноу-хау

(уникальных знаний) в практику. Однако негативным свойством наблюдаемого процесса с определенной долей дискуссионности можно считать обременяющее его администрирование и конвейерность реализации скоропалительно представляемых идей.

Новые проекты, объекты быта и культуры, инновационные технологии появляются вследствие аналитических поисков оригинально мыслящих людей. Если в сфере материального производства это явление всегда признавалось закономерным, то при оценке результатов деятельности гуманитариев и адептов художественного творчества, в частности, релевантность (уместность) критерия созидательности по-прежнему подвергается сомнению. Именно это обстоятельство становится причиной умаления значимости социального вклада представителями фундаментальных отраслей науки, образования, культуры, искусства.

При осуществлении исследований в сфере музыкальной педагогики следует в первую очередь наблюдать за естественным, непосредственным восприятием человеком звуков окружающей природы и искусственной среды, выражающимся через эмоции, чувства, переживания. Полученная информация признается более достоверной в отличие от субъективного эксплицирования (толкования) социальных явлений и событий, например, в обществоведении. В области художественного творчества результаты именно таких наблюдений становятся неизмеримо ценнее и репрезентативнее сведений, выявленных путем мышления человека и математической фиксации статистических данных.

Научные исследования музыкально-педагогических проблем вполне обоснованно можно дифференцировать на **образовательные** (экспериментально-методические), **исторические** (архивно-биографические) и **теоретические** (композиционно-технологические). Несмотря на условное разделение направлений систематизированных поисков в данной сфере знаний основными критериями подготовки публикуемых работ правомерно считать их **традиционные** признаки: соответствие содержания названиям, аутентичная (подлинная, впервые предлагаемая) научность, фундаментальная или прикладная полезность, информационная достоверность и новизна, авторская обоснованность путей решения проблемы, стилистическая филигранность изложения текста. К сожалению, наблюдающаяся тенденциозность в формулировании тем и стандартизации структур педагогических исследований не

может признаваться их достоинством. Догматическим представляется и негласно утвердившееся мнение об определении объекта экспериментальной работы неперменным «процессом», несмотря на сущность данного понятия и правомерность его использования в конкретном контексте. Архаичной следует считать также дифференциацию отдельных способностей учащихся на обезличенные (но не подвергаемые критике оппонентов) уровни, называемые низким, средним, высоким. В реальности же зачастую в характерных свойствах детей, выраженных прилагательным, содержится детерминант решения научной проблемы. Тавтологичной представляется также дифференциация названий образовательных методов на практические, словесные и наглядные. Одну из причин наблюдающейся схоластики (школярства) в стандартизации определений оригинально выразил А.К. Сухотин: «Чтобы сказать немногим многое, надо поработать. Вот и оговариваются: пишу странно, потому что нет времени» [75, с. 138].

Примерный алгоритм осуществления научного исследования, основные факторы репрезентативности работы и наиболее часто допускаемые погрешности в рукописном ее выражении зафиксированы в таблице 4.2.

Таблица 4.2. – Факторы и парадоксы научного творчества

ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ	КРИТЕРИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	ПРЕОДОЛЕВАЕМЫЕ СУБЪЕКТИВНЫЕ ПОГРЕШНОСТИ
• учет специализации и сферы научных интересов; • формулировка идеи; • создание проекта и структурирование содержания будущей работы; • накопление информации с фиксацией прогнозируемых цитат и библиографических данных литературных источников;	• эксклюзивность сформулированной идеи; • ее научная перспективность; • фундаментальная или прикладная полезность; • лаконичность названий работы и разделов (без запятых и скобок); • коррелятивность названия исследования с его содержанием;	• разобщенность темы исследования с кругом научных интересов; • эклектичность научной позиции (сочетаемость разнородных взглядов); • диффузность (рассеянность) мышления при формулировании авторских идей и определений; • зависимость изложения от литературных источников;

ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ	КРИТЕРИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	ПРЕОДОЛЕВАЕМЫЕ СУБЪЕКТИВНЫЕ ПОГРЕШНОСТИ
• приобретение сведений о перечне рецензируемых журналов по специальности, правилах оформления публикаций, диссертации, списка цитированных источников; • подготовка тезисов 2-3-х докладов на конференциях различного уровня с возможным их синтезом в виде научной статьи; • адаптация содержания статей к названиям параграфов работы; • определение этапов (зондирующего, констатирующего, уточняющего, поискового, формирующего, контрольного) экспериментальной работы и проектирование методов их проведения; • фиксация и обработка статистических данных; • представление экспериментальной информации в виде таблиц, рисунков, алгоритмов методов исследования, гистограмм, графиков, диаграмм; • подготовка слайдов презентаций докладов на конференциях, отчетных мероприятий и защите диссертации; • систематически-периодическое возвращение к редактированию рукописи.	• однозначность определений; • уместность использования иностранных терминов; • системность в расположении материалов по признакам (дифференциации-генерализации, анализа-синтеза, классификации-структуризации, аналогии-моделирования, проектирования-конструирования); • логичность расположения однородных членов предложения (по алфавиту, иерархии, смыслу); • информативность предложений и абзацев; • систематичность ответов на виртуальные вопросы вероятных оппонентов к отдельным тезисам и положениям; • абстрагированность от используемых источников; • репрезентативность статистических данных на основе увеличения баз и методов осуществления экспериментальной работы; • регулярность исследовательской деятельности и публичного обсуждения ее результатов; • перманентная самокритичность в работе.	• тавтологичность (повторяемость) единиц текста; • косвенность и косность изложения; • стилистические и семантические апории (противоречия) в определениях; • витиеватость и повторяемая придаточность выражений; • множественность однокоренных слов в предложении и абзаце; • избыточность и неуместность использования тире; • чрезмерность знаков препинания в предложении; • подменяемость знаков дефиса и двоеточия, тире; • конформистичность в мушкетировании «модного» понятия; • небрежность технического оформления работы; • формальность «вычитки» и редактирования текста; • обильность и навязчивость использования личных местоимений; • обедненность описания экспериментальной работы; • невыразительность выводов исследования; • скудность обоснования положений.

Вполне понятно, что рубрики таблицы могут быть дополнены или отредактированы представителями различных областей науки. Не может подвергаться сомнению лишь понимание начинающим ученым особой важности перманентного (непрерывного) приращения специфического опыта в анализируемой деятельности. Как известно, он выражается в способности к выявлению и обоснованию актуальных проблем, научной интуиции их решения, логичном выстраивании алгоритма осуществления исследования, систематизации экспериментальных данных, стилистически выверенном изложении текста работы, выстраивании драматургии защиты диссертации и других инновационных проектов.

Парадоксальными, на первый взгляд, в сфере музыкальной педагогики кажутся такие аспекты деятельности ее представителей как использование интердисциплинарных знаний в преподавании учебных предметов, «онаучивание» (сциентизм) образовательного процесса, учет корректирующих факторов внешнего администрирования исследовательской работы, публичное представление результатов апробации исследования без синхронной демонстрации ресурсов собственного художественного творчества.

Интердисциплинарные параллели возникают в процессе активизации музыкальных ассоциативно-образных открытий, связей между интонационно-смысловым содержанием речи и литературных сочинений, элементарными знаниями изобразительного и хореографического видов искусства, эстетики и этики, основ физиологии и психологии, физических свойств звука, арифметических пропорций и геометрической симметрии, видов флоры и представителей фауны, географического расположения народов и их музыкальных традиций, преимуществ здорового образа жизни и физической культуры.

Сущность *онаучивания* музыкально-образовательного процесса представлена в таблице 4.3 на примере раскрытия понятий основных компонентов педагогической системы.

Таблица 4.3. – Научное обоснование основных понятий педагогической системы

ВЕРОЯТНОСТНАЯ ТЕМА РАЗДЕЛА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ	ОПОРНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИЗУЧАЕМОГО ПОНЯТИЯ	НАУЧНАЯ СУЩНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА ПРОГРАММЫ
Цель и задачи общего музыкального образования.	Государственные, курсовые, поурочные цель и задачи музыкального образования. Синкретизм процесса воплощения педагогических функций воспитания и обучения на соответствующих уроках. Образовательные, воспитательные и развивающие задачи занятий.	Аналитическое изучение определений понятий в специальной научной и методической литературе. Формулирование оригинальных личностных трактовок изучаемых категорий.
Социальные, психологические и педагогические функции музыкального искусства.	Сущность дифференциации функций музыкального искусства. Содержание социальных, психологических и педагогических функций музыки.	Анализ контрастных и синтез семантически схожих функций данного вида искусства. Интеллектуальный поиск виртуальных функций, незафиксированных в специализированных литературных источниках.
Содержание музыкального образования учащихся.	Определение содержания общего музыкального образования. Специфика содержания общего музыкального образования в контексте дидактических и других междисциплинарных трактовок данного понятия.	Исследование исторических парадигм содержания музыкального образования. Анализ современного состояния данной отрасли педагогики. Обоснование собственных взглядов на существующую проблему.
Закономерности и законы общего музыкального образования.	Понятия закономерностей и законов общего музыкального образования. Специфические особенности данных компонентов педагогической системы.	Анализ сущности и приоритетности анализируемых понятий. Формулирование авторских вариантов закономерностей и законов общего музыкального образования.

ВЕРОЯТНОСТНАЯ ТЕМА РАЗДЕЛА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ	ОПОРНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИЗУЧАЕМОГО ПОНЯТИЯ	НАУЧНАЯ СУЩНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА ПРОГРАММЫ
Педагогические принципы общего музыкального образования.	Понятие педагогического принципа. Характеристика принципов общего музыкального образования детей.	Классификация определений педагогических принципов признанных дидактов. Анализ специфики принципов общего музыкального образования. Формулирование эксклюзивных вариантов определений этих понятий.
Педагогические условия музыкального образования.	Понятие педагогических условий. Характеристические условия музыкального образования школьников.	Анализ исторического аспекта неустойчивости понятия. Формулирование авторских определений педагогических условий общего музыкального образования.
Методы музыкального образования учащихся.	Дифференциация методов на традиционные, модифицированные и авторские. Специфические особенности методов музыкального образования детей.	Классификация известных, разработка и апробация собственных методов музыкального образования учащихся.
Средства общего музыкального образования.	Вспомогательные, виртуальные средства музыкального образования детей.	Формулирование и обоснование авторских определений средств общего музыкального образования.

Публичная защита результатов исследования в сфере музыкальной педагогики без синхронной демонстрации ресурсов собственного художественного творчества начинающего ученого объясняется также неоднозначно. В данном процессе учитывается специфика мероприятия, его хронометраж, необходимость обоснованной корреляции научного и художественного материала, приоритетность эмоциональной зрелищности над рациональным рассудком при обсуждении представленной работы. В целом же интенсивность исследований проблем музыкальной педагогики детерминирована государственными установками на развитие данной отрасли науки в текущий исторический период и требованиями к специалистам соответствующей квалификации. Эта ситуация является как закономерной и обоснованной, так и противоречивой.

В частности, *администрирование* научной деятельности представляется нонсенсом. Парадокс заключается и в дифференциации ученых на практикоориентированных и «номинальных». Такая тенденция прослеживается при осуществлении кадровой политики, выделении грантов на проведение исследований, самостоятельном научном поиске, осуществляемом гуманитариями и инкубационной подготовке ученых-специалистов в области информационно-инновационных технологий и точных наук. В эпоху глобализации мировых процессов, вероятно, такой дисбаланс между отраслями наук неизбежен и закономерен. Однако вследствие экспансии цивилизационных преобразований атрофируются гуманистические основы социума. Такая среда, безусловно, противоречит генезису и природе искусства, менталитету создателей его образов. Рецепторное, рефлексивно осмысленное восприятие художественных объектов и артефактов культуры воплощается в духовные, материализующиеся и реальные продукты деятельности человека. В музыкальном творчестве оно выражается в переживаниях катарсиса, эмпатии, активизации волевых установок на результативные поступки.

Лишь корректное блокирование действий факторов субъективизма и конформизма, аргументированное публичное обоснование идеи или концепции являются гарантом успешности научного творчества в сфере музыкальной педагогики. Подтверждением латентной материализации эстетических переживаний, активированных музыкой, являются признания многих ученых об основополагающей роли образных представлений в их открытиях. Феномен ассоциативного мышления человека инициируется особенно средствами музыкального как самого массового и общедоступного вида искусства. По мнению А.К. Сухотина, «развитие науки – результат не чисто рациональных размышлений, а поисков красоты» [75, с. 212]. Видимо это психосоматическое свойство человека является детерминантом стремления многих композиторов к сочинению музыки «иллюстративного» содержания, отражающей не интимно-личностную, а канонически-общественную оценку понятия «красивое». Социальное обоснование, проектирование технологий педагогической трансформации чувств и переживаний в материализующиеся поступки, действия и реальные продукты его деятельности осуществляется в процессе научного творчества.

§ 7. Музыкально-педагогическое проектирование в экспериментальных исследованиях

Зондирующий этап исследования

Озвучиваемая анкета с письменными закрытыми вопросами

Учащиеся: 1–3 классы.

Цель: выявление критериев уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Музыка:

- Мелодия популярной знакомой песни (Атрашкевич Е. **Кораблики**).
- Незнакомый, ритмически и мелодически невыразительный музыкальный фрагмент (Шопен Ф. **Капля дождя**).
- Незнакомый, но ритмически и мелодически выразительный фрагмент (Альбиниони Т. **Адажио**).

Задание: подчеркнуть ответы и пронумеровать эпитеты в соответствии с очередностью звучания мелодий.

Вопросы анкеты:

1. Знакомую музыку быстрее узнаете по стихам или мелодии?
2. О чем может быть поэтический текст для 1-й, 2-й и 3-й мелодий?
3. К которой из мелодий проще было бы придумать стихи?
4. Какая речь человека наиболее соответствует по динамике, темпу, тембру и высоте звучания 1-й, 2-й и 3-й мелодиям?
5. Какими движениями рук можно сопровождать звучание данных мелодий?
6. Какая из мелодий понравилась больше других?
7. Какую из мелодий вам проще повторить голосом?

Ответы:

1. Стихи – мелодия
2. Природа – сказка – движение – труд – тишина – праздник – космос – морская гладь
3. К 1-й – 2-й – 3-й
4. Болтливая – добродушная – загадочная – высокомерная – льстивая – грубая – задорная – тревожная – застенчивая – восторженная – таинственная – обеспокоенная

5. Резкими – отрывистыми – плавными – продолжительными – суетливыми

6. 1-я – 2-я – 3-я

7. 1-ю – 2-ю – 3-ю

Озвучиваемая анкета с письменными закрытыми вопросами

Учащиеся: 4–5 классы

Цель: выявление критериев уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Музыка:

- Мелодия популярной знакомой песни (Атрашкевич Е. **Кораблики**).
- Незнакомый, ритмически и мелодически невыразительный музыкальный фрагмент (Шопен Ф. **Капля дождя**).
- Незнакомый, но ритмически и мелодически выразительный фрагмент (Альбиниони Т. **Адажио**).

Задание: подчеркнуть ответы и пронумеровать эпитеты в соответствии с очередностью звучания мелодий.

Вопросы анкеты:

1. Зависит ли узнавание знакомой мелодии от наличия поэтического текста?

2. Смогли бы вы придумать поэтический текст к прозвучавшим мелодиям?

3. К которой из мелодий проще было бы придумать текст?

4. Смогли бы вы придумать мелодию к известному поэтическому тексту?

5. Какая речь человека наиболее соответствует по динамике, темпу, тембру и высоте звучания 1-й, 2-й и 3-й мелодиям?

6. Какими движениями рук можно сопровождать звучание данных мелодий?

7. Какая из мелодий понравилась больше других?

8. Какую из мелодий вам проще повторить голосом?

Ответы:

1. Да – нет

2. Да – нет

3. К 1-й – 2-й – 3-й

4. Да – нет

5. Болтливая – добродушная – загадочная – высокомерная – льстивая – грубая – задорная – тревожная – застенчивая – восторженная – таинственная – обеспокоенная

6. Резкими – отрывистыми – плавными – продолжительными – суетливыми – с большой амплитудой – с малой амплитудой показа

7. 1-я – 2-я – 3-я

8. 1-ю – 2-ю – 3-ю

Озвучиваемая анкета с письменными *открытыми* вопросами

Учащиеся: 6–7 классы

Цель: выявление критериев уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Музыка:

- Мелодия популярной знакомой песни (Атрашкевич Е. **Кораблики**).

- Незнакомый, ритмически и мелодически невыразительный музыкальный фрагмент (Шопен Ф. **Капля дождя**).

- Незнакомый, но ритмически и мелодически выразительный фрагмент (Альбиниони Т. **Адажио**).

- Незнакомый, но ритмически и мелодически выразительный фрагмент с текстом (Сл. Е. Долматовского, муз. Д. Кабалевского).

Школьные годы.

Задание: самостоятельно ответить на вопросы.

Вопросы анкеты:

1. Почему нравится или не нравится данная музыка?

2. Какие средства музыкальной выразительности в большей мере повлияли на возникновение определенных эмоций, чувств, переживаний?

3. Осталось бы прежним эмоциональное содержание музыки при изменении ритма и темпа произведения? (*Дополнительные муз. примеры, озвучиваемые педагогом*).

4. Соответствует ли музыка содержанию поэтического текста?

5. Находите ли вы разнообразие в повторяемых куплетах по динамике, темпу, тембру, инструментальному сопровождению?

6. Быстро ли угадывается знакомая мелодия в другом фактурном (вариационном, аккордовом) изложении? *(Дополнительные муз. примеры, озвучиваемые педагогом).*

7. Находите ли вы элементы музыкального развития в популярных песнях?

8. Можно или нельзя сравнивать музыку с математикой и почему?

Ответы:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

Констатирующий этап исследования

Метод морфологического анализа

Его основоположником является швейцарский астрофизик **Ф. Цвикки**. Суть метода заключается в выявлении «оси» – главной характеристической особенности объекта. Дальнейшие действия участников эксперимента сводятся к поиску элементов, уточняющих и видоизменяющих его. Подбирая комплекс таких «танDEMов» при различном их комбинировании, можно найти весьма оригинальную модель решения определенной творческой задачи.

Учащиеся: 1–3 классы.

Цель: определение уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Музыка (исполняется по шестнадцать тактов на одном инструменте): сл. Полякова Н., муз. Захлевног Л. **Кузнечик**; Томас В. **Танец маленьких утят**; Моцарт В. **Турецкий марш**; Бел. нар. танец «**Крыжачок**»; Паулс Р. **Чарли**.

Задание: расставить порядковые номера озвучиваемых произведений напротив их музыкальных характеристик.

Ось: музыкальные миниатюры различной жанровой принадлежности.

Элементы:

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЖАНРЫ	ТИП ОРКЕСТРА, СОЛЬНОЕ (ИНСТРУ- МЕНТАЛЬНОЕ, ВОКАЛЬНОЕ) ИСПОЛ- НЕНИЕ	РИТМ (ЖАНРОВО- ВЫЙ)	ТЕМП	ДИНАМИКА
Музыка для детей	Симфонический	Песенный	Очень медленный	Очень тихая
Популярная музыка	Народный	Маршевый	Медленный	Тихая
Классические произведения	Духовой	Танцевальный	Умеренный	Умеренная
Народная музыка	Вокальное соло	Польки	Быстрый	Громкая
Джаз	Сольный инструмент (назвать его или оркестровую группу, к которой он относится)	Вальса	Очень быстрый	Очень громкая

Вопросы:

1. К какому жанру вы отнесли бы данный фрагмент музыки?
2. На каких инструментах его лучше исполнять?
3. Какова ритмическая основа прозвучавшей мелодии?
4. В каком темпе лучше исполнять данную музыку?
5. При какой динамике желательно исполнять данную мелодию?

Метод проектов (практических /эвристических/ заданий)

Разработал и обосновал **Д. Килпатрик**. Его суть заключается в самостоятельном решении детьми практических заданий. В контексте темы данного пособия они составлялись с учетом личностно ориентированной направленности и эвристической предопределенности их выполнения.

Учащиеся: 4–5 классы

Цель: определение уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семiotических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Задания:

- Повторить инструментально (вокально) 4 такта сыгранной (спетой) мелодии учителем.
- Придумать законченную мелодическую фразу (предложение, период) и объяснить ее ритмическую основу.
- Подобрать ритмический аккомпанемент к мелодии, озвученной учителем.
- Найти в мелодии, записанной в 2-дольном размере, звук, который может гармонично повторяться на сильной доле каждого такта.
- Придумать музыкальную фразу в определенном размере.
- Придумать музыкальную фразу в определенном ритме.

Примечание: вокальное или инструментальное исполнение заданий определяется учащимися самостоятельно.

Метод проектов (практических /эвристических/ заданий)

Учащиеся: 6–7 классы.

Цель: определение уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семiotических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Задания:

- Сыграть (простучать) ритмический аккомпанемент к мелодиям песни, танца, марша, воспроизведенным учителем в виде сольфеджио.

- Подобрать на фортепиано 4-8 тактов известной учащемуся мелодии.

- Сыграть подобранную мелодию в ритме песни, польки, вальса, марша.

- Сочинить 4-8 тактов мелодии: объяснить, в каком ритме и жанре она звучит, какой образ может отображать созданная «композиция».

- Найти в мелодии звук, который может гармонично повторяться на сильной доле каждого такта.

Примечание: вокальное или инструментальное исполнение заданий определяется учащимися самостоятельно.

Уточняющий этап исследования

Метод установления взаимосвязи «художественного» и «технического» на интонационной основе

Данный метод разработан и обоснован **Е.В. Николаевой**. Степень адекватности характеристических признаков музыкальных произведений выявляется с учетом их композиционных особенностей и образной выразительности. Эпитеты рассредоточиваются в соответствии с нарастанием интенсивности ассоциативного мышления учащихся: от неосознанного, до оригинального (эвристического). Количество образных аналогий для каждого уровня эвристичности художественных представлений школьников равно числу музыкальных произведений, что позволяет сузить и конкретизировать варианты их ответов. Учитывая идентичность заданий для всех возрастных групп учащихся, эксперимент осуществляется дифференцированно, с различным темпом его проведения и содержанием информационного обеспечения.

Учащиеся: 1–7 классы.

Цель: проверка репрезентативности данных, полученных на «зондирующем» и «констатирующем» этапах исследования.

Музыка:

1. Римский-Корсаков Н. **Полет шмеля** из оперы «Сказка о царе Салтане».

2. Дакен К. **Кукушка**.

3. Чайковский П.И. **Хорал** (В церкви) из «Детского альбома».

4. Хласки Б. **Испанский танец**.

5. Сл. Клімковіча М., Карызны У.; муз. Сакалоўскага Н. **Дзяржаўны гімн Рэспублікі Беларусь**.

Примечание: все сочинения озвучиваются в инструментальном (желательно однопользовательном) исполнении.

Задание: отобрать от одной до пяти характеристических особенностей произведений и записать их в строках таблицы в соответствии с очередностью звучания.

Предлагаемые варианты ответов:

- быстрая, иллюстративная, вечерняя (утренняя), танцевальная, гимническая;
- иллюстрирует движение, с частыми интонационными повторами, молитвенная, принадлежит южному народу, хоровая;
- инструментальная, воссоздает образ кукушки, относится к вокальной музыке, отражает темперамент конкретного народа, патристическая;
- иллюстрирует полет насекомого, старинная музыка, отображает обряд или место собраний верующих людей, испанская музыка, является символом государства;
- напоминает неритмичный прогрев двигателя мотоцикла, похожа на ритм работы столяра с молотком, отвлекает от мыслей, воспроизводит образ танца «чечеточника», активизирует гордость за собственную страну.

Ответы:

Очередность звучания произведений	Варианты ответов учащихся				
1					
2					
3					
4					
5					

Поисковый этап исследования

Метод сравнений музыкальных контрастов и сходств

Суть функционального применения данного метода может быть разной и заключаться в выявлении как семантических, так технических различий и тождеств между произведениями или в рамках одного сочинения. При этом следует отметить, что метод, предложенный **Д.Б. Кабелевским**, трактуется зачастую принципом, обоснованным **Б.В. Асафьевым**. Однако между мнениями ученых нет противоречия. Так как,

первом случае это объясняется спорадическим приемом, применяемым в контексте раскрытия определенной темы, а во втором – принципиальной методической позицией учителя, системно реализуемой им в учебном процессе.

Учащиеся: 1–3 классы.

Цель: выявление предрасположенности учащихся к различным способам (индифферентному, конформистическому, реалистическому, романтическому, эвристическому) музыкального творчества.

Музыка:

1. Чайковский П. **Танец маленьких лебедей из балета «Лебединое озеро»;**
2. Бел. нар. песня. **Купалінка;**
3. Грибоедов А. **Вальс.**

Условие: знакомая мелодия в виде сольфеджио анализируется на основе выявленных характерных средств музыкальной выразительности (подбор вариативный).

Задание:

- 1) выделить средства музыкальной выразительности, характеризующие произведения в соответствии с очередностью их звучания;
- 2) отметить порядковый номер одной из пьес, которой наиболее созвучен по эмоциональному содержанию романс А. Гурилева «**На заре ты ее не буди**».

Варианты средств музыкальной выразительности:

1. **Темп:** очень медленный – медленный – умеренный – быстрый – очень быстрый.
2. **Динамика:** очень тихая – тихая – умеренная – громкая – очень громкая.
3. **Тембр:** мягкий – грубый – насыщенный – глухой – приятный – раздражающий.
4. **Жанр:** песня – танец – марш.
5. 1-й – 2-й – 3-й.

Ответы:

Очередность звучания произведений	Варианты ответов учащихся				
1					
2					
3					

Метод фокальных объектов

Разработан и обоснован американским ученым **Ч.С. Вайтингом**. Дефиниция термина «фокальный» (от лат. focus – очаг) обозначает фокусную линию пучка лучей, исходящих от светящейся точки после их отражения от сферического зеркала или преломления в оптическом стекле. Применительно к данной работе это определение эксплицируется следующим образом. Свойства или признаки случайных, абстрактных объектов переносятся на совершенствуемый объект, в результате чего возникают неожиданные, оригинальные симбиозы, способствующие преодолению инерционного мышления. В рамках этого пособия совершенствуемым (фокальным) объектом является незнакомая мелодия, исполненная в виде сольфеджио. Случайными объектами определены вариативные эпитеты средств музыкальной выразительности. Здесь уместно заметить, что современные поп-музыканты в меркантильных целях зачастую «совершенствуют» и известные произведения, пренебрегая авторскими правами и нормами морали. При этом, конечно, не исключается профессиональная стилизация музыкальных шедевров в художественных целях. В учебной ситуации знакомая мелодия не позволяет учащимся абстрагироваться от подлинного звучания и находить личностную ее интерпретацию.

Учащиеся: 4–5 классы.

Цель: выявление предрасположенности учащихся к различным способам (индифферентному, конформистическому, реалистическому, романтическому, эвристическому) музыкального творчества.

Музыка:

1. Корнев В. **Волжская кадрили**.
2. Римский-Корсаков Н. **Колыбельная из оперы «Садко»**.
3. Шуберт Ф. **Вальс**.
4. **Абстрактная импровизация учителя**.

Совершенствуемый (фокальный) объект: незнакомая мелодия, исполненная в виде сольфеджио.

Случайный объект: средства музыкальной выразительности.

Задание:

- 1) выделить средства музыкальной выразительности, характеризующие произведения в соответствии с очередностью их звучания;
- 2) предложить собственное оригинальное сочетание прозвучавшей мелодии с другими средствами музыкальной выразительности, поме-

стив предлагаемые термины, характеризующие воображаемые произведения, в нижней строке.

Эпитеты средств музыкальной выразительности:

1. **Темп:** очень медленный – медленный – умеренный – быстрый – очень быстрый.

2. **Динамика:** очень тихая – тихая – умеренная – громкая – очень громкая.

3. **Тембр:** мягкий – грубый – насыщенный – глухой – приятный – раздражающий.

4. **Преобладающие длительности:** четверти – восьмые – шестнадцатые.

5. **Звуковедение:** плавное – скачкообразное – смешанное.

6. **Ритм:** песни – вальса – польки – марша.

Ответы:

Очередность звучания произведений	Варианты ответов учащихся					
1						
2						
3						
4						

Метод фокальных объектов

Учащиеся: 6–7 классы.

Цель: выявление предрасположенности учащихся к различным способам (индифферентному, конформистическому, реалистическому, романтическому, эвристическому) музыкального творчества.

Музыка:

1. Корнев В. **Волжская кадрили**.

2. Римский-Корсаков Н. **Колыбельная из оперы «Садко»**.

3. Шуберт Ф. **Вальс**.

4. **Абстрактная импровизация учителя**.

Совершенствуемый (фокальный) объект: незнакомая мелодия, исполненная в виде сольфеджио.

Случайный объект: средства музыкальной выразительности.

Задание:

1) выделить средства музыкальной выразительности, характеризующие произведения в соответствии с очередностью их звучания;

2) предложить собственное оригинальное сочетание прозвучавшей мелодии с другими средствами музыкальной выразительности, поместив предлагаемые термины, характеризующие воображаемые произведения, в нижней строке.

Эпитеты средств музыкальной выразительности:

1. **Темп:** очень медленный – медленный – умеренный – быстрый – очень быстрый.

2. **Динамика:** очень тихая – тихая – умеренная – громкая – очень громкая.

3. **Тембр:** мягкий – грубый – насыщенный – глухой – приятный – раздражающий.

4. **Преобладающие длительности:** четверти – восьмые – шестнадцатые.

5. **Звуковедение:** плавное – скачкообразное – смешанное.

6. **Ритм:** песни – вальса – польки – марша.

7. **Фактура:** гомофонно-гармоническая – вариационная – аккордовая.

8. **Лад:** мажорный – минорный.

Ответы:

Очередность звучания произведений	Варианты ответов учащихся							
1								
2								
3								
4								

Формирующий этап исследования

В зависимости от тем четвертей и полугодий учебной программы начальных классов общеобразовательной школы, а также видов творческой деятельности учащихся на уроках музыки в процессе осуществления формирующего этапа экспериментальной работы целесообразно

использовать методы, обоснованные и апробированные в следующих разделах и параграфах пособия:

РАЗДЕЛ III Музыкально-педагогическое проектирование художественного творчества школьников на уроках

музыки	101
§ 2. Метод «Дифференциация и генерализация образных представлений»	108
§ 3. Метод «Корреляция аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации»	114
§ 4. Метод «Ладово-фактурные изменения и ритмизация мелодий»	119
§ 5. Метод «Музыкальные аналогии и импровизационная композиция»	127
§ 6. Метод «Компаративный анализ музыки»	133
§ 7. Метод «Эстетический анализ музыки»	140

РАЗДЕЛ IV Конструирование педагогического процесса

на уроках музыки	148
§ 1. Организация музыкального восприятия	148
§ 2. Вокально-хоровое исполнительство с использованием средств мультимедиа	170
§ 3. Метроритмическое творчество	173
§ 4. Выполнение эксклюзивных художественных заданий	177
§ 5. Вариативность самостоятельной аналитической работы над произведением	182

Контрольный этап исследования

Метод линейной экстраполяции

Его сущность состоит в адаптации определенных свойств явлений и смысла понятий к другой, предполагаемой сфере знаний или деятельности.

Учащиеся: 1–3 классы.

Цель: проверка сформированности уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Музыка:

1. Шуберт Ф. **Музыкальный момент**.
2. Бетховен Л. **Сурок**.
3. Григ Э. **Песня Сольвейг**.

Задание: расставить цифры 1, 2, 3 над соответствующими музыкальным эпитетами.

Вопросы анкеты:

1. Музыка быструю, скачкообразную, задорную, отрывистую можно сравнить:

- С какой речью?
- С какими движениями?
- Характерами каких людей?

2. Музыка умеренную, без ощутимых скачков, с выраженной мелодией, без резких контрастов можно сравнить:

- С какой речью?
- С какими движениями?
- Характерами каких людей?

3. Музыка медленную, плавную, мелодичную, благозвучную можно сравнить:

- С какой речью?
- С какими движениями?
- Характерами каких людей?

Ответы:

1. Злобной, ласковой, ворчливой, хвастливой, бодрой, болтливой, задорной, тревожной, добродушной, грубой, открытой, шаловливой, мечтательной.

2. Суетливыми, гордыми, воинствующими, слабовольными, стремительными, неторопливыми, смелыми, волевыми, решительными, благородными, покорными, страдальческими.

3. Безразличных, доброжелательных, веселых, мечтательных, ласковых, грубых, заносчивых, застенчивых, чутких, уверенных, волевых, благородных, безвольных, беззаботных, запальчивых, скрытых, агрессивных, юмористических, легкомысленных, вдумчивых.

Метод линейной экстраполяции

Учащиеся: 4–5 классы.

Цель: проверка сформированности уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и

незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Музыка:

1. Шуберт Ф. **Музыкальный момент.**
2. Бетховен Л. **Сурок.**
3. Григ Э. **Песня Сольвейг.**

Задание: расставить цифры 1, 2, 3 над соответствующими музыке эпитетами.

Вопросы анкеты:

1. Музыка быстрая, скачкообразная, задорная, отрывистая может отображать:

- Какую речь?
- Жесты?
- Движения?
- Мимику лица?
- Какие сюжеты, образы, характеры людей?

2. Музыка умеренная, без ощутимых скачков, с выраженной мелодией, без резких контрастов может отображать:

- Какую речь?
- Жесты?
- Движения?
- Мимику лица?
- Какие сюжеты, образы, характеры людей?

3. Музыка медленная, плавная, мелодичная, благозвучная может отображать:

- Какую речь?
- Жесты?
- Движения?
- Мимику лица?
- Какие сюжеты, образы, характеры людей?

Ответы:

1. Злобную, заносчивую, беззаботную, смущенную, ласковую, ворчливую, повествовательную, хвастливую, бодрую, льстивую, болтливую, задорную, тревожную, добродушную, безразличную, застенчивую, загадочную, вспыльчивую, высокомерную, грубую, открытую, заносчивую, деликатную, шаловливую, возвышенную, мечтательную.

2. Гордые, суетливые, воинствующие, слабовольные, стремительные, неторопливые, утвердительные, волевые, решительные, благородные, покорные, непринужденные, механические.

3. Суетливые, полные чувства достоинства, гордые, воинствующие, лстыивые, слабовольные, стремительные, неторопливые, смелые, утвердительные, волевые, решительные, благородные, покорные, страдальческие, невозмутимые, непринужденные, механические.

4. Доброжелательную, ласковую, безразличную, веселую, мечтательную, заносчивую, открытую, застенчивую, уверенную, волевою, благородную, безвольную, беззаботную, агрессивную, юмористическую, легкомысленную, вдумчивую.

5. Безразличные, доброжелательные, веселые, мечтательные, ласковые, грубые, заносчивые, проворные, открытые, юркие, застенчивые, чуткие, уверенные, волевые, благородные, безвольные, беззаботные, запальчивые, скрытые, бесцеремонные, агрессивные, интеллигентные, юмористические, легкомысленные, вдумчивые, сентиментальные.

Метод линейной экстраполяции

Учащиеся: 6–7 классы.

Цель: проверка сформированности уровней эмоциональности отклика на музыку, способности к анализу ее интонационных констант и незнакомых семиотических значений, эвристичности образного мышления и суждений учащихся в процессе художественного творчества и период постмузыкальной коммуникации.

Музыка:

1. Шуберт Ф. **Музыкальный момент**.

2. Бетховен Л. **Сурок**.

3. Григ Э. **Песня Сольвейг**.

Задание: поставить цифры 1, 2, 3 над соответствующими музыке эпитетами.

Вопросы анкеты:

1. Музыка быструю, скачкообразную, задорную, отрывистую можно сравнить с:

- Какой речью?
- Жестами?
- Движениями?
- Мимикой лица?

- Какими сюжетами, явлениями, объектами, образами, характерами людей?

2. Музыку умеренную, без ощутимых скачков, с выраженной мелодией, без ярких контрастов можно сравнить с:

- Какой речью?
- Жестами?
- Движениями?
- Мимикой лица?
- Какими сюжетами, явлениями, объектами, образами, характерами людей?

3. Музыку медленную, плавную, мелодичную, благозвучную можно сравнить с:

- Какой речью?
- Жестами?
- Движениями?
- Мимикой лица?
- Какими сюжетами, явлениями, объектами, образами, характерами людей?

Ответы:

1. Злобной, заносчивой, беззаботной, смущенной, ласковой, ворчливой, повествовательной, хвастливой, бодрой, льстивой, болтливой, задорной, тревожной, добродушной, безразличной, застенчивой, загадочной, вспыльчивой, высокомерной, грубой, открытой, заносчивой, деликатной, шаловливой, возвышенной, мечтательной.

2. Гордыми, суетливыми, воинствующими, слабовольными, стремительными, неторопливыми, утвердительными, волевыми, решительными, благородными, покорными, непринужденными, механическими.

3. Суетливыми, полными чувства достоинства, гордыми, воинствующими, льстивыми, слабовольными, стремительными, неторопливыми, смелыми, утвердительными, волевыми, решительными, благородными, покорными, страдальческими, невозмутимыми, непринужденными, механическими.

4. Доброжелательной, ласковой, безразличной, веселой, мечтательной, заносчивой, открытой, застенчивой, уверенной, волевой, благородной, безвольной, беззаботной, агрессивной, юмористической, легкомысленной, вдумчивой.

5. Безмятежными, драматичными, мистическими, интригующими, задорными, трогательными, веселыми, доброжелательными, триумфальными, ласковыми, грубыми, величественными, открытыми, благородными, скрытыми, агрессивными, юмористическими, пылкими.

Вопросы

1. Определить методические и психолого-педагогические особенности формулирования эвристических заданий для учащихся.
2. Обосновать методический алгоритм организации музыкального восприятия.
3. Представить методический алгоритм разучивания вокальных произведений.
4. Проанализировать логику освоения понятий метроритма и психолого-педагогические основы его преподавания младшим школьникам.
5. Назвать методы психолого-педагогических исследований.

Задания

1. Сформулировать эвристический вопрос в контексте музыкального образования школьников.
2. Определить метрические размеры и количество тактов в музыкальных миниатюрах на основе дирижерских схем.
3. Представить авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 1-го полугодия 4-го класса «Музыкальная культура Беларуси».
4. Продемонстрировать авторский проект модуля учебного предмета «Музыка» по теме 2-го полугодия 4-го класса «Музыкальные путешествия».
5. Обосновать методический алгоритм проведения художественно-педагогического анализа музыкальных произведений.

Рекомендуемая литература

1. Альтшуллер, Г. С. Алгоритм изобретения / Г. С. Альтшуллер. – 2-е изд. – М. : Моск. рабочий, 1979. – 296 с.
2. Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

3. Беспалько, В. П. Природосообразная педагогика : лекции по нетрадиционной педагогике / В. П. Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – 510 с.

4. Голешевич, Б. О. Методы музыкальной эвристики : учеб.-метод. пособие / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2010. – 88 с.

5. Дихтиевская, Е. П. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Музыкально-педагогическое проектирование» для специальностей 1-03 01 04-04 «Музыкальное искусство. Социальная педагогика», 1-03 01 02 «Музыкальное искусство» / Е. П. Дихтиевская. – Рег. № УМ 32-01 №№ 529-2014 г. Рассмотрено и утверждено на заседании совета БГПУ 26 июня 2014 г. Протокол № 9.

6. Дорошко, Н. В. Эвристика в структуре инновационной педагогической деятельности / Н. В. Дорошко // Вестник Полоцкого гос. ун-та, сер. Е, Педагогические науки. – 2005. – № 11. – С. 24–27.

7. Котлобай, О. И. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников средствами эвристического метапрактикума / О. И. Котлобай // Пачатковая школа. – 2008. – № 3. – С. 2–7.

8. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

9. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во МПСИ, 2003. – 301 с.

10. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избр. психол. труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.

11. Петровский, Г. Н. Современные образовательные технологии. Основные понятия и обзор / Г. Н. Петровский. – Минск : Нац. ин-т образования, 2000. – 92 с.

12. Повышайте свой IQ: более 500 задач для развития умственных способностей / пер. с англ. Е. А. Бекасовой. – М. : ООО «Изд. АСТ», ООО «Изд. Астрель», 2002. – 208 с.

13. Рева, В. П. Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления : монография / В.П. Рева. – Могилев : Изд-во Могилев. гос. ун-та, 2005. – 204 с.

14. Селевко, Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

15. Степаненков, Н. К. Педагогика школы : учеб. пособие / Н. К. Степаненков. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.

16. Сухотин, А. К. Ритмы и алгоритмы / А. К. Сухотин. – М. : Молодая гвардия, 1983. – 224 с.

17. Сухотин, А. К. Превратности научных идей / А. К. Сухотин. – М. : Молодая гвардия, 1991. – 271 с.

18. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

19. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – М. : Либроком, 2010. – 208 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Музыкально-педагогическое проектирование может быть представлено как практическое воплощение личностного целеполагания учащихся в процессе постижения ими сущности естественной среды и социальной действительности средствами музыкальных открытий. В нем отражаются механизмы интериоризации (постижения внешней информации собственными органами чувств) и объективации многофункционального содержания музыкального искусства путем самостоятельного раскрытия его духовного и материализующегося смыслов, обусловленных эвристическим генезисом и интонационной природой музыки.

Содержание основных компонентов понятийного аппарата общего музыкального образования проектно-эвристического типа составляет его концептуальную основу. Отсутствие в работе авторских определений некоторых понятий объясняется их интеграционным характером, фундаментальностью и общегосударственной значимостью. Таковыми, например, являются цель и задачи музыкального образования школьников. На итоговую сущность данных компонентов не влияют особенности применяемых методов их воплощения. Кроме того, множественность определений одних и тех же научных терминов вносит деструктивность в процесс их осмысления и практического воплощения.

Уровень постижения ребенком эмоционально-образного содержания художественных произведений обусловлен культурой его музыкального восприятия. Определяется она как психосоматическим, так и интеллектуальным потенциалом. Важнейшим фактором восприятия является чувствительность интонационного языка музыки, ее смысловых связей с жизненными явлениями, индуцирующими душевное состояние человека. Вследствие этого активизируются механизмы интеллектуальной обработки эмоционально воспринятой информации. К ним относятся такие показатели приобретенных свойств личности, как «грамотность, образованность, компетентность, культура, ментальность» [16, с. 70].

Из представленного перечня понятий очевидной становится иерархия их производности. Для дилетанта категория грамотности как

низший показатель приобретенных свойств личности представляется нонсенсом. Между тем она свидетельствует лишь о соответствии произнесенного или письменно изложенного материала существующим правилам и нормам образовательных стандартов, функционирующих в текущее время. Смена социальных условий привносит в жизнь человека, обладающего только грамотностью, непреодолимые препятствия. Ведь ему предстоит дополнительное переучивание, чего не требуется энциклопедически образованному индивидууму.

Понятия компетентности и ментальности также объективно не могут быть признаны критериями культуры музыкального восприятия учащихся младшего школьного возраста, в частности. Поэтому в учебном процессе наиболее важным становится выявление способностей ребенка к эмоционально-образной экспликации музыкального содержания с привлечением интерпредметных знаний. По существу, наличие их задатков у школьника свидетельствует об элементах его музыкальной культуры. Сенсорное восприятие закономерно подвергается им интеллектуальной рефлексии полученной информации и воплощению ее в собственных поступках, действиях и их результатах. Вектор и продуктивность практической, проектной реализации целевых установок ребенка, активированных его тонусным состоянием или эмоциональным всплеском, индуцированным внешними источниками, обусловлены во многом образовательным тезаурусом. Его проявление наблюдается в способности учащегося к выявлению семантических параллелей в жизни и музыке. Уровень ее развитости у школьника в текущий момент его жизни и прогнозируемое продолжение формирования данного свойства определяется его чувствительностью, внимательностью, наблюдательностью, сравнимостью, памятью, адаптивностью. Однако даже наличие данных характеристических качеств психосоматики ребенка не предопределяют результативность их реального воплощения как в образовательном процессе, так и спонтанных жизненных ситуациях. Многое зависит также от среды общения и его целевых установок. Так, оказавшись в условиях инертных, индифферентно относящихся к делу сверстников или взрослых, он чаще всего со свойственным ему конформизмом невольно вуалирует собственный интеллектуальный ресурс. И наоборот, творчески мыслящие и воплощающие собственные идеи в реальные духовные или материализующиеся продукты люди способны раскрытию креативного потенциала ребенка.

Социально-педагогические условия воспитания школьников в данном контексте приобретают особую общественную значимость. Не случайно в педагогике утвердился неизменно актуальный постулат: «Эффективное влияние на развитие учащегося оказывает перманентно совершенствующийся учитель». В данной формулировке это положение содержит смысл условия педагогического процесса. При этом следует принимать во внимание социальные инновационно-информационные преобразования, изменения общественных прерогатив, преобладающих в окружающей их глобальной мировой среде сосуществования. Для педагогов, претендующих на создание эксклюзивных, авторских практико-ориентированных проектов, важными также являются знания ими сущности популярных, широко используемых методических систем, особенностей основных видов творческой деятельности на уроке музыки, психологических основ развития конкретных способностей у детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

2. Абдуллин, Э. Б. Методика музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева ; под общ. ред. М. И. Ройтерштейна. – М. : Музыка, 2006. – 336 с.

3. Альтшуллер, Г. С. Алгоритм изобретения / Г. С. Альтшуллер. – 2-е изд. – М. : Моск. рабочий, 1979. – 296 с.

4. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.

5. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.

6. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.

7. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

8. Балл, Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

9. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.

10. Белобородова, В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев ; под ред. В. К. Белобородовой. – М. : Педагогика, 1975. – 156 с.

11. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

12. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

13. Брунер, Дж. Психология познания : за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. К.И. Бабицкого ; предисл. и общ. ред. А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.

14. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика : монография / Н. Ф. Вишнякова. – Минск : Нац. ин-т. образ., 1995. – Ч. 1. – 240 с.

15. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 341 с.

16. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

17. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс. – Москва : Прогресс, 1976. – 495 с.

18. Голешевич, Б. О. Корреляция музыкального вкуса общества с эмоционально-нравственным фоном культурно-исторических эпох / Б. О. Голешевич // Мастацкая і музычная адукацыя. – 2018. – № 5 – С. 3–14.

19. Голешевич, Б. О. Педагогика музыкальных эвристик : монография / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 212 с.

20. Голешевич, Б. О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования : монография / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2009. – 272 с.

21. Гольдентрихт, С. С. Специфика эстетического сознания / С. С. Гольдентрихт, М. П. Гальперин. – М. : Высш. школа, 1974. – 103 с.

22. Гордеев, А. В. Применение эвристических приемов в техническом творчестве / А. В. Гордеев // Школа и производство. – 2002. – № 2. – С. 12–18.

23. Гришанович, Н. Н. Музыка в школе : метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования с 12-летним сроком обучения / Н. Н. Гришанович. – Минск : Юнипресс, 2006. – 384 с.

24. Гулыга, А. В. Принципы эстетики / А. В. Гулыга. – М. : Политиздат, 1987. – 286 с.

25. Гурков, В. О реализме в музыке / В. Гурков // Критика и музыковедение : сб. науч. трудов. – Л. : Музыка, 1987. – С. 7–45.

26. Демчук, М. И. Системная методология инновационной деятельности : учеб. пособие / М. И. Демчук, А. Т. Юркевич. – Минск : РИВШ, 2007. – 304 с.

27. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.

28. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

29. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.

30. Зубра, А. С. Акмеология – ключи к Успеху / А. С. Зубра. – Минск : Дикта, 2011. – 196 с.
31. Ирина, В. Р. В мире научной интуиции / В. Р. Ирина, А. А. Новиков. – М. : Наука, 1978. – 192 с.
32. Кабуш, В. Т. Система гуманистического воспитания школьников : пособие для педагогов / В. Т. Кабуш. – Минск : Полымя, 2000. – 208 с.
33. Качурин, М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : кн. для учителя / М. Г. Качурин. – Москва : Просвещение, 1988. – 175 с.
34. Книга о музыке : поп. очерки / сост. Г. Головинский, М. Ройтерштейн. – М. : Сов. композ., 1988. – 220 с.
35. Ковалев, А. И. Творческая активность педагога-музыканта : монография / А. И. Ковалев. – Минск : БГПУ, 2006. – 147 с.
36. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский [и др.] ; сост.: В.М. Кларин [и др.]. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
37. Королева, Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование : монография / Т. П. Королева. – Минск : Технопринт, 2003. – 216 с.
38. Костюк, А. Г. Восприятие музыки и художественная культура слушателя / А. Г. Костюк. – Киев : Научная мысль, 1965. – 117 с.
39. Котикова, О. П. Эстетическое воспитание старшеклассников : учеб.-метод. пособие / О. П. Котикова. – Минск : Университетское, 1999. – 157 с.
40. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
41. Кукушин, В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов-н/Дону : Феникс, 2005. – 474 с.
42. Кулюткин, Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970. – 232 с.
43. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. школа, 1991. – 224 с.
44. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
45. Майданов, А. С. Процесс научного творчества / А. С. Майданов. – М. : Наука, 1983. – 208 с.
46. Макаренко, А. С. Проектировать лучшее в человеке / А. С. Макаренко. – Минск : Университетское, 1989. – 416 с.

47. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителей / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

48. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избр. психол. труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.

49. Музыкальное образование в школе : учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр [и др.] ; под ред. Л. В. Школяр. – М. : Академия, 2001. – 232 с.

50. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высш. школа, 1990. – 382 с.

51. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

52. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – 7-е изд. – М. : Академия, 2007. – 512 с.

53. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / В. В. Краевский [и др.] ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. общество России, 2006. – 608 с.

54. Педагогические технологии : вопросы теории и практики внедрения. Справочник для студентов / авт.-сост. А. В. Винеvская ; под ред. И. А. Стеценко. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 253 с.

55. Перельман, Н. Е. В классе рояля / Н. Е. Перельман. – Ленинград : Музыка, 1975. – 64 с.

56. Песни 50-х годов : песенник / сост. Т. В. Рымшевич. – М. : Сов. комп. – 1986. – 56 с.

57. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

58. Пифагор. Пифагорейские Золотые стихи с комментарием Гиерокла / Пифагор. – Москва : Алетейа, Новый Акрополь, 2000. – 154 с.

59. Пойа, Д. Математическое открытие / Д. Пойа ; пер. с англ. В. С. Бермана ; под ред. И.М. Яглома. – М. : Наука, 1976. – 448 с.

60. Полякова, Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография / Е. С. Полякова. – 2-е изд. испр. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.

61. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

62. Программа по музыке для 1–3 классов общеобразовательной школы: экспериментальная. – М. : Просвещение, 1977. – 117 с.

63. Ражников, В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В. Г. Ражников // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 33–41.

64. Рева, В. П. Культура музыкального восприятия школьников : механизмы становления : монография / В. П. Рева. – Могилев : Изд-во Могилев. гос. ун-та, 2005. – 204 с.

65. Роллан, Ромен. Кола Брюньон / Ромен Роллан. – М. : Худ. литература, 1989. – 240 с.

66. Роллан, Ромен. Музыкально-историческое наследие : в 8 вып. / Ромен Роллан ; ред., сост. и коммент. В. Брянцева. – М. : Музыка, 1988. – Вып. 3 : Музыканты прошлых дней. Музыкальное путешествие в страну прошлого. – 448 с.

67. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

68. Селевко, Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

69. Сеченов, И. М. Психология поведения : избр. психол. труды / И. М. Сеченов ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 320 с.

70. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

71. Словарь иностранных слов : свыше 21000 слов / отв. ред. В. В. Бурцева, Н. М. Семенов. – 6-е изд. стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа ; Дрофа, 2009. – 817 с.

72. Степаненков, Н. К. Педагогика школы : учеб. пособие / Н. К. Степаненков. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.

73. Степашко, Л. А. Философия и история образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Степашко. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.

74. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; пер. с англ. ; под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.

75. Сухотин, А. К. Ритмы и алгоритмы / А. К. Сухотин. – М. : Молодая гвардия, 1983. – 224 с.

76. Сухотин, А. К. Превратности научных идей / А. К. Сухотин. – М. : Молодая гвардия, 1991. – 271 с.

77. Тарасов, Ю. Н. Этика. Эстетика : учеб. пособие / Ю. Н. Тарасов. – М. : Изд-во Московского псих.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 272 с.

78. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.

79. Трусова, В. А. Музыкальная азбука на PC / В. А. Трусова, Е. В. Медведев. – СПб. : БХВ-Петербург, 2003. – 496 с.

80. Туров, Н. П. Обучение решению изобретательских задач / Н. П. Туров // Школа и производство. – 1990. – № 5. – С. 25–28.

81. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова // Высокая музыка и дети. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – С. 24–30.

82. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения: «Музыка», I–IV классы. – Минск : НИО, 2008. – 35 с.

83. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Проблемы педагогики ; редкол.: Э. Д. Днепров [и др.]. – М. : УРАО, 2002. – 592 с.

84. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев [и др.]. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

85. Холопов, Ю. Н. О формах постижения музыкального бытия / Ю. Н. Холопов // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 106–114.

86. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.

87. Хрестоматия по музыке: 3 кл. / сост. Л. С. Бабенко. – Минск : Беларусь, 1988. – 144 с.

88. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.

89. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

90. Шапиро, С. И. Мышление человека и переработка информации ЭВМ / С. И. Шапиро. – М. : Сов. радио, 1980. – 288 с.

91. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / сост. Л. Н. Скаткин ; редкол.: Н. П. Кузин [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.

92. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

93. Яконюк, В. Л. Музыкальное образование в контексте глобализации культуры / В. Л. Яконюк // Актуальные проблемы мировой художественной культуры : материалы междунар. науч. конф., Гродно, 25–26 апр. 2002 г. : в 2 ч. / Гродненский гос. ун-т ; редкол.: У. Д. Розенфельд [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2002. – Ч. 1. – С. 27–33.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ I Музыкально-педагогическое проектирование как учебная дисциплина	6
§ 1. Музыкально-педагогическое проектирование в контексте понятий «моделирование» и «конструирование» учебного процесса	6
§ 2. Образовательный ресурс музыкального искусства.....	24
§ 3. Эвристическая сущность музыкально-педагогического проектирования.....	46
РАЗДЕЛ II Формулирование образовательных понятий как элемент моделирования музыкально-педагогических проектов	64
§ 1. Цель и содержание общего музыкального образования	64
§ 2. Закономерности и законы индуцирования музыкальных эвристик у школьников	83
§ 3. Принципы и методы организации художественной деятельности детей на уроках музыки	87
§ 4. Педагогические условия и средства активизации музыкальных открытий у школьников.....	105
РАЗДЕЛ III Музыкально-педагогическое проектирование художественного творчества школьников на уроках музыки.....	122
§ 1. Модель процесса музыкально-педагогического проектирования художественной деятельности учащихся	122
§ 2. Метод «Дифференциация и генерализация образных представлений».....	130
§ 3. Метод «Корреляция аудио-видеоинформации и озвучиваемой нотации».....	138
§ 4. Метод «Ладово-фактурные изменения и ритмизация мелодий»	144
§ 5. Метод «Музыкальные аналогии и импровизационная композиция».....	153
§ 6. Метод «Компаративный анализ музыки»	160
§ 7. Метод «Эстетический анализ музыки».....	169
РАЗДЕЛ IV Конструирование педагогического процесса на уроках музыки	179
§ 1. Организация музыкального восприятия	179
§ 2. Вокально-хоровое исполнительство с использованием средств мультимедиа	205
§ 3. Метроритмическое творчество	208
§ 4. Выполнение эксклюзивных художественных заданий.....	213
§ 5. Вариативность самостоятельной аналитической работы над произведением.....	218
§ 6. Традиции и парадоксы музыкально-педагогического проектирования в науке	237
§ 7. Музыкально-педагогическое проектирование в экспериментальных исследованиях	246
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	266
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	269

Учебное издание

Голешевич Бронислав Олегович

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Учебное пособие

Технический редактор *А. Л. Позняков*

Компьютерная верстка *А. Л. Позняков*

Корректор *И. Г. Коржова*

Подписано в печать 23.11.2020.

Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman Cyr.

Усл.-печ. л. 16,5. Уч.-изд. л. 17,0. Тираж 34 экз. Заказ № 367.

Учреждение образования «Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова», 212022, Могилев, Космонавтов, 1

Свидетельство ГРИИРПИ № 1/131 от 03.01.2014 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии

МГУ имени А. А. Кулешова. 212022, Могилев, Космонавтов, 1