

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

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

**В. П. Рева**

**ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография



Могилев  
МГУ имени А. А. Кулешова  
2024

УДК 373.3:78  
ББК 74.200.544.3  
Р32

*Рекомендовано Национальным институтом образования  
Протокол №5 от 06.06.2023*

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры  
музыкальной педагогики, истории и теории искусства  
УО «Белорусская государственная академия музыки»

*В. Л. Яконюк*

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры  
музыкально-педагогического образования

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

*Е. С. Полякова*

Р32 **Рева, В. П.**

Воспитание культуры музыкального восприятия у младших школьников : монография / В. П. Рева. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2024. – 232 с.

ISBN 978-985-894-107-9

В монографии освещаются вопросы методологии и методики воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников, педагогической поддержки учащихся в учебном процессе, этапы формирования интонационно-образных представлений о содержании музыки, методы анализа, механизмы и операции индивидуализации восприятия, стратегии интонационных погружений учащихся в художественный мир музыкальных произведений.

Книга адресована студентам высших учебных заведений, учителям музыки, научным работникам, слушателям повышения квалификации.

УДК 373.3:78  
ББК 74.200.544.3

**ISBN 978-985-894-107-9**

© Рева В.П., 2024  
© МГУ имени А. А. Кулешова, 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников</b> .....	12
1.1 Методологический анализ проблемы воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников.....	12
1.2 Сущность и функции культуры музыкального восприятия.....	25
1.3 Структурно-функциональный анализ восприятия музыки младшими школьниками.....	38
1.4 Системно-синергетические предпосылки воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников.....	51
<b>Выводы по главе 1</b> .....	68
<b>Глава 2. Экспериментальное исследование восприятия музыки младшими школьниками</b> .....	71
2.1 Концептуальное обоснование методики исследования.....	71
2.2 Ранжирование эстетических впечатлений младших школьников о музыке.....	76
2.3 Моделирование восприятия музыки младшими школьниками..	89
2.4 Принципы педагогической поддержки младших школьников в процессе восприятия музыки.....	99
<b>Выводы по главе 2</b> .....	124
<b>Глава 3. Методика воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников</b> .....	127
3.1 Формирование у младших школьников интонационно-образных представлений о содержании музыки.....	127
3.2 Методы анализа музыкальных произведений.....	137
3.3 Научно-методическое обеспечение погружений учащихся в художественный мир музыкальных произведений.....	152
3.4 Оценка эффективности методики воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников.....	170
<b>Выводы по главе 3</b> .....	181
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	185
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	189
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	207

## ВВЕДЕНИЕ

Социальный заказ системе общего музыкального образования, который сформулирован в ряде международных<sup>1</sup>, государственных<sup>2</sup> и локальных нормативных документов<sup>3</sup>, выражается в полной реализации воспитательного и развивающего потенциалов уроков музыки в становлении эмоционально отзывчивой, нравственно зрелой и творчески активной личности, готовой к успешной адаптации в обществе.

Педагогический потенциал музыки в онтогенезе исторически признавался всегда. В эпоху глобальных проблем, антропологического и экологического кризиса, социальной напряженности – ценность музыкального воспитания многократно возрастает. В музыкальной деятельности, в различных ее видах и жанрах происходит формирование и развитие незаменимых для жизни в современном техногенном обществе навыков – эмоционального интеллекта как духовной способности распознавать свои чувства и чувства других и с учетом этого строить эффективное общение; интуиции и образного мышления как свойств креативности, условия создания ноу-хау; удовлетворения потребностей человека в уединении, наслаждении, создании комфортного эмоционально-звукового окружения жизни, восполнения утрачиваемой энергии, достижения гармонии с самим собой и социумом. Эти «мягкие навыки», необходимые для психологического и духовного здоровья, устойчивого развития личности и общества, относятся к составляющим функциональной грамотности в целом. Эффективность их формирования обусловлена во многих аспектах жизни культурой музыкального восприятия, что актуализирует вопросы ее воспитания, начиная с детства.

*Социально-педагогический аспект* проблемы заключается в том, что сокровищницу музыкального искусства, многообразие направлений и жанров невозможно освоить за годы учебы в школе. Важно выявить

---

Резолюция конференций Международного общества по музыкальному образованию (International Society for Music Education, ISME), инициируемых ЮНЕСКО с целью стимулирования и развития общего музыкального образования в мире.

<sup>2</sup> Указ Президента Республики Беларусь от 07.05.2020 № 156 « О приоритетных направлениях научной, научно-технической и инновационной деятельности на 2021–2025 годы » (п. 6. Обеспечение безопасности человека, общества и государства: социогуманитарная, экономическая и информационная безопасность (человек, общество и государство, история, культура, образование, молодежная политика и др.).

<sup>3</sup> Инструктивно-методические письма Министерства образования Республики Беларусь с описанием особенностей организации образовательного процесса при изучении учебного предмета «Музыка» и др.

универсалии восприятия, которые могут получить применение в постобразовательный период жизни человека, творчестве, самовоспитании, духовном возвышении, отдыхе. В качестве такой универсалии может быть рассмотрена категория культуры музыкального восприятия, формирования личностных ориентаций в художественно-образном пространстве музыки. Ключевое понятие проблемы «культура музыкального восприятия» отражает ее *человеко-ориентированную* направленность, слухового познания музыки как искусства интонируемого смысла. Современная социокультурная панорама характеризуется различными типами отношений к музыке. Отмечается односторонность увлечения детей и молодежи развлекательными жанрами, недооценка духовной значимости ее академических направлений, фольклора. Такие тенденции наблюдаются уже в младшем школьном возрасте. Дети приходят в школу с определенным опытом слушания музыки, сформировавшимся стихийно, на материале окружающей их быт песенной эстрады.

Существует проблема преодоления сложившихся стереотипов отношения учащихся к музыке как к развлечению, повседневному звуковому фону. Ее педагогическое решение связано с переключением восприятия с предметно-образного регистра на слуховой, интонационно-чувственный, переориентацией на те стороны, которые не замечалось ранее, – красоту самовыражения чувств и переживаний человека, размышлений о жизни. Несмотря на то что учебный предмет «Музыка» является в общеобразовательной школе одной из дисциплин гуманитарного цикла, ориентированных на развитие эмоционально-образной сферы учащихся, эта составляющая музыкального воспитания не получила должного осмысления в педагогической теории и практике.

*Научно-теоретический* аспект рассматриваемой проблемы состоит в недостаточной обоснованности процесса воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников: принципов, методов, методик, операций, механизмов, охватывающих действия:

- физиологические (слуховые, телесные, двигательные, соматические);
- психологические (эмоциональные, ассоциативные, рефлексивные);
- художественные (интонационные, эстетические, творческие).

На различных уровнях применения они присутствуют на всех этапах восприятия музыки, самоорганизации ассоциативных представлений, чувств, переживаний, размышлений и остаются недостаточно изученными в теории музыкального воспитания. Педагогические воздействия, не подкрепляемые творческими поисками учащихся, не всегда оказываются эффективными. Время показало, что гипотетически пер-

спективные философские размышления о преобразующих воздействиях музыки на человека («прекрасное порождает доброе») нуждаются в пояснениях того, на каком именно художественном материале достигаются, с каким контингентом слушателей, в каких условиях, какими методами и средствами. Изучение их необходимо для обоснования методики воспитания культуры музыкального восприятия, реализации в условиях общего музыкального образования, охватывающего полный контингент учащихся, независимо от их музыкальных способностей, художественных предпочтений, потребностей и интересов.

*Научно-методический аспект* диссертационного исследования состоит в обосновании методики воспитания культуры музыкального восприятия; формирования у младших школьников интонационно-образных представлений о содержании музыки; организации наблюдений за процессами моделирования эмоций; анализа; операций и механизмов индивидуализации этих процессов; стратегий интонационных погружений в художественный мир музыкальных произведений. Обоснование такой методики требует комплексного изучения проблемы на методологическом и эмпирическом уровнях.

В теории музыкального воспитания восприятие музыки рассматривается как ведущий вид художественной деятельности учащихся на уроке. Через ее призму получают преломление все другие: пение, изучение нотной грамоты, обучение игре на музыкальных инструментах, импровизация [1, с. 1–32]. В концепции учебного предмета «Музыка» в Республике Беларусь культура музыкального восприятия и непосредственно сама музыкальная деятельность понимаются как взаимосвязанные категории [2, с. 3–20]. Согласно этому, в качестве *цели* общего музыкального образования определяется *воспитание*, основанное на эстетических переживаниях, полученных при восприятии и анализе музыки, а *обучение* рассматривается как средство.

*Актуальность проблемы* определяется противоречиями на социально-педагогическом уровне между:

· социальным заказом общества на реализацию воспитательного и развивающего потенциалов музыки в становлении разносторонне развитой, эмоционально чуткой, отзывчивой, творчески активной личности обучающегося и способностью учреждений общего среднего образования удовлетворить этот запрос;

· установками на музыкальное восприятие как ведущий вид учебной деятельности учащихся, через призму которой раскрываются воспитывающие потенциалы музыки, и актуализацией их в учебном процессе.

Противоречия на *теоретическом уровне* фиксируются между:

- концептуальными идеями интонационной теории музыки и применением их в организации музыкальной деятельности учащихся;
- сложившимся в педагогике пониманием музыкального восприятия как сложного творческого явления, характеризующегося внутренними ресурсами самоорганизации, и отсутствием научно обоснованных методологических подходов к его воспитанию в младшем школьном возрасте.

Противоречия на *научно-методическом уровне* определяются между:

- утвердившимися научно-педагогическими представлениями о музыке как учебном предмете и искусстве и недостаточным методическим обеспечением для их реализации на практике;
- спецификой восприятия музыки младшими школьниками, связанной с непосредственностью выражения чувств, переживаний, и отсутствием методик воспитания, учитывающих эти особенности.

Обозначенные противоречия и нерешенные вопросы свидетельствуют о необходимости исследования педагогических основ воспитания у учащихся младшего школьного возраста культуры музыкального восприятия с учетом современных достижений в науке, искусстве и образовательной практике.

Музыка – пространственно-временное искусство, ориентированное на слуховую перцепцию. Интонационно-образная составляющая ее содержания значительно ближе жизненному опыту младших школьников, чем предметно-образная, тому, что они носят в себе и готовы к духовному и телесному отклику, если на это будет обращено их внимание. Визуализация музыкального содержания представляет недоступную для восприятия абстракцию: видеть в нем то, чего не существует априори, что относится к незримым, чувственным явлениям. Опредемчивание музыкальных образов превратилась в педагогике в антихудожественную «пандемию», обнуляющую все положительное, что уже накоплено в этой области знаний, в музыкознании, психологии, эстетике, теории и практике музыкального воспитания. «В музыке ничего не существует вне слухового опыта, – писал Б.В. Асафьев. – Поэтому ни одно определение не может возникать из «немых», из абстрактных, вне материала музыки лежащих предпосылок, а только из конкретного материала того, что звучит» [3, с. 198]. Аналогичные суждения высказывались А.Ф. Лосевым: «Музыка никакого отношения к вещам не имеет, иначе эти физические вещи мы бы давно в ней увидели. <...> Люди, видящие сущность музыки в физико-физиолого-психологических явлениях, обезличивают искусство, заменяя его мертвым и обезображенным трупом без души и сознания» [4, с. 204, 206]. Преодоление визуализации – одна из актуаль-

ных проблем педагогики общего и специального музыкального образования, теории и практики воспитания искусством.

Ряд исследований свидетельствует, что в младшем школьном возрасте закладываются базовые основы музыкальной культуры, эстетические вкусы (О.Н. Григорьева [5]), художественные интересы (Н.Н. Гришанович [6]), навыки восприятия музыки (Н.Л. Гродзенская [7]), анализа (М.С. Красильникова [8], Е.И. Критская [9] и др.). Функция педагогики музыкального искусства состоит в опережающей подготовке учащихся к восприятию музыки, максимальном пролонгировании общения с высокими образами классических музыкальных произведений. На их материале осуществляется музыкальное воспитание детей всех народов мира (Д. Гудкин [10], В. Коэн [11], З. Кодай [12], К. Орф [13], Э. Жак-Далькроз [14] и др.).

Научный фундамент педагогики музыкального восприятия заложен в XX веке Б.В. Асафьевым (принципы организации слушания музыки в школе) [15] и Л.Б. Яворским (восприятие музыки как мышления) [16]. Методологические аспекты рассматриваемой проблемы получили развитие в науках о человеке и имеют междисциплинарный характер.

В *философии* подвергаются осмыслению предельные основания музыки как художественного явления (А.Ф. Лосев [17]); проблемы музыкального образования (А.И. Щербакова [18]); применение идей синергетики в изучении социокультурных явлений (О.Н. Астафьева [19]); нелинейные процессы в искусстве (М.С. Каган [20]); взаимосвязи ментального и телесного в познании (И.А. Бескова [21; 22]) и др.

В *социологии* процессы восприятия музыки исследуются в контексте изучения массовых художественных вкусов в целом, интересов и предпочтений (Э.Е. Алексеев, П.Ф. Андрукович, Г.Л. Головинский [23], Ю.В. Капустин [24], Л.Н. Семашко [25], А.Н. Сохор [26; 27; 28], В.С. Цукерман [29], А. Losonczi [30] и др. )

В *музыковедении* исследуются взаимосвязи эстетики и музыки, факторы их сближения (Л.А. Мазель [31]; искусствоведческие проблемы музыкального восприятия (Е.В. Назайкинский [32; 33; 34; 35]); вопросы теории содержания музыки (Л.П. Казанцева [36], А.Ю. Кудряшов [37], В.Н. Холопова [38; 39; 40]); знаковая природа музыкального восприятия (С.Х. Раппопорт [41]); синергийно-смысловая сущность (В.В. Медушевский [42]); эмоциональные воздействия музыки на человека (М.С. Старчеус [43]) и др.

В *психологии* изучаются психологические основы восприятия искусства в целом (Л.С. Выготский [44]); символическая функция музыкального языка (Г.А. Орлов [45]), интонирующая природа психики человека (А.В. Торопова [46]), мелодическая ориентация музыкального восприятия (А.Г. Костюк [47],

(М.П. Папуш [48]), психология музыкальных переживаний (Б.М. Теплов) [49; 50], исследуется их структура (Л.Л. Бочкарев [51]), специфика восприятия музыки взрослыми и детьми (С.Н. Беляева-Экземплярская [52]) и др.

В педагогике разрабатываются вопросы, которые оказывают влияние на развитие теории и методики музыкального воспитания, методологии общего музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева [53]); теории и методики музыкально образования (Л.А. Безбородова [54]); мотивации музыкальной деятельности (В.Л. Яконюк [55]); законы, закономерности и принципы музыкального образования (Е.С. Полякова [56]).

Непосредственное влияние оказали научные работы Д.Б. Кабалева и его последователей, в которых восприятие музыки позиционируется как один из организующих феноменов музыкального воспитания младших школьников [57], формирования мировосприятия (Н.П. Шишлянникова [58]), раскрытия специфики музыкального восприятия (В.К. Белобородова [59]), вариативности восприятия музыки (В.Н. Максимов [60]), развития у младших школьников креативности в процессе занятий музыкой (И.А. Малахова) [61], эвристических основ музыкального образования (Б.О. Голешевич [62]); инновационных технологий музыкального воспитания (Т.П. Королева [63]); методологических и методических проблем восприятия музыки (А.Я. Ростовский [64]); переживания и сопереживания как механизмов музыкального восприятия (В.Б. Блок [65]) и др.

Отдавая должное имеющимся в педагогике подходам к формированию музыкального восприятия, следует признать, что актуальной педагогической проблемой остается обоснование такой методики, потенциала которой были бы рассчитаны на долгосрочные перспективы, учитывали потребности каждого человека в общении с музыкой на протяжении всей жизни. Отмечая широкую панораму знаний, накопленных в теории музыкального восприятия, следует обратить внимание на то, что многие аспекты трансформации их в практику изучены недостаточно, в том числе методики формирования музыкального восприятия у учащихся общеобразовательных школ. В учебных пособиях, монографиях, разделах, касающихся проблемы восприятия музыки, носят, как правило, декларативный характер. Не наблюдается согласованных мнений о ее решении у научных работников, методистов. Социальная значимость музыки не отрицается, а пути достижения только предполагаются.

Воспитание культуры музыкального восприятия представляет тонкую сферу педагогической деятельности, требует глубоких знаний и эрудиции в вопросах методологии, теории и методики организации восприятия музыки, ее воздействий на человека, взрослого и ребенка. Непосредственное общение

с ней подменяется свободными истолкованиями, визуальными ассоциативными представлениями, надуманными сюжетами, не подкрепляемыми музыкальными текстами. Изучение этих вопросов требует научных подходов, учитывающих такие субъективные факторы, как творческое воображение, художественные интересы, потребности, жизненный опыт учащихся.

Полифония переживаний, связанная с восприятием музыки, не может быть дл конца объяснена с позиций predeterminedности, линейных подходов. Необходимо учитывать духовные потенциалы человека и самого искусства как социокультурного явления, его внутренние ресурсы, энтропию, переходы в новые качественные состояния. Их исследование требует применения новой концептуализации (В.И. Аршинов [66; 67]); самоорганизации (Е.Н. Князева [68; 69]); междисциплинарной онтологии (В.С. Степин [70]); образной природы понятия «хаос» (М.А. Чешков [71]); достижений постнеклассической науки (К.Х. Делюкаргов [72]); синергетической модели культуры (А.Н. Назаретян [73]); самоорганизации общества, науки и воспитания (Г. Хакен [74]); синергетики познания (М. Stadler [75]); автопоэзиса в жизни и когнитивных науках [76]; системных подходов, основанных на принципах самоорганизации (Е. Thomson [77]); возникающих внутренних диалогов (И.А. Герасимова [78]); достижений социальной синергетики (В.П. Бранский [79]) и др.

Методологической основой исследования явились:

На философском уровне – *философско-антропологический подход*, с позиций которого обосновываются функции музыкального искусства в жизни человека, его духовного развития (И. Кант [80], Г.В. Гегель [81], Ю.Н. Холопов [82] и др.); *онтологический подход* – формы бытования музыкального искусства в обществе: сочинения, исполнения, восприятия, интерпретации (Р. Ингарден [83], А.Ф. Лосев [84], М. Мерло-Понти [85] и др.); *гносеологический подход* – восприятия музыки как разновидности нерасчлененного познания, расширения мировоззренческих горизонтов человека (Д.И. Бахтизина [86], Н.Б. Берхин [87], В.В. Блудова [88] и др.).

На общенаучном уровне – *культурологический подход*, инкультурации художественных ценностей, обучения, воспитания человека, гармонизации его интересов, обеспечения социокультурных контекстов жизни (М.С. Каган [89], Л.Н. Столович [90], Ю.У. Фохт-Бабушкин [91], И. П. Шитов [92]). Связей теории музыкального восприятия на междисциплинарном уровне с психологией, эстетикой, музыкознанием (Б.В. Асафьев [3], А.Г. Костюк [93], А.Н. Леонтьев [94], Л.А. Мазель [31], В.Н. Максимов [60], В.В. Медушевский [94; 96], Е.В. Назайкинский [34]): *Системно-синергетический подход*, раскрывающий линейные и нелинейные факторы худо-

жественных процессов (О.Н. Астафьева [19], И.А. Евин [97], Е.Н. Князева [98], А.А. Кобляков [99], Д.С. Лихачев [100], Г. Хакен [101] и др.).

На конкретно-научном уровне - *личностный подход*, обуславливающий индивидуализацию процессов восприятия музыки учащимися (Л.В. Горюнова [102], М.С. Красильникова [103] и др.); *деятельностный подход*, с позиций которого музыкальное восприятие рассматривается как форма сотворчества, духовного постижения искусства, сопереживания (Э.Б. Абдуллин [104], Д.Б. Кабалевский [1], Е.И. Критская [9]); *диалогический подход* – познания учащимся личностных и интонационных смыслов (А.А. Пиличяускас [105]), художественно-педагогического общения как условия воспитания восприятия музыки у учащихся (А.Я. Ростовский [64] и др.).

Музыкальное восприятие представляет разновидность систем, которые совмещают в себе положительные и отрицательные обратные связи с явлениями значительно более широкого порядка, художественной культурой в целом; линейных и нелинейных спектров взаимодействий (педагогических и психологических, организованных и стохастических, критики, музыкальной моды, музыкознания). По структурным параметрам представляет осознаваемый и одновременно с этим недостаточно осознаваемый процесс художественного творчества, разновидность ассоциативного хаоса.

Утонченные субстанции духовности раскрываются в содержании музыки через такие духовные состояния, как эмоциональные отклики, эвристические догадки, сотворчество, художественные и эстетические переживания. В теории музыки, детерминистической по своей природе, обнаруживаются связи ее с категориями рациональности, эмоциональности, ассоциативности, образности, духовными и телесными, когнитивными и интуитивными сферами познания. Это дает основания для исследования проблемы воспитания музыкального восприятия с учетом взаимосвязей устойчивых структур языка музыки, формы, жанров, стилей и неустойчивых (ассоциативных, образных), имеющих ресурсы самоорганизации.

Младший школьный возраст – оптимальный период для актуализации системно-синергетического подхода к воспитанию культуры музыкального восприятия, раскрытию содержания музыки не только через рациональную и эмоциональную, интонационно-речевую и телесную сферы. Открытость и непосредственность выражения чувств и переживаний учащихся позволяет включаться им в эти процессы непринужденно, использовать жесты, пластику, мимику, пантомимику, телесные движения. На других возрастных этапах такие естественные потенциалы музыкального восприятия утрачивают свои синергетические ресурсы, становятся закрытыми для внешних наблюдений.

# ГЛАВА 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 1.1 Методологический анализ проблемы воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников

Восприятие музыки представляет закрытую преобразующуюся систему, трудно поддающуюся внешним наблюдениям. Методологический анализ рассматриваемой проблемы охватывает широкий спектр научных подходов к её философскому, общенаучному, конкретно-научному и технологическому уровням.

На *философском уровне* изучение процессов восприятия музыки имеет глубокий генезис, остается актуальным в наши дни. «Прекрасное порождает доброе» – один из ключевых концептов античной философии об этических свойствах музыкального искусства – остается предметом дискуссий в современных науках о человеке, таких категориях, как «художественное произведение», «мимесис», «катарсис, непосредственно связанных с теорией и практикой музыкального воспитания.

На искусство возлагались надежды как на средство формирования нравственности, психологической и духовной настроенности человека, смягчения нравов, организации поведения. Красота и этос понимались как близкие категории, а сама музыка – как священное искусство, призванное облагораживать душу человека, воздействовать на мораль, нравственность. В теории музыкального воспитания XXI столетия суммированы все представления о генезисе процесса музыкального восприятия, полученные на связях таких наук, как философия, психология, педагогика, социология, эстетика, музыковедение. В этой панораме знаний получили отражение ведущие идеи музыкального воспитания, сформировавшиеся на протяжении многих тысячелетий в европейской эстетике и истории искусств. Их переосмысление позволяет глубже проникнуть в тонкости этого вида художественной деятельности человека, дать объективную оценку методам, педагогическим подходам к воспитанию музыкального восприятия, обозначить перспективы дальнейших исследований проблемы применительно к академическим и фольклорным жанрам, способным оказывать влияние на мироощущение современной молодежи, духовное состояние общества, установление межличностных коммуникаций. Этот потенциал музыкального искусства еще не достаточно полно реализуется в системе воспитания подрастающего поколения.

Объяснить такие явления, минуя исторический опыт исследования процессов музыкального восприятия, современные методологические подходы, невозможно (табл. 1.1.1).

Таблица 1.1.1 – Идеи музыкального воспитания в контексте эстетики «старого» и «нового» времени

<p>Воздействий музыки на душу человека (Пифагор) [106, с. 72]</p>	<p>Музыки как искусства движений, времени и чисел (А.Ф. Лосев) [84, с. 545]; музыки как феномена культуры (Т.П. Самсонова) [112, с. 8–9]; музыки как предвосхищения культуры (В.А. Апрелева) [113, с. 213–216]</p>
<p>Учения о мímесисе и кáтарсисе искусства (Аристотель) [там же, с. 128–158]; [107, с. 648]</p>	<p>Трехуровневой организации музыкального восприятия: драматической, лирической и эпической (Е.В. Назайкинский) [33, с. 59], (Т.Ю. Чернова) [114, с. 13–45]; катарсиса восприятия искусства (Л.С. Выготский) [44, с. 239–240]</p>
<p>Чувственной природы восприятия музыки (Аристоксен) [108, с. 40]; способность воспринимать музыкальное искусство дана человеку от природы (Цицерон) [106, с. 202]; мелодия, ритм, лад, гармония определяют основные составляющие восприятия музыки (Плутарх) [109, с. 182–210]; восприятие инструментальной, человеческой, мировой музыки (А. Бозций) [108, с. 96]; обусловленность восприятия музыки памятью, ассоциациями, возрастом человека (Н. Орезмский) [там же, с. 131]</p>	<p>Исследование восприятия музыки детьми и взрослыми (С.Н. Беляева-Экземплярская) [52, с. 32–73]; природы внемузыкальных ассоциаций (Г.И. Кечухашвили) [115, с. 348–354]; типологий восприятия музыки (Г.И. Панкевич) [116, с. 95–99]; речевых и пространственных ассоциаций, связанных с восприятием музыки Е.В. Назайкинский [35, с. 86–185]; закономерностей и средств художественного воздействия музыки (В.В. Медушевский) [117] и др.</p>
<p>Теоретических основ восприятия музыки (Д. Царлино) [110, с. 181–188]; восприятия музыки как симбиоза чувств и разума (Ф. Салинас) [108, с. 180]; роли контраста в восприятии (Р. Декарт) [там же, с. 204]; восприятия искусства как разновидности смутного познания (Г. Лейбниц) [там же с. 197]; аффектов, вызываемых музыкой: святости, величия, умеренности, желания, восторга, гнева, печали, отваги (А. Кирхер) [там же, с. 194]; ассоциативной природы восприятия музыки (Г. Фехнер) [111, с. 68–69] и др.</p>	<p>Предкоммуникативной, коммуникативной и посткоммуникативной фаз восприятия искусства (В.В. Блудова) [88 с. 114–152]; переживания как показателя осознанности музыкального восприятия (Е.М. Целмс) [118, с. 175–194]; восприятия музыки как общения (А.А. Щербакова) [119]; эмоциональной сферы как источника переживаний музыки (А.В.Торопова [46, с.71–86]; связей музыкальной интонации с речевым и телесным опытом человека Б.В. Асафьев) [3, с. 211–212] и др.</p>

В качестве основного постулата в эстетике И. Канта рассматривается художественный вкус. Философ считал, что создавая произведения искусства, необходимо стремиться к тому, чтобы они не ограничивались копированием жизни, вели человека к познанию нравственных идей и были удобными для восприятия. Ценность искусства заключается в созидании идеалов жизни. В числе его основных функций выделялись гедонистическая, компенсаторская, терапевтическая. «Искусство отличается от природы как деяние (*facere*) от деятельности или действия вообще (*agere*), а продукт или результат искусства отличается от предмета природы как произведение (*opus*) от действия (*effectus*)» [80, с. 176]. Выдвигаемый автором принцип «целесообразного без цели» (применительно к познанию действительности) сменяется принципом целесообразного для цели в искусстве. Восприятие его не должно сводиться к разгадке «изолированных значений», а приводить человека к размышлениям о жизни. Музыка передает свободную игру чувств, воздействует физически, доставляет удовольствие, повышает тонус жизни и не претендует на познание. Даваемое философом объяснение красоты как духовной заинтересованности, не имеющей практических целей, созвучно современным установкам педагогики искусства – формирования у учащихся музыкальной культуры как части общей культуры [1, с. 2]; [2, с. 5].

Существенные теоретические инновации в музыкальную эстетику внесли философские идеи Г.В. Гегеля, объяснявшего специфику воздействия музыки на человека *погружениями* его в стихию звуков. В отличие от архитектуры, живописи или скульптуры, отражающих лишь подобия предметов и форм действительности, и через восприятие которых можно догадываться о чувствах, владеющих авторами, содержание музыки передается звуками. Время звучания является временем пребывания в ней субъекта. Через слух звуки проникают в духовный мир человека, пробуждают чувства [120, с. 282]. Восприятие слухом не связано с внешними формами, наглядной видимостью, носит идеальный характер. Содержанием музыки является субъективная внутренняя жизнь, не внешний образ, а «сообщение *живого субъекта*, в которое он вкладывает весь свой внутренний мир» [там же, с. 296]. Большое значение для восприятия музыки приобретают волевые усилия. Без них она не может вызвать чувств и переживаний. Учитывая ограничение восприятия музыки факторами времени, философ считал, что ее прослушивания должны многократно повторяться с той целью, чтобы глубже

проникаться содержанием [121, с. 28–29]<sup>4</sup>. В своих суждениях философ приходит к пониманию природы музыкального восприятия как «специфицированной телесности», воплощения истин в чувственных формах, являющихся фундаментальными основами бытия в целом [122, с. 126]. В современной эпистемологии телесность рассматривается в качестве одной из составляющих ментальности, эмоциональными факторами воздействия музыки на психику человека [123, с. 63–72; 149–158] и др.

С научных позиций эстетики феноменологии рассматривались вопросы онтологии музыкального искусства Р.В. Ингарденом. Для аргументации своих суждений автор обращался к понятию «интенция», приспособления мышления к изменяющимся условиям восприятия музыки. Музыкальные произведения не локализованы жестко в пространстве, как в других искусствах (живописи, архитектуре), находятся в состоянии континуальности, дополнений новыми смыслами, интерпретациями, могут презентоваться одновременно во многих местах. Существенно различается восприятие по нотам и без опоры на них. Музыкальное произведение не является предметом реального мира, поэтому его место среди явлений интенциональных, полагал философ [83, с. 557]. С этими утверждениями автора трудно не согласиться. В частности, учитывая то, что восприятие музыки имеет процессуальную природу, границы которого измеряются переживаниями, умственной и телесной активностью человека, категориями прошлого, настоящего и будущего, типами интонирования музыки (В.С. Мухина [124 с. 181–187], Н.С. Ломакина [125, с. 210–211], М. Мерло-Понти [85, с. 119]; Н.Л. Столович [126, с. 97] и др.). Сказанное очерчивает круг сложных для педагогики искусства проблем, связанных с объективизацией музыкального содержания в учебном процессе.

*Гносеологическая* функция восприятия музыки заключается в открытии таких сторон духовности человека, которые скрыты в подсознании: мотивы, потребности, мечты, фантазии, внутренние устремления, продукты творческого воображения. Не самой действительности, а отношения к ней, не констатации информации о физических свойствах звуков, а того, что они несут в себе, переосмысления социокультурных событий композиторами и исполнителями. В отличие от других видов искусств, фиксирующих чувства, вызванные действительностью, музы-

<sup>4</sup> Этот тезис получил переосмысление в современной педагогике искусства как метод повторных прослушиваний музыкальных произведений с позиций изменяющегося жизненного опыта учащихся, «забеганий» вперед и «возвращений» к пройденному [1, с. 29–30].

ка выражает их в развитии, движении, сопряжении с эстетическими переживаниями (Д.И. Бахтизина [86, с. 28–86], Н. Б. Берхин [127, с. 41–44], В. В. Блудова [87, с. 144–152] и др.).

Проникновением за звуковой материал музыки, в ее «интонационное зазеркалье» художественных смыслов, определяется познавательная функция восприятия музыки – слышать за ее звуками чувства человека, отношения его к действительности. За внешне кажущейся простотой и непринужденностью ее восприятия таится много правил и предписаний технологического характера, закономерностей, благодаря которым все стороны содержания и формы музыки соотносятся друг с другом, контрастируют, сопрягаются в художественное целое, обусловленное интонационно. В отличие от речи человека, в которой слова могут произноситься и без интонации, содержание музыки интонируется, несет в себе оттенки его чувств и переживаний. Диалектика музыкального восприятия заключается в раскрытии авторских замыслов. Возникающие у слушателя отклики позволяют догадываться о том, что побудило композитора к созданию музыкального произведения, какие художественные мотивы были заложены в его творчестве.

*Культурологическая функция* музыкального восприятия определяется антропоцентричностью формирования индивидуальной культуры человека, его ценностными ориентациями, художественными предпочтениями, вкусами, мировоззренческими взглядами и общественными идеалами, культурными нормами, принятыми в социуме. Центральное место в освоении артефактов искусства занимают художественные образы, *суперсверхсложные* системы, по определению М.С. Кагана, открытые для творчества, оценок и мнений многих людей [88, с. 212–227]. Осваивая ценности музыкальной культуры, человек изменяет себя, адаптируется в окружающей действительности. Программы поведения усваиваются в результате творения собственного духовного мира, инкультурации, самопознания (Ф. Капра) [128, с. 14]; связи жизни и искусства (И.А. Герасимова) [129, с. 159]; формирования системы нахождения в нем (Е.И. Левит) [130, с. 3–4]. Такие качества не передаются по наследству, они приобретаются в процессе всей жизни (С.Я. Подопригора) [131, с. 5–7].

Психофизиологические и эстетические факторы воздействия музыки объясняются красотой, притягательностью музыкального звука. Как отмечает Ю.Н. Холопов, «прекрасное» онтологически связано с такими жизненными категориями, как «полезное» и «приятное». Они образуют

позитивный ряд эстетических потребностей, получают удовлетворение при восприятии музыки как переходы «высшего» в «абсолютно высшее». Автор выделяет следующие уровни постижения красоты в музыке:

- чувственного познания;
- чувственно являющейся художественной идеи;
- произведения искусства как чувственной предметности [132, с. 93–94]. Эта ценностная шкала дополняется категориями позитивности и масштабности художественного замысла, полноты самовыражения человека (В.Н. Холопова) [133, с. 93–94].

Специфическое видение красоты в действительности и искусстве в целом открывает синергичное объяснение этого явления как результата приведения систем в состояние неустойчивости, неравновесия, отклонений от привычных для восприятия норм, вызывающих удивление и восхищение неожиданным, невероятным. Такие примеры приводит И.А. Евин: прыжки *grand jeté* в балете, движения *fuite*, вращения на носке конька в фигурном катании; балансирование на канате в цирке, неравновесие в образах живописи (П. Пикассо «Девочка на шаре») [134, с. 93–95]; магнетизм звуков музыки, «притягивающих» чувства человека (А Кирхер) [135, с. 12–19]; знакомство с артефактами искусства («ленты» А. Мёбиуса; «композиций» П. Мондриана), архитектура Й. Утзона, «рисующие руки» М. Эшера и др. Суждения многих ученых и художников совпадают в том, что восприятию красоты сопутствуют ощущения волнения, восторга, порядка и хаоса в одновременности (Б.М. Галеев [136], А.И. Липков [137, с. 180], А.Н. Липов [138], К.С. Станиславский [139, с. 83–89], С.М. Эйзенштейн [140, с. 137–138] и др.). Такие психологические состояния человека имеют место в жизненных и художественных ситуациях восприятия, когда информация начинает превышать жизненный опыт, баланс между прогнозируемыми и непрогнозируемыми событиями.

Эти и многочисленные другие наблюдения представляют новый взгляд на понимание такой противоречивой и сложной для объяснения категории, как «прекрасное», аргументации ее с позиций постнеклассической науки. Как отмечает К.Х. Делокаров, множество явлений социальной жизни и искусства имеет нелинейную природу, подчиняется законам самоорганизации, что, с одной стороны, свидетельствует об обоснованности интереса философии к этим проблемам, а с другой – ставит сложные задачи для системы образования [141, с. 115]. Синергетика рассматривается автором как новое направление в постнеклассической

науке с собственным инструментарием и онтологией. Ее основополагающей категорией является самоорганизация сложных систем, порядка и хаоса, включая духовные потенциалы человека, реализующего себя различными способами, включая художественное творчество. Как справедливо отмечает Д.С. Лихачев, «в хаосе кроется условие творческого начала, и это условие творчества должно нас интересовать при изучении искусств – как и то, что сопротивляется этому творческому началу» [142, с. 91]. Важно преодолеть психологические предубеждения, которые сопутствуют появлению нового в науке и искусстве.

Присутствие человека в художественном мире музыкального искусства многомерно, включает эмоциональные, нравственные, эстетические отклики на вызовы жизни, действительности, эпохальных событий, трансцендентальных чувств, связанных с выходами за пределы личностного опыта, психологических состояний человека. Образы искусства персонализируются в психике и через механизмы восприятия оказывают влияние на эмоциональную сферу, строй мыслей, поведение, изменяют баланс духовных сил, мировоззренческие взгляды человека. Эту многоликую палитру содержания музыки невозможно понять вне опоры на интуицию, подсознание. Человек, испытавший радость творческого открытия, даже небольшого эвристического импульса, озарения, чувственного отклика, переживания, расширяет стратегии своего поведения, изменяет себя. Это позволяет рассматривать музыкальное восприятие в качестве универсального учебника эмоциональной жизни, многих поколений людей, их мироощущений.

*Общенаучный уровень методологического анализа* восприятия музыки определяется междисциплинарными подходами, включающими положения психологии, физиологии, искусствознания и др. Совершенно очевидно, что изучение музыкального восприятия не может быть независимым от личности исследователя, ценностных ориентаций, пребывания в историческом времени и культурном окружении. Каждый человек открывает для себя в содержании музыки не только объективную реальность, но и мир личных переживаний, считает В.Н. Максимов, выделяет психологические, «надпсихологические», психофизиологические, социально-психологические, этические направления исследования процессов восприятия музыкального искусства [60, с. 61]. Так, по мнению автора, при изучении этой проблемы с позиций психологии значение приобретает психическая деятельность слушателя музыки, мышление, память, внимание, творческое воображение, фонды ассоци-

аций, жизненные установки, суждения, оценки содержания музыки. Напротив, *надпсихологический* уровень характеризуется взглядами исследователя на эту проблему со стороны, с позиций собственного восприятия музыки, *психофизиологических* воздействий, соматических форм внешних проявлений (дыхания, вегетативных процессов). Предметом *социально-психологического* уровня исследования являются оценки искусства, принятые в обществе, результаты структурного анализа содержания. Размышляя об *этическом* уровне исследования музыкального восприятия, ученый указывает на его субстанциональное значение, интимный характер [60, с. 61–87]. Выделенные планы изучения музыкального восприятия необходимо учитывать при проведении исследований по этой теме, психологической детерминации человека, связей с влияниями установок, ассоциативных фондов, доминант, двухуровневой организации средств музыкальной выразительности (В.В. Медушевский [117, с. 9–42], М.П. Блинова [143, с. 27–28], Н.В. Витт [144, с. 145–151], А.Н. Леонтьев [94, с. 183–186], А.А. Ухтомский [145, с. 185–189]), (А.Г. Костюк [146, с. 339–340], М.С. Старчеус [43, с. 117–118] и др.).

Как формы передачи и усвоения информации рассматривает процессы восприятия музыки А. Моль. Автор сравнивает ее содержание со своеобразным сообщением, несущим в себе элементы семантических и эстетических смыслов. В произведениях искусства превалирует эстетическая информация. Особенно велика она в музыке, в то время как семантическая информация минимальна, содержит только лишь то, что необходимо для запоминания. Эстетическая информация непереводаима на другие языки, индивидуальна, носит личностный характер, обусловлена музыкальной подготовкой слушателя. Определенное суждение о содержании музыки он сможет высказать только в тех случаях, когда будет ознакомлен с семантическими правилами. Параметрами информации в музыке являются непредсказуемость, оригинальность, избыточность. Оригинальность информации имеет свойство уменьшаться по мере увеличения ее избыточности, благодаря чему она становится понятной человеку [147, с. 211].

Информационный и обусловленный им семиотический подходы к анализу восприятия содержания музыки способствовали, с одной стороны, расширению представлений о его коммуникативных и эстетических функциях, а с другой стороны, обнаружили неправомочность отождествления музыкальных образов знаками и информацией. В силу своей многомерности содержание искусства не поддается формализа-

ции уже по той причине, что весьма велик разброс информационных, художественных, эстетических и личностных факторов его восприятия. Примечательным в этом отношении является суждение о том, что информация представляет сообщение, отчужденное от жизни человека. Все то, что является «о чем-то», может воспроизводиться на компьютере. Чувства же воспроизвести на нем невозможно, они экспонируются в музыке не как знания, а как жизненные реалии, переживания [42, с. 215].

В истории культуры XX века предпринимались попытки рассматривать восприятие музыки с позиций интуиции и теории вчувствования (Т. Липпс, А. Бергсон) [148, с. 68–72]; автономного бытия, последовательностей звуковых форм, не имеющих содержания, отличного от них самих (Э. Ганслик) [149, с. 179]; «контекстуализма» – обусловленности восприятия музыки контекстами настоящего, прошлого и будущего времени (С. Пеппер) [150, с. 163]. С этими и другими идеями формалистических направлений музыки, не учитывающими сложный характер музыкального содержания, эмоциональную природу его восприятия, не соглашался Б.М. Теплов, отмечая, что эти процессы начинаются с чувств, а завершаются глубокими размышлениями, духовными прозрениями человека, эстетическими оценками, суждениями, переживаниями [50, с. 10–11] и др.

Значительный вклад в теорию музыкального восприятия внесли научные исследования в музыкознании, интонационной теории, целостного анализа музыки, ее стилей и жанров (Б.В. Асафьев [3, с. 211–342], С.С. Скребков [151, с. 10–11], В.Н. Холопова [152, с. 36–37], Л.А. Мазель [153, с. 3–54] и др.). Пять уровней восприятия музыки выделяет Е.А. Ручьевская. На первом из них зарождаются внемusical ассоциации, обусловленные воздействиями темпа, динамики, тембра. На втором уровне ассоциации, связанные со звуком. На третьем уровне устанавливаются интонационные связи содержания музыки с жанровыми особенностями, средствами музыкальной выразительности. На четвертом уровне аккумулируются социально значимые для человека чувства и переживания. На пятом уровне выявляются идейно-концептуальные замыслы музыкальных тем, драматургия [154, с. 77–82].

Научный интерес для теории музыкального восприятия представляет исследование В.В. Медушевского о двойственности музыкальной формы, ее аналитической и синкретической сторон, сочетающих в себе свертывание и развертывание интонаций, последующие уточнения и конкретизацию. Выводы о двухмерности формы музыки приобретают

большое значение для разработки методики воспитания культуры музыкального восприятия, выделения этапов (симультанного и процессуального), подключения жизненного опыта младших школьников (речевого и телесного), акцентуации внимания на интонационно-образной стороне содержания музыки, применения таких аналитических понятий, как «персонаж» и «лирический герой» художественного мира в их интонационно-исторической, социальной и национальной персонализации [94, с. 180–194; 96, с. 39–48]. Как отмечает А.Н. Леонтьев, установки восприятия, ориентирующие слушателей музыки на обнаружение в ее содержании человека, учат «жить в истине *жизни*, а не в истине *вещей* и предметов», способствуют формированию образа мира [95, с. 232–239].

Большое значение для теории и практики музыкального воспитания в целом приобретают исследования в психологии музыкального восприятия, их связь с эстетикой, музыковедением, принципами художественных открытий в музыке, ее множественного и концентрированного воздействия, инерции восприятия и ее нарушений [31, с. 29–70, с. 200–222]. Глубокий научный анализ внутренней структуры музыкального восприятия, его историко-культурных разновидностей дается Е.В. Назайкинским. Автор анализирует такие ситуации восприятия музыки, в которых содержание отождествляется с эмоциональным опытом человека или разворачивается, не затрагивая его, или опосредуется отношением самого композитора к переданным в музыке событиям. Первый тип характеризует установки на восприятие лирической музыки, отдельных эмоциональных состояний, настроений, речи, движений. Для достижения этого композиторы применяют небольшие фразы, мелодические построения, мотивы, не выходящие за пределы речевого опыта человека, выражения его чувств. Напротив, художественными материалами драматической музыки становятся темы, ассоциирующиеся с общественными явлениями, выходящими за пределы личного жизненного опыта, касающиеся социума, многих людей. Для восприятия эпической музыки характерны ассоциации с присутствием в ее содержании повествователей, рассказчиков, комментаторов художественных событий [33, с. 59–60]. Эффективным для проведения анализа музыкальных произведений является применение таких аналогий, как актеры, действующие лица музыкального театра, в котором роли исполняют не люди, а звуки, комплексы, интонации [155, с. 83–97]. Использование таких метафор насыщает процессы восприятия музыки ассоциациями художественного типа.

В основу методологического анализа проблемы воспитания культуры музыкального восприятия на *конкретно-научном уровне* положены принципы образности, продуктивности, культуросообразности, полихудожественности, поликультурности, полисубъектности. Они охватывают разветвленный спектр методов и приемов введения младших школьников в содержание музыки, развития творческого воображения, навыков художественной деятельности, формирования ценностного отношения к музыке, музыкальных способностей учащихся [2, с. 3–17]. Решение этих задач требует высокой педагогической культуры учителя. Этот фактор становится нередко серьезным препятствием в формировании музыкального восприятия, раскрытии духовных потенциалов музыки.

Большое значение приобретает соответствие используемых музыкальных материалов критериям *художественности, увлекательности, доступности, жизненному опыту, духовной направленности*. «Ни одно произведение, даже самое лаконичное по форме и скромное по содержанию, не может (и не должно) проходить мимо детей и подростков, не затрагивая их сознания и сердца», — подчеркивал Д.Б. Кабалевский [1, с. 16, 32]. Разработка критериев отбора музыкальных произведений для слушания музыки, ориентированных на формирование образного мышления учащихся, художественной фантазии, творческого воображения, является одной из актуальных проблем современной педагогики искусства. Так считают Л.В. Горюнова [102], М.С. Красильникова [103], Б.М. Неменский [156], В.Г. Ражников [157, с. 24–32], А.И. Щербакова [158, с. 62–65], Д.Б. Кабалевский [159, с. 5–35]. В концептуальном отношении идеи педагогики искусства и ее методы представляют отдельную отрасль знаний о воспитании человека, методологии исследований, преодоления формализма в преподавании музыки.

Младшие школьники приходят в школу с определенными навыками музицирования, полученными в учреждениях дошкольного образования (пения, движений под музыку, игры на детских музыкальных инструментах). Это необходимо учитывать в педагогическом процессе, начинать с того, что близко детям и что они уже умеют делать [159, с. 6]. В период с 6 до 11 лет происходят стремительные изменения в психологическом развитии учащихся младшего школьного возраста (творческого воображения, памяти, мышления, внимания перехода с игровых форм деятельности на учебные). В восприятии музыки на первый план выходит содержание, вызывающее у учащихся эмоциональные отклики, близкие их жизненному

опыту. Ими наполнены произведения, созданные композиторами-классиками, образцы музыкального фольклора, проецируемые на чувства и переживания учащихся. Одним из противоречий современных методик музыкального воспитания является неадекватность применяемых методов жизненному опыту младших школьников, стремлений их к выражению чувств в ритмике, движениях, пении, танцах. Процессы восприятия музыки не статичны, насыщены интонационно, связаны с жестами, мимикой, пантомимикой.

Учащиеся чутко реагируют на интонационные фигуры речи, выражения эмоций, настроений, импровизируют в пластике, ритмике, хореографических движениях, создающих многообразие творческих предпосылок для расширения интонационно-образных ассоциаций, обогащения тезауруса музыкального восприятия. Теоретические разработки и установки научного музыкознания не получили необходимого переосмысления в педагогике искусства, в том числе не императивного стиля музыкального воспитания, недопущения навязывания учащимся мнений педагога о содержании музыки. С таким ключевым понятием, как «интонация», младшие школьники знакомятся только в третьем классе. Это означает, что предшествующее в первом и втором классах изучение музыкального искусства осуществляется на внеинтонационной основе, включая теоретические знания о средствах музыкальной выразительности, жанрах и их модальностях (песенности, танцевальности, маршевости), их роли и функций в восприятии музыки. Это приводит к нарушению внутренней логики учебного процесса, к культивированию предметно-образных стереотипов преподавания музыки и ее восприятия, трудно преодолеваемых впоследствии. По степени алогичности такие подходы можно сравнить с теми, как если бы знакомство учащихся с арифметикой осуществлялось, минуя понятие о числах или чтения – о буквах и фонемах.

Генетический подход к формированию музыкального восприятия у детей разрабатывается Н.А. Ветлугиной. Педагог считает неправомерным соизмерять эти процессы с возрастным развитием учащихся. В каждом конкретном случае значение приобретают факторы, преобладающие в сфере интересов детей и их потребностей [160, с. 235–240]. Важную функцию приобретает создаваемая на занятиях музыкально-развивающая среда для активизации слуха, музыкально-ритмического чувства, мелодии, гармонии, тембра. На их восприятие чутко реагируют младшие школьники, воплощают слуховые образы в танцевальных дви-

жениях, жестах, мимике, пантомимике. Отмечается переход от наглядно-образного восприятия музыкальных произведений к интонационно-образному.

В психолого-педагогических характеристиках младших школьников чаще обращается внимание на готовность их к учебной работе (мышления, внимания, памяти) и реже – на развитие эмоциональной сферы, творческого воображения, художественной фантазии. «Нигде так прочно не держатся противоречивые определения особенностей индивидуального развития детей, как в области музыкального искусства, – писал Л.В. Занков. – “Музыкальный” или “немузыкальный”, “одаренный” или “лишенный музыкального дара” ребенок – эти определения становятся во многих случаях либо сигналами к дальнейшему музыкальному развитию детей, либо преградой, жестко ограничивающей их продвижение» [161, с. 278]. Отметим, что сложные в психолого-педагогическом отношении вопросы музыкального развития учащихся «мягче» преодолеваются в педагогике искусства, исключая технологические кренны. На первый план выходит установление диалогов с музыкой, постижение содержания не только слухом, но и «умом и телом» [162, с. 318]. Наряду с театрализацией они образуют механизмы субъект-субъектного взаимодействия, закрепляются в памяти как яркие эстетические впечатления [163, с. 43]. Важно добиться того, чтобы они не разрушались излишней теоретизацией в преподавании музыки. Педагогу необходимо корректировать свои намерения с тем, какой именно музыкальный материал интересует учащихся больше, нравится, доступен для понимания, «что динамично содержательно по своему существу, что обогащает не самый процесс восприятия, а параллельный ему или следующий за ним процесс усвоения или поглощения», – подчеркивал Б.В. Асафьев [15, с. 117–118]. Это наблюдение ученого приобретает особое значение для практики работы современной школы в условиях многообразий развлекательной музыки, ее технической доступности для восприятия. Учителю необходимо выработать индивидуально-личный стиль восприятия музыки, служащий идеалом для подражания учащимся.

Эффективными в данном контексте являются методы художественного познания музыкального содержания, разрабатываемые А.А. Пиличускасом: осознания личностных смыслов музыки учащимися 1–2 классов и осознания интонационных смыслов учащимися 3–4 классов [105, с. 14]. Значение этих методов состоит в том, что, воспринимая музыкальные произведения, младшие школьники познают не только их содержание,

но и сопутствующие чувства, обнаруживают их в себе самостоятельно. Обоснование методов формирования музыкального восприятия является одной из актуальных проблем педагогики, раскрытия содержания музыки в формах, опирающихся на жизненный опыт учащихся.

Исследование феномена музыкального восприятия имеет богатую историю. На протяжении уже многих столетий эта проблема волновала умы ученых всех философских школ мира, эстетиков, искусствоведов, крупнейших музыкантов. Научная мысль преодолела путь от наивных догадок о гармонии небесных тел до философского осмысления музыки как уникального вида интонационного мышления, звукового отражения внутреннего мира человека. Особое значение для педагогики приобретает освещение вопросов, касающихся воспитательных воздействий музыкального искусства, расширения жизненного опыта человека, художественными образами воображаемой жизни, запечатленными в музыке. Изучение этих вопросов требует применения специальных научных подходов (философских, общенаучных, конкретно-научных, технологических).

## **1.2 Сущность и функции культуры музыкального восприятия**

Каждое искусство по-своему отражает жизнь человека, взаимодействия с миром и обществом. Обладая специфическим языком, системой выразительных средств, музыка реализует свои коммуникативные функции, является не только источником восприятия, но и одновременно управляет им через многообразие форм музыкальных произведений, их логики и направленности на слушателей. Восприятие музыки захватывает эмоциональную и рациональную сферу человека, интуицию, обусловленную духовными усилиями, но не перерастает автоматически в понимание.

В лексической паре понятий «слушание – восприятие» музыки первое означает пассивную форму, второе – активную. Само по себе слушание музыки рассматривается в качестве одного из видов художественной деятельности на уроке, предпосылки музыкального восприятия, активно-познания. «Пассивно воспринимаемая музыка гипнотизирует чувство и завораживает волю, активное же постижение ее, наоборот, усиливает интенсивность переживаний и раскрывает перед человеком богатый мир слуховых образов» [15, с. 61]. В педагогической литературе такие определения, как «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие», нередко рассматриваются в качестве синонимов, что неправомерно.

Терминологическая неупорядоченность становится нередко причиной упрощений музыкального содержания, многочисленных смысловых натяжек, надуманных сюжетов и фантазий, визуализации и опредмечивания. Трудоемкий процесс формирования музыкального восприятия подменяется пассивным слушанием музыки, произвольными интерпретациями содержания. Любой, даже самый увлекательный рассказ о музыке, формах, жанрах, средствах выразительности, не гарантирует того, что индивидуально-личный контакт с ней состоится.

Научное определение понятий «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие» приводится в музыкознании, очерчивается круг их семантических значений. Отмечается, что «терминологическая формула «восприятие музыки» охватывает больше область психологических явлений, где музыка выполняет функцию акустических сигналов, оказывающих воздействие на человека. В свою очередь, музыкальное восприятие представляет процесс познания, в котором активную роль играет сам слушатель, его воля, творческий потенциал, направленные на осмысление «тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [34, с. 91]. Только в условиях так называемого комитантного, сопутствующего прослушания музыкальных произведений активность слушателя проявляется в иных формах, в которых смысловая сторона отступает на второй план, переходит в фон, звуковой аккомпанемент, в действие включаются установки на развлечение, восстановление физической и психологической энергии, отдых. Музыкальное восприятие носит деятельный, осмысленный характер как на уровне чувств, так и оперирования материалом. В процессах музыкального творчества и восприятия музыки всегда присутствует интеллект, дифференциация, отбор и оценка материала, чувства и мышление [15, с. 58].

В отличие от научного познания, исследующего действительность безотносительно к духовному миру человека, в художественном восприятии это осуществляется в тесной связи с эстетическими оценками других людей, решением сверхзадачи искусства «формировать и направлять духовный мир человеческой личности в соответствии с определенной системой эстетических ценностей» [126, с. 168]. Наука и искусство различаются системами ценностей как объективные закономерности явлений, их анализа и восприятия. Обладая уникальным языком художественной коммуникации, музыка раскрывает такие переживания человека, которые невозможно передать обычными средствами, словами, понятиями, научной терминологией. По этой причине про-

цессы воспитания музыкального восприятия не могут быть объяснены с позиций теории информации. Такие попытки уже предпринимались Г.А. Голицыным, В.М. Петровым [164], А. Модем [147] и др.

Качествами выводить на поверхность чувства, глубоко скрытые в глубинах психики человека, в подсознании, делать их осязаемыми объясняется гуманистическая значимость воспитания культуры музыкального восприятия для личностного опыта освоения действительности. «Искусство раскрывает силу и плодотворность синтетического интуитивного суждения противостоять авторитету логического и вообще дискурсивного метода познания (в отношении тех истин, которые не могут быть обоснованы логически), уравнивает его. Все остальные многочисленные функции искусства не определяют его понятия. Объектом искусства являются истины, справедливость которых не может быть доказана логически» [165, с. 132].

Опыт, который не прошел через переживания, не закрепился в жизни человека не переплавляется в социокультурную практику. В отличие от знаний, ценности всегда личностны, «воспринимаются не одним умом и памятью, а непременно переживанием, то есть теми силами человеческой психики, которые принадлежат индивиду и позволяют ему, вбирая определенное содержание культуры, становиться личностью» [166, с. 223]. Эмоциональная и рациональная стороны музыкального восприятия выступают теми важнейшими составляющими, которые определяют его сущность как феномена творческой деятельности человека, создания версий переосмысления художественно-образного материала, не пассивного восприятия содержания, а взаимодействия с ним, сотворчества с автором. По отношению к последнему деятельность слушателя направлена на воссоздание тех программ, которые были заложены композиторами, выстраивание их в соответствии с логикой, своими знаниями, музыкальным и жизненным опытом.

Как разновидность художественной деятельности человека, музыкальное восприятие музыки зависит от его ценностных ориентаций, образования, формируется на протяжении всей жизни, подвержено изменениям, углублению. В психологическом плане обусловлено комплексной деятельностью слушателя, охватывающей, охватывающей эмоциональную и рациональную сферы, умения предугадывать развитие образного материала, соотносить со своим жизненным опытом. В продуктах творчества запечатлеваются следы интеллекта авторов, по которым можно догадываться об этом процессе, непосредственно вклю-

чаться в него. Многое зависит от того, насколько слушатель музыки сможет вобрать в себя содержание, насколько будет подготовлен к этому его духовный мир. Это дает основания для рассмотрения музыкального восприятия как разновидности творческой деятельности человека, переосмысления чувств и переживаний, выраженных мироощущений композитора. Основными маркерами культуры музыкального восприятия являются: сокращение визуальных ассоциативных представлений, произвольных программ, сюжетов, нивелирующих ценность музыки как искусства звуков, интонаций, развернутых во времени чувств и переживаний человека, откликов его на события жизни (Е. Дуков) [с.96–121]; психологических состояний (М.П. Нечаев) [168, с. 82]; слияний с образами искусства (М. Spitzer) [169, с. 52–54] и др.

Содержание музыки попадает в зону активного внимания в тех случаях, когда становится близким чувствам человека [49, с. 431]. Механизмы переживания работают на всех уровнях музыкального восприятия. Например, Е.В. Назайкинский, исследуя различные уровни сопереживания (тематический и интонационный), обнаруживает зависимость восприятия от ассоциаций, благодаря которым слушатели музыки попадают в область лирики, драмы или эпоса [33, с. 59–60]. В разных ситуациях музыкального восприятия ассоциации могут трансформироваться, видоизменяться, переходить друг в друга, оставаясь узнаваемыми, сохраняя характеристичность. Например, при драматургической установке «слушатель отождествляет себя с теми, кто “живёт” и “движется” в музыкальном космосе произведения» [там же, с. 60]. При восприятии лирики содержание сливается с чувствами самого слушателя, телесными движениями, ассоциируется с прообразами речи. Содержание музыки, организованное не тематическими средствами, отражает, по мнению Т.Ю. Черновой, «не художественный мир как саморазвертывающееся целое, но жизнь, деятельность субъекта, лирического героя в этом мире» [155, с. 88–89].

Идеи о мимесисе восприятия искусства, обнаруживающие свои истоки в эстетике Аристотеля, не утратили актуальности в педагогике искусства и XXI столетии. Недостаточная методологическая обоснованность процессов воспитания музыкального восприятия, учета родовой организации содержания музыки служит причиной смысловых натяжек при интерпретации, проведении анализа, визуализации музыкального содержания. Их следствиями становится утрата интереса к занятиям на начальных стадиях музыкального воспитания. Такие педагогические ошибки трудно преодолеваются в последующем.

Рассматривая музыкальное восприятие как психолого-педагогический процесс, следует отметить, что лирические произведения, лаконичные по своей форме, доступны для переживания учащихся, подготавливают их к восприятию сложных произведений, строящихся на принципах драматургии. Сказанное не означает, что лирическая музыка легче для восприятия. Речь идет о соблюдении последовательности введения младших школьников в художественный мир музыкальных произведений. В данной связи отметим, что при знакомстве с другими видами искусств родовой критерий неукоснительно соблюдается, в частности, в старших классах при изучении литературы. Невозможно достигнуть положительных результатов в раскрытии содержания романа методами поэтики или стихотворения – методами драматургического анализа.

Недостаточное внимание к жизненному опыту учащихся при выборе произведений для восприятия музыки становится причинами формализации музыкального образования, суждений и оценок, которые не подкрепляются доказательными базами, прежде всего, текстами музыкальных произведений. Педагогические наблюдения указывают на то, что лирическая ориентация восприятия музыки свойственна не только учащимся младшего школьного возраста, но и старшеклассникам. Художественно-педагогическая значимость восприятия музыки определяется открытиями в ее содержании личностных смыслов, приобретающих для человека характер субъективного, близкого, принадлежащего ему самому, – считает Г.Х. Шингаров [170, с. 153–154]. Автор объясняет свою научную позицию функциональными связями эстетических переживаний с человеком, считая, что они не возникают в тех случаях, когда чувства и содержание произведения искусства не образуют единую систему, разновидность художественной рефлексии.

В многообразии типов восприятия музыки (сопутствующего слушания, художественно-образного, структурного, адекватного или реального) можно выделить две наиболее широкие разновидности: восприятие любителей музыки и профессиональных музыкантов. Они различаются умениями углубляться в содержание. Человек, получивший музыкальное образование, слышит музыку объемнее, опирается на знания, интонационные параметры, теоретическую информацию. У любителей музыки структурный уровень восприятия музыки меньший, в оценке содержания они исходят из собственного эмоционального опыта. По наблюдениям М.С. Старчеус, многие люди отдают предпочтение музыке, содержание которой синхронизируется с личными настроениями и психологическими состояниями [43, с. 120].

В среде музыкантов нередко высказываются суждения о том, что человек, который не получил специального музыкального образования, не способен воспринимать музыку полноценно, наслаждаться искусством испытывать при этом глубокие переживания. Не соглашаясь с такими мнениями, Б.В. Асафьев отмечал: «Обучить фуге без теоретического знания и без письменной практики нельзя. Но ведь здесь дело идет о восприятии фуги как эстетического объекта и как творческого явления. Разве музыканты, слушая, только и думают о том, где «главная» и где «побочная» партия, и разве то, что они знают об этом, есть их эстетическое удовольствие? Не наоборот ли, <...> они имеют живое эстетическое удовольствие, когда забывают о “партиях”, “модуляционных планах” и т. п.» [15, с. 89].

Музыкальное искусство представляет такое художественно-эстетическое явление, психофизиологические механизмы отражения которого сходны у всех людей, опираются на эмоциональный, ассоциативно-речевой, соматический и телесный опыт. В равной степени к нему обращаются все слушатели музыки, музыканты и не музыканты независимо от их художественных предпочтений, образования, интересов. В теоретическом музыкознании указывается на необходимость сближения музыкальной науки с эстетикой для преодоления углубляющегося разрыва между слуховой культурой профессиональных музыкантов и массовых слушателей. «Можно и нужно идти как от общих вопросов эстетики к анализу языка и целостных явлений музыкального искусства, так и наоборот – от изучения музыки к формулировке и исследованию принципов художественного воздействия, общих для разных видов искусства (и поэтому приобретающих общеэстетический смысл), а затем и к их применению в музыке» [31, с. 3].

Недооценка эстетической функции музыкального искусства снижает его потенциалы как средства воспитания. Музыкальное восприятие представляет такое художественное явление, которое обусловлено интонационно-телесными и эмоциональными ассоциативными механизмами, психикой в целом. Введение эстетического критерия позволяет прийти всем заинтересованным ученым к согласованному пониманию категории «культура музыкального восприятия».

Антропоцентрический подход к музыкальному восприятию приобретает педагогическую значимость как базовой основы воспитания музыкой. Человек, проявляющий интерес к ней как художественной ценности, демонстрирует свой этический уровень подготовки к сопереживанию,

милосердию, сочувствию людям, нравственным поступкам [171, с. 290]. Задачей педагогики является раскрытие воспитывающих потенциалов музыки уже на первых ступенях образования, в начальной школе. Ставя такие цели, необходимо учитывать, что у учащихся младшего школьного возраста отсутствует необходимый уровень теоретических знаний о музыке, понимания условности отражения в ней жизни человека, предметной и социальной действительности. Этим объясняется необходимость научного анализа содержания понятия «культура музыкального восприятия» применительно к воспитанию в условиях общеобразовательной школы, ненавязчивого введения учащихся в образный мир музыки.

Культура музыкального восприятия понимается нами как эстетическое переживание содержания музыки, переводение на индивидуальное-личный код, погружение в эмоционально-насыщенное поле художественных образов, их достраивание в соответствии с интонационными закономерностями отражения духовности в искусстве (творческого воображения), чувств и размышлений, человека. Мера культуры музыкального восприятия определяется значительным сокращением доли визуальных и предметно-образных ассоциаций. Музыка запрограммирована на такой тип восприятия, выходит за пределы обычного эмоционального отклика. Самого по себе распознавания выраженных в ней эмоций, недостаточно для достижения эффекта сопереживания. Необходимо установить полноценный личностный контакт, синхронизировать восприятие с жизненным опытом, окружить адекватными художественными контекстами, домыслить, ощутить мышцами, дыханием. В музыке нравится все то, что легко запечатлевается в памяти, волнует, доставляет удовольствие. Ее содержание образует такую нематериальную реальность, которая познается слухом. В практике работы общеобразовательной школы большое распространение получила визуализация музыкального искусства, переводения содержания на язык предметных образов, что противоречит цели и задачам музыкального воспитания, современным научным воззрениям на решение проблемы.

Функции культуры музыкального восприятия: интонационно-слуховая, интонационно-телесная, эмоционально-образная, эстетическая, художественно-творческая, ценностно-ориентирующая, социокультурная.

*Интонационно-слуховая функция* определяется спецификой музыки как искусства выражения человека, эстетических переживаний, связей с жизнью, речевым опытом, интонациями, звукоподражаниями действительности, живого и предметного мира, получивших преломление в ми-

роощущениях авторов музыки, бывших рядом с ними, ставших основой творчества. Явления жизни, чувства и переживания человека получают преломление в содержании музыки, оказывают влияние на творчество композиторов, создаваемые художественные образы. Большое значение в их восприятии приобретает речевая культура учителя музыки, руководящего этими процессом, его интонационная чуткость поэзии, подражание ей учащимися. Существует прямая зависимость смысловой целостности содержания музыки и его восприятия от интонационно-речевого опыта человека. Научить младших школьников постигать содержание музыки как одну из форм коммуникаций, ориентаций в художественном пространстве культуры – актуальная задача музыкального воспитания учащихся в школе (Б.В. Асафьев [15, с. 79–90], В.Ю. Вансович [172, с. 116–120], В.А. Васина-Гроссман [173, с. 23–61], Е.В. Назайкинский [35, с.36]. Л.Л. Сабанеев [174, с. 66–76, 189–190], М.А. Смирнов [175, с. 4–11], Л.К. Неплитис [176, с. 118–122] и др.). О зависимости смысловой целостности восприятия музыки от речевого опыта человека пишет Е.В. Назайкинский [35,с.36].

В полной мере это касается *интонационно-телесной функции* культуры музыкального восприятия, охватывающей пластику, мимику, пантомимику, жесты, движения, образующих технику невербальной коммуникации. В теории музыки они рассматриваются как параллельные языки музыки, необходимые для фиксации переживаний, не всегда поддающихся вербальному выражению откликов на ее содержание [42, с. 22–24]. Такие действия не осознаются учащимися в качестве механизмов музыкального восприятия до тех пор, пока на них не обращается внимание. В условиях проведения уроков музыки это осуществляется педагогом. Интонационно-речевая и интонационно-телесная функции музыкального восприятия характеризуют метро-ритмическую и мелодическую стороны этого процесса распознавания в музыке проявлений чувств и переживаний человека, сличения их учащимися со своими чувствами и соматическими реакциями. Различают вегетативные, мышечные и речевые формы проявления эмоций позы, жесты, междометия («мурашки по коже», «озноб по спине», «тихое сидение», «замирание дыхания» и др.) По наблюдениям М.П. Блиновой, восприятие музыки охватывает все инстанции высшей нервной деятельности, физиологии, жизненного опыта [143, с. 22–30]. О зависимости процессов восприятия музыки и художественного мышления от чувственных и сенсорных элементов пишет Е. В. Назайкинский, отмечая, что «мышление даже в самых своих абстрактных формах обязательно содержит элементы ре-

ально ощутимого, хотя бы в виде физических моделей или геометрических преставлений». <...> В звуке скрипки музыкант слышит неизмеримо больше, чем только комбинацию обертонов, мерцающих при вибрато приблизительно шесть раз в секунду» [35, с. 82].

*Эмоционально-образная* музыкального восприятия заключается в том, что эмоции, выражаемые в музыке, имеют бинарную природу. С одной стороны, задействуется эмоциональная сфера человека, обеспечивающая внутреннюю настройку на восприятие, а с другой стороны, они включены в само содержание музыки. Бинарность эмоций, применительно к восприятию музыки, обнаруживается в контрастах ее звучания (сдержанного или возбужденного, радостного или печального звучания и др.), физических характеристиках разворачивающихся во времени движений, соматических реакций, нарастания чувств, динамики их развития. Музыкальные эмоции, в отличие от жизненных эмоций, конструируются композиторами, являются результатами творческой деятельности. Сопрягаясь с жизненными эмоциями, вызывают эстетические переживания. Как отмечает В.П. Саранин, эмоции представляют феномены, которые переходят в разряд ноуменов как «не очевидной сущности, личностно-ориентированной и регулятивной основы жизнедеятельности» [177, с. 13]. Эмоции включены в конструирование музыкального содержания, образуют его первичные уровни, наиболее доступные для восприятия. К разряду «умных» эмоций, возникающих при восприятии искусства, относил их Л.С. Выготский. В отличие от жизненных эмоций, проявляющихся в сжимании мышц и дрожи, эмоции искусства разрешаются усиленной работой головного мозга, фантазии, творческого воображения человека [44, с. 235]. В жизненном опыте младших школьников эмоциональная составляющая представлена наиболее объемно, и это позволяет рассматривать ее в качестве одной из базовых предпосылок в воспитании культуры музыкального восприятия.

*Эстетическая функция* искусства состоит в самовыражении духовной красоты человека, удовлетворении потребностей в переживаниях, наслаждении [178, с. 269–274]. Все, что доставляет удовольствие, привлекает, нравится, оставляет следы в эмоционально-образной сфере. И напротив, то, что не отвечает личным представлениям и критериям красоты, – не принимается внутренне. Человеку свойственно стремиться к явлениям, которые вызывают гедонистический эффект, эстетические впечатления, восторг, положительное отношение. Они образуют ядро музыкальной культуры. Эстетическая функция характеризует неисчер-

паемость восприятия музыки, углубления, обновления, наделения новыми оттенками чувств, переживаний, индивидуальных смыслов. Возникающие при восприятии искусства эстетические отклики и реакции ведут к катарсису, удивлению мастерством композиторов, художников, поэтов, «погашению содержания формой» – согласно определению Л.С. Выготского [44, с. 239–240]. Учение о катарсисе, ведущее свои истоки со времен античной философии, образует теоретическую базу для обоснования восприятия всех без исключения искусств.

*Ценностно-ориентирующая функция* культуры музыкального восприятия обуславливает расширение представлений учащихся о ценностях искусства, его шедеврах, направлениях, формирование художественных вкусов. В практике музыкального воспитания эти вопросы решаются зачастую пропедевтически, иллюстративно, безотносительно к интересам, переживаниям учащихся. Не всегда учитывается тот факт, что художественные ценности не экспонируются в готовом виде, раскрываются в результате личных усилий, ассоциирования, сравнений с эталонами, приложения духовных сил, образного мышления, [255, с. 137]. Восприятие художественных ценностей обусловлено продуцированием творческих идей, включением в жизнедеятельность человека. Через музыкальное восприятие облагораживаются чувства, усиливаются переживания человека, осуществляется его духовное единение с другими людьми, психологическая и моральная поддержка, расширяются мировоззренческие горизонты.

*Художественно-конструктивная функция* культуры музыкального восприятия определяется обучающими факторами освоения языка музыки, ее анализа, формирования образного мышления, рефлексии. *Первый класс.* Мир звуков. Как и о чем рассказывает музыка, на что опирается (песня, танец и марш). *Второй класс.* Выразительные средства музыки (лад, мелодия, регистр, ритм, темп, тембр). Знакомство с жанрами оперы, балета, симфонии, концерта. *Третий класс.* Песенный, танцевальный и маршевый характер музыкальной речи. Интонация. Развитие музыки. Строение (формы) музыки. *Четвертый класс.* Музыкальная культура Беларуси и других стран мира [2; 179].

*Социально-культурная функция* музыкального восприятия заключается в подготовке образованных слушателей музыки, сокращении углубляющегося разрыва между музыкальными интересами профессиональных музыкантов и любителей музыки. Последние оказывают стимулирующие влияния на творческие процессы в целом, посещение концертов, конкурсов, фестивалей, микширование агрессивных воздей-

ствий массовой культуры; активизацию просветительской деятельности в массмедиа, возрождение утрачиваемых традиций семейного музицирования. Приобщение человека к искусству связано с его социализацией. Размышляя об этом, Л.С. Выготский писал, что искусство представляет организацию поведения человека на будущее, установку «вперед <...> к тому, что лежит за ней. Поэтому искусство можно назвать реакцией, отсроченной по преимуществу, потому что между его действием и его исполнением лежит всегда более или менее продолжительный промежуток времени» [44, с. 286].

Восприятие музыкального искусства сопровождается эмоциональными откликами, эстетическими чувствами и переживаниями. На синтезе научного, художественного и технического видов мышления активируются креативные действия человека, создание know-how, осуществляются творческие проекты. Структурной единицей музыкального содержания выступает художественный образ, уникальный конструкт творческой деятельности человека, порождения смыслов. На их основе возникают индивидуальные образы-переживания, разворачиваются эстетические программы, заложенные авторами музыкальных произведений. Этапами переработки художественных образов характеризуются процессы сотворчества слушателей музыки, изменений, дополнений, развития. Они пролонгируются на протяжении жизни человека, зависят от ценностных ориентаций, эстетического отношения к искусству.

Специфика образного отражения действительности в музыке заключается в интонационно-звуковом способе. Категоризация духовного и материального в ней, в отличие от других искусств, достаточно условна, состоит в том, что они слиты друг с другом как единое духовно-телесное звучащее целое. Содержание и форма в музыкальном искусстве связаны между собой, воспроизводят чувственный мир, выходы за его пределы. Педагогически не правомерным в данной связи представляется разделение содержания музыки на звуковые и художественные образы, эмоциональные фоны. «Музыка – вся есть форма. Она – ритм, метр, тональность и пр., то есть то, что указывает на ту или иную сложность и оформленность ее содержания. Но она, вместе с тем, совершенно вне какого бы то ни было логического оформления и есть царство алогического и бессмысленного. Музыка говорит многое, но она не знает, о чем говорит. Ей нечего сказать. Или, вернее, она говорит о не сказуемости, логически конструирует алогическую стихию, говорит о непознаваемом, о стихийном инобытии смысла» [4, с. 260]. Воплощая чувства и переживания человека, художественные образы несут в себе взгляды его на окру-

жающую жизнь, гармонию отношений с миром, эстетические, этические и нравственные оценки и отклики, востребованные в обществе.

Социально-культурное назначение музыкального восприятия состоит в художественно-образном познании окружающей действительности. Обладание такими навыками необходимо современному человеку, сталкивающемуся с ситуациями принятия неординарных решений, быстрых интуитивных действий, поступков, выводов, умозаключений в самых разнообразных и неожиданных сферах деятельности, ориентирования в возрастающем потоке информации, знаний, событий. Более эффективного средства, чем музыкальное искусство, позволяющего раскрывать духовные субстанции жизни целостно, внешне и внутренне, не существует. Важно помочь учащимся преодолеть визуальный стереотип музыкального восприятия, получивший распространение в практике работы общеобразовательных школ, раскрыть условность процессов отражения содержания, его интонационно-чувственную природу.

Значительное число трудностей межличностного общения может быть объяснено издержками музыкального воспитания, недополученного в детстве, развития чувств, эмоционально-образной сферы. Как справедливо отмечает К. Майнцер, «наступление новой эры решающим образом зависит от реализации дружеских взаимодействий между людьми. Это означает, что необходимо принимать во внимание новый тип сложности, связанной с человеческой интуицией и человеческими эмоциями. Старые идеалы рациональности, абстрагированные от этих существенных составляющих человеческой жизни, полностью игнорируют мир человека» [180, с. 55–56].

Подготовка образованных слушателей музыки является актуальной социально-культурной проблемой музыкального воспитания в целом. Будучи включенными в широкий контекст художественной культуры, они образуют *музыкальную публику* неоднородную по своему отношению к музыкальному искусству, характеризующую уровень развития культуры общества. В числе типологий слушателей музыки в социологии выделяют: активных, ценностно-ориентированных, сосредоточенных (А.Н. Сохор) [26, с. 89–119]; готовых к адекватному восприятию музыки (В.В. Медушевский) [96, с. 131–155]; профессиональных, аксиологических, гносеологических, этических, социально-престижных, компенсативных (Ю.Н. Давыдов) [181, с. 21–24]; потребителей, экспертов, эмоциональных, развлекающихся, равнодушных, рессентиментных, фанатов, хороших слушателей музыки выделяет Т. Адорно [182, с. 19]. В этой классификации немецкого социолога обращает внимание эмоциональный тип слушателя, характерный, по мнению Т. Адорно,

для народов славянских стран, воспитанных на образцах сентиментальной музыки П.И. Чайковского, как бы находящегося между приливами энергии и меланхолии [183, с. 104–105]. Недооценивая эмоционального слушателя музыки, автор не учитывает того, что эмоции являются основными элементами содержания. Через них постигаются чувства человека. С подобными измерениями музыкальной культуры общество сталкивается уже не в первый раз. Нетрудно предположить, что такие подходы будут использоваться впредь. Очевидной становится необходимость развития у младших школьников ценностных ориентаций в искусстве, воспитания культуры музыкального восприятия.

Стремления к истине, счастью, духовному равновесию присущи каждому человеку. Противоречие жизни заключается в том, что одновременно с этим он движется навстречу одиночеству, остается в результате один на один со своими собственными мыслями и воспоминаниями, болезнями, грузом нерешенных жизненных проблем. И только музыка, с ее уникальным свойством мысленного интонирования, является единственно возможным каналом связи с внешним миром, источником моральной поддержки, утешения, надежды, когда другие средства межличностных коммуникаций утрачивают свои ресурсы. Об этом не задумывается ребенок, школьник. К взрослому человеку такое художественное прозрение приходит слишком поздно или не приходит совсем.

Задачами общего музыкального образования является воспитание всех без исключения детей, создание педагогических условий для гармонизации отношений с искусством, моделирования форм художественно-эстетического освоения жизни, внедрения критерия красоты в практическую деятельность. Через механизмы музыкального восприятия обеспечивается положительный эмоциональный настрой личности, условия для экзистенциального развития, переключения внимания на позитивные стороны жизни, общения с людьми. Эталоны эстетического отношения человека к искусству, приобретаемые в школе, запечатлеваются в памяти, влияют на формирование потребностей в восприятии музыки, самосовершенствования этой способности на протяжении всей жизни.

В свете сказанного трудно согласиться с ограничением музыкального воспитания младшим школьным возрастом, периодом накопления учащимися музыкальных переживаний, слухового опыта восприятия музыки, запечатления его в памяти, эмоционально-образной сфере. Богатство музыкальной культуры неисчерпаемо. Ее образцы закрепляются в результате повторных восприятий музыкальных произведений. Содер-

жание музыки резонирует в душе человека, но не каждый догадывается о причинах этого. Тем более сложно это сделать младшему школьнику, дать оценку тем явления, которые относятся к области неосознаваемого. Как справедливо отмечает В.Н. Холопова, музыкальные воздействия, обертоновые спектры музыки, ее эстетической привлекательности необходимо исследовать, используя комплекс современных научных знаний, типа «НАНО-БИО-ИНФО-КОГНО» [152, с. 38].

Обогащение жизненного опыта младших школьников красотой, несомой музыкой, является актуальной проблемой педагогики музыкального искусства. Ее решение обусловлено необходимостью разработки методики воспитания у учащихся культуры музыкального восприятия, основанной на современных установках философии образования, эпистемологии, музыкознания, эстетики, психологии, связях с эмоциональными и рациональными, нелинейными и линейными, интуитивными и телесными составляющими, обуславливающими эти процессы. Решение проблемы требует применения неординарных научных подходов к исследованию, учета недостаточного уровня знаний учащимися нотной грамоты, необходимых для проведения художественно-педагогического анализа музыкальных произведений.

### **1.3 Структурно-функциональный анализ восприятия музыки младшими школьниками**

Процесс восприятия музыки обусловлен субъективными и объективными факторами, ценностными ориентациями, потребностями, интересами человека. Субъективные стороны определяются тем, что его невозможно сформировать как завершенное умение по причине постоянных изменений, зависимости от индивидуальных и психологических особенностей учащихся, их эстетической культуры, теоретической подготовки. По мере обогащения музыкального и жизненного опыта в содержании музыки обнаруживаются оттенки смыслов, которые не были замечены раньше. Одной из составляющих музыкального восприятия является прямое психофизиологическое воздействие на человека, в общих чертах, стихийное, необъяснимое с позиций дискурсивной логики.

Объективные факторы воспитания музыкального восприятия связаны с пониманием системы средств музыкальной выразительности, логики построения композиций, структурных составляющих (формы, жанров, стилей). В содержании музыки обнаруживаются элементы, которым свойственна самоорганизация, развертывание в пространстве и

времени. К ним относятся эмоции, чувства, переживания, ассоциации. В педагогических ситуациях раскрытия содержания музыки, когда эти факторы не принимаются во внимание, эффективность музыкального воспитания снижается, прежде всего, интерес к академическим направлениям музыки, классике и фольклору. Установление должного баланса между субъективными и объективными процессами музыкального восприятия является актуальной проблемой педагогики искусства.

Теория музыкального восприятия мультидисциплинарна, основана на стыке различных дисциплин (психологии, педагогики, философии, эстетики, музыкознания), отличается различными взглядами ученых на природу этого процесса, социальных функций, индивидуальной и общественной значимости. Является ли восприятие музыки формой художественного познания или всецело относится к сфере созерцательной деятельности – одна из ключевых проблем эстетики. Решение ее непосредственно связано с практикой музыкального воспитания, учета того, что искусство служит одним из уникальных способов приобщения к опыту других людей, социальных групп, помогает вчувствоваться в их жизнь, понимать ее, сопереживать [184, с. 35].

Исследуя процессы восприятия музыки с позиций системного подхода, выделяют три составляющие: музыку, учителя и учащихся. На первый взгляд, такая структурная зависимость представляет собой набор элементов, дающих полное представление о системе музыкального воспитания. И это правомерно в тех случаях, если рассматривать проблему в контексте решения образовательных задач – передачи и усвоения знаний, информации, формирования навыков и умений. В таком понимании данный педагогический подход легко вписывается в эстетическую концепцию пифагорейцев, под влиянием которой длительный период времени формировались основные принципы музыкального воспитания. Идеальным считалось постижение музыки умственными путями. Чувственное начало не приветствовалось.

В современной педагогике получили переосмысление цель и задачи музыкального воспитания. На первый план выходит формирование духовно-ориентированной личности, развитие эмоциональной и нравственной сфер, обогащение художественных мироощущений, ценностного отношения к искусству как средоточию добра. Насколько будут подготовлены учащиеся к восприятию гуманистических идей, сконцентрированных в музыкальном содержании, зависит от духовных ориентиров, сформированных в школе.

Большое значение в воспитании приобретает сотрудничество педагогов и учащихся, обмен мнениями. Как отмечает О.Н. Батракова, оба они являются интерпретаторами и творцами культурных смыслов [185, с. 32]. Суть проблемы состоит в такой организации педагогического процесса, когда деятельность учителя основана на диалогах с учащимися, обменах впечатлениями о музыке. С одной стороны – педагога, знатока музыкального искусства, с другой – ученика, со своим опытом, тезаурусом культуры, формами выражения чувств. Такие диалоги особенно продуктивны при восприятии музыки, адресованной для детей композиторами-классиками (М.П. Мусоргским, П.И. Чайковским, С.С. Прокофьевым, А.И. Хачатуряном, Г.В. Свиридовым, Р. Шуманом и др.); композиторами Беларуси (Е.В. Атрашкевич, Е.А. Глебовым, Г.К. Гореловой, В.И. Каретниковым, Г.Ф. Сурусом и др.).

Диалектика воспитания культуры музыкального восприятия состоит в том, что учитель как опытный музыкант и одновременно слушатель музыки направляет этот процесс в эстетическое русло, углубляет свое восприятие уже многократно слышанных им ранее произведений. Открывает их по-новому, не допускает «эмоционального выгорания», снижения интереса к деятельности, ее результатам. Такие психологические состояния чутко улавливаются младшими школьниками. Идеальная педагогическая ситуация музыкального восприятия может быть представлена следующим образом (рис. 1.2.1.):



**Рисунок 1.2.1. – Субъект-субъектное взаимодействие в процессе восприятия музыки**

Неточности в оценках музыкального содержания учащимися опытными педагогами рассматриваются как полезные педагогические «ошибки», на примерах которых учатся, вносятся коррекции в процессы музыкального воспитания. Уникальность их состоит в том, что все его участники находятся в равных условиях. И учитель, и ученики имеют только общие представления о том, что выражено в музыке. Зачастую об этом ничего не могут сказать даже ее авторы, соглашаясь с мнени-

ями современников и исполнителей. В отличие от изучения научных предметов, естествознания, когда педагог владеет научными фактами, их трактовками, знает правильные ответы, при раскрытии содержания музыки такие ориентиры, как правило, отсутствуют. К ним человек приходит через собственные эстетические переживания, чувства, эмоции.

Ограничение восприятия музыки теоретическим анализом обезличивает художественную сущность этого процесса. В нем нет прямых учителей, но есть прилежные ученики, опыт общения, обмен мнениями. Такой стиль воспитания невозможен в условиях *субъектно-объектного* подхода, когда учащиеся становятся пассивными слушателями музыки, анализа ее физических характеристик безотносительно к содержанию. Снижение интереса к музыке объясняется отчужденными от жизни человека подходами к формированию культуры музыкального восприятия, обучению музыки в целом, когда в ней не обнаруживаются личностные смыслы.

Последовательность действий, принятая в методике музыкального воспитания, включает: проведение учителем вступительных бесед, повторных прослушиваний, художественно-педагогического анализа. Она не вызывает возражений, составляет структурные единицы педагогического руководства восприятием музыки. Подготовка учащихся к прослушиванию музыкальных произведений включает информацию о названии, композиторе, стране, которую он представляет. Функциональное назначение этих и других сведений не ограничивается обогащением тезауруса культуры младших школьников, несет проективные цели. Например, национальный мелос, колорит звучания в ряде случаев становятся эффективной подготовкой к музыкальному восприятию, навязчивому включению учащихся. Информация должна быть доступной для понимания, не перегруженной теоретическими терминами, учитывать объем произвольного и непроизвольного внимания, возможностей сосредотачиваться на материале. Этими же рекомендациями необходимо руководствоваться при проведении комментариев.

*Функция первого прослушивания* состоит в формировании у учащихся первоначальных представлений о содержании музыкального произведения. Непрерывающиеся в педагогике дискуссии об этом этапе восприятия музыки сводятся к тому, в какой именно мере оно может быть подготовлено. При рассмотрении данного вопроса следует исходить из утверждения о том, что каждое новое явление действительности и искусства должно быть представлено в непосредственном наблюдении, и

только затем в анализе. Небо сначала надо увидеть, а потом объяснить, звук – услышать, чувство – ощутить. Процесс образования заключается в ведении младших школьников от незнания к знанию, от недостаточного понимания к осмыслению. Этот естественный путь знакомства с информацией должен сохраняться и при изучении музыкального искусства. Оценки музыки, высказываемые ими после первого прослушивания, определяют динамику дальнейшего восприятия.

*Функция повторных прослушиваний* заключается в интонационной генерализации музыкального содержания, выявлении эмоционального колорита звучания, установлении аналогий с жизненным опытом человека, телесными откликами, речью, дыханием, зарождении слуховых ассоциаций, закреплении в памяти как смыслообразующих паттернов восприятия музыки. Представления о содержании накапливаются в сознании в процессе повторных прослушиваний в пределах единичного и последующих уроков. О значении их для запоминания, обнаружения не замеченных деталей, накопления опыта восприятия музыки, формирования музыкальной культуры, эстетических и художественных вкусов, более глубокого понимания и анализа писал Д.Б. Кабалевский [1, с. 28–29]. Автором давалась педагогическая интерпретация повторных прослушиваний, применения методов «забегания вперед» и «возвращения к пройденному», их значения в формировании музыкальной культуры у детей и учащихся.

*Функция третьего и последующих прослушиваний* произведений состоит в организации наблюдений учащихся за развитием музыкального содержания, выразительными средствами, формой, изменениями, контрастами, повторами. Эти действия насыщаются инновационными подходами, поисками методов, учитывающих особенности музыкального и психофизиологического развития младших школьников: памяти, внимания, творческого воображения, умений работать в коллективе, сосредотачиваться на решении поисково-творческих задач. Учащиеся, подготовленные к таким видам деятельности в учреждениях дошкольного образования, значительно легче осваивают новые виды учебной работы на уроках музыки, навыки игры на детских музыкальных инструментах, пения, импровизации.

В возрастных характеристиках учащихся младшего школьного возраста отмечаются: эмоциональная отзывчивость, умения осуществлять действия по образцам, выбирать и исполнять роли в музыкальных играх (А.Е. Гимро [186, с. 56]; С.Л. Долгушин [187, с. 14–27]; И.В. Шапова-

ленко [188, с. 234–237]; Н.Г. Куприна и Э.Д. Оганесян [189, с. 46–48]; С.А. Курносова [190, с. 19–20]; Л.В. Школяр, М.С. Красильникова [191, с. 171–186]; Е.Г. Милоградова [192, с. 124–125]; Т.В. Нагорная [193, с. 26–30]; С.Г. Кочергина [194, с. 36–37] и др.).

Формирование музыкального восприятия включает ориентировочный (накопительный) период – первые классы и познавательный (художественно-образный) – вторые-четвертые классы. Согласно логике учебного предмета младшие школьники знакомятся со звуковой природой музыки, ее жанрами, (песней, маршем, танцем), жизненными истоками содержания. Целью данного этапа музыкального воспитания является формирование интереса у учащихся к музыке, накопление эстетических впечатлений, художественно-образного мышления. Эти наблюдения не всегда критично переносятся на формирование музыкального восприятия, готовности младших школьников к эмоциональным откликам. На рефлекторном уровне они проявляются уже в младенческом возрасте. Корректно к анализу готовности младших школьников к восприятию искусства подходит А.А. Люблинская. Педагог ограничивается живописью, не отождествляет закономерности ее восприятия с музыкой, учитывает ее слуховую специфику [195, с. 134–155]. По мнению Н.А. Ветлугиной, значение в детском возрасте приобретает больше эмоциональная отзывчивость, активность музыкального слуха, чем осознанное постижение [160, с. 230–231].

Понимание этого приобретает принципиальное значение при организации музыкального восприятия, недопущения визуализации, содержания музыки, его субъективных истолкований. Как отмечал Б.В. Асафьева, некоторым педагогам «музыка – живое самобытно выразительное искусство – представляется <...> горьким лекарством, которое нельзя проглотить, если нет подсахаренной оболочки» [15, с. 71]. В числе наблюдений за процессами музыкального восприятия автор называл напряжения и разрядки ее звучания, разнообразие ритмов; предостерегал против необоснованного применения чуждой детям специальной терминологии, подмены «живого звучания» музыки теоретическим анализом. «После прослушивания можно спросить слушателей (особенно детей), согласны ли они с музыкальным толкованием того, что обозначено в заголовке, или, не говоря названия, спросить, какие у кого возникли впечатления (имея при этом в виду, что могут возникнуть не только наглядные представления, но и поэтические образы и мускульно-моторные ощущения» [15, с. 85]. Эти суждения ученого проникнуты глубокими размышлени-

ями о воспитании, заботой о подрастающем поколении, созвучны методологии субъект-субъектного подхода как одного из условий самореализации учащихся в творчестве, опоры на те стороны жизненного опыта, которые резонируют с содержанием музыки. Новаторские идеи педагога не получили, к сожалению, критического осмысления, применения в методиках музыкального воспитания, испытывающих острый дефицит в прорывных педагогических идеях. Вызвав предметную ассоциацию, трудно переубедить учащихся в том, что в музыке переданы чувства человека, трепет его дыхания, отношения к жизни, а не материальные предметы. Через эстетические переживания актуализируются цели музыкального воспитания.

Бесперспективно надеяться на то, что достижение этого может произойти автоматически, само по себе, вне разъяснений, сопоставлений с жизненными прообразами. Такие понятия, как «кульминация», «ритмическая формула» значительно легче усваиваются через аналогии с движениями, жестами, речью человека. С этих интонационных позиций удобнее наблюдать за выражением чувств человека, переданных в содержании музыки, многочисленной гаммой эмоций (теплых, холодных, восторженных, печальных, радостных, грустных). Отклики на музыкальное содержание фиксируются в пластике, жестах, мимике, пантомимике, реверансах, эпитетах, хореографических движениях. Для их самовыражения должны создаваться педагогические условия, благоприятная эмоциональная среда доверительности отношений педагогов и учащихся.

В первых классах общеобразовательной школы формируются базовые основы культуры музыкального восприятия, слуховой опыт, умения наблюдать за изменениями содержания. Учащиеся отдают предпочтение музыкальным произведениям подвижного характера. В оценках содержания исходят из этих позиций, не всегда осознают возникающие у себя эмоции, наделяют ими саму музыку, общий тон звучания, опредмечивают его по аналогии с другими искусствами. Стереотипы организации музыкального восприятия, допускаемые на данном этапе, трудно поддаются коррекциям в последующем.

Учащиеся 2–4 классов знакомятся с теоретическими основами музыки, ее языка, речи, жанрами, простыми формами. Изучение их должно осуществляться целостно, в непосредственной связи с восприятием и анализом музыкальных произведений. Предпосылками этого являются возрастающий объем произвольного внимания, памяти, мышления младших школьников. Умения обнаруживать сходства и различия, тождества

и контрасты. Обобщать, сравнивать, устанавливать аналогии с речевыми интонациями (утверждения, нежности, грусти, радости, восторга, вопроса и др.), подкреплять их мимикой, жестами движениями, пластикой. Ощущать динамические оттенки, градации темпов, ритмов, цезур, пауз, связи с речевыми и поэтическими интонациями [173, с. 3–32].

Большие педагогические резервы обогащения интонационного опыта младших школьников несут в себе уроки чтения, речевая культура учителя. В отличие от произношения слов, которые не обязательно подкрепляются в речи человека интонациями, музыка всегда интонируется и в такой форме становится объектом восприятия. Знакомя учащихся с содержанием музыки, необходимо обращать их внимание на обнаружение в нем человека, эмоций, чувств, переживаний. Опыт интонационно-речевого и телесного постижения эмоций, выраженных в содержании музыки, образует базовые основы музыкального восприятия не только на уровне выявления сходств с прообразами речи, но и эстетики их выражения (моторики, жестов, дыхания), закрепления в жизненном опыте.

В практике работы с младшими школьниками этапы формирования у них музыкального восприятия на первоначальном уровне строятся в большинстве случаев на образцах изобразительной музыки, что таит в себе опасность визуализации содержания в прямом физическом выражении, культивирования предметно-образных способов анализа. Артефактами, на примерах которых необходимо вводить учащихся в содержание музыки, формировать культуру восприятия, являются сочинения, наполненные образами чувств человека, его яркими интонационными характеристиками. Например, в музыкальной сказке С.С. Прокофьева «Петя и волк»: интонаций «искренности» и «спокойствия» (пионера Петя); «добродушия» и «ворчливости» (дедушки); «беззаботности» (птички); «неповоротливости» (утки); «вкрадчивости» (кошки); «злости» (волка); «решительности» (охотников). В сокровищнице музыкальной культуры хранятся артефакты, раскрывающие характеры людей через образы живой природы: «мухи», «белки», «комара», «шмеля» в произведении Н.А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане», в вальсе «снежных хлопьев» из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского; «яблоньки», «совы», «речки», «печки», «Бабы яги», «ежа» в опере «Гуси-лебеди» Ю.Л. Вейсберг и многочисленные другие. Каждый из них по-новому раскрывает различные художественные ситуации, вдохновляет и обогащает учащихся духовной красотой. При выборе музыкальных произведений необходимо исходить из того, насколько ока-

жется их содержание близким эмоционально-образной сфере младших школьников, будет включено в индивидуальный опыт познания музыки, вслушивания в нее. Возрастной нормой их повседневной жизни являются оптимизм, взгляды на действительность как средоточие добра, миропорядка, включение эстетических переживаний, полученных в процессе общения с персонажами музыкального содержания в собственный опыт. В таком понимании младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования музыкального восприятия в опоре на знания, речевой и телесный опыт. На эмоциональном уровне эти процессы обусловлены спонтанностью, их логическая аргументация наступает позднее, требует высокой степени сосредоточенности и внимания.

Важную организующую функцию выполняют эстетические впечатления. С их эмоциональной насыщенности начинается вхождение в художественно-образное пространство музыки, формирование духовности. «Впечатление – это сила, устанавливающая погоду в духовном мире ребенка, и потому нужно, чтобы оно было добрым», – отмечал Ш.А. Амонашвили [197, с. 112]. От этого, по его мнению, будут зависеть ориентации в жизни и искусстве, поведение. Через эстетические впечатления актуализируются творческие процессы научной и практической деятельности во всех без исключения сферах. Большое значение приобретают методы, адекватность их воспитанию культуры музыкального восприятия у младших школьников, учета жизненного опыта. Они часто рассматриваются в ряду общей педагогической классификации методов (Ю.С. Любимова [198], Н.А. Терентьева [199] и др.).

Перспективной представляется научная позиция А.Я. Ростовского. Автор объединяет методы в группы «наблюдения» и «наведения внимания». В первую включает художественно-педагогический анализ, сопоставления по контрастам и аналогиям, моделирование; во вторую – рассказ, беседу, комментирование, пояснение, сравнение [200, с. 211]. Действие каждого из методов, в сочетании с другими, открывает возможности для усиления педагогических воздействий. Чем разнообразнее палитра методов, применяемых педагогами, тем больше открывается перспектив для того, чтобы увлечь младших школьников музыкой, пробудить интерес, привлечь внимание.

Эффективной новацией является метод художественно-педагогического общения, основанный ученым на законах педагогической логики, нравственно-эстетической направленности восприятия музыки, недопущения навязывания учащимся собственных версий понимания педаго-

гом музыки, отсрочки своих суждений о содержании до тех пор, пока они не будут высказаны учащимися [там же, с. 218]. Центром внимания становятся не только процессы восприятия музыки, но и результаты ее воздействия, те духовные изменения, которые образуются. Эта позиция автора близка педагогическим принципам личностно ориентированного воспитания [201, с. 23].

Значимой категорией в воспитании музыкального восприятия являются педагогические условия. Их принято классифицировать в педагогике искусства на внешние и внутренние. Первые включают профессиональную подготовку учителя музыки, используемые им методы, приемы. Вторые ориентированы на знания самих учащихся, их потребности, интересы, мотивы, индивидуально-психологические особенности. Специфическими условиями для воспитания музыкального восприятия являются установки; информационное обеспечение занятий; повторяемость прослушиваний, музыкальных произведений, частей, фрагментов. Слово о музыке должно учитывать жизненный опыт учащихся [200, с. 118–210].

Неквалифицированные постановки заданий не стимулируют творческие процессы, становятся причинами утраты интереса к музыкальному искусству, визуализации содержания, в частности, таким распространенным в практике работы школы вопросом: «Что вы представили, слушая музыку?» И, напротив, задания, ориентирующие на размышления, самостоятельные поиски учащихся, обнаружение личностных смыслов, способствуют активизации художественной фантазии, творческого воображения. Например, «какую речевую интонацию напоминает музыка (грустную, радостную, повествовательную, возбужденную, светлую, темную?»); «какое настроение передано в содержании?»; «сколько слышится голосов?»; «как они согласуются друг с другом (противоречат, ладят?»); «чем заканчивается диалог (конфликтом, согласием?»); «с помощью каких движений можно выразить содержание, переданное в музыке (кружащихся, танцевальных плавных, резких?») и др. Формулировки таких творческих заданий доступны учащимся, активизируют поисковые действия, мобилизуют готовность к восприятию. Необходимо учитывать факторы сложности музыки для восприятия младших школьников. Полезные рекомендации по организации этих процессов содержатся в научных работах (Ю.Б. Алиева [202, с. 101–110]; О.А. Апраксиной [203, с. 172–178]; Н.П. Шишлянниковой [204, с. 80–82]; Т.П. Королевой [205, с. 37–43]; А.Ф. Яфальян [206, с. 193–186] и др.).

Ответственным этапом формирования музыкального восприятия является художественно-педагогический анализ произведений, последовательность объяснения сложных в художественном и техническом отношении вопросов языком, доступным младшим школьникам, применения литературных тропов, вникания в сущность рассматриваемых явлений. Анализ неразрывно связан с восприятием музыки, является одним из видов художественной деятельности на уроках музыки. Каждое разобранное музыкальное произведение вносит большой вклад в воспитание художественной культуры младших школьников, существенно обогащает ее. В практике анализа музыки в общеобразовательной школе накоплен значительный педагогический опыт его объективизации, недопущения визуализации содержания, перевода в предметно-зрительный ряд. Анализ должен быть достоверным, подкрепляться живым звучанием музыки, опираться на художественный текст, не допускать подмены объективных суждений о содержании субъективными истолкованиями [207, с. 80–81].

Требованиями, предъявляемыми к методике проведения анализа музыки, являются достоверность суждений о ее содержании, оценки, которые сложились в педагогической литературе, мнения опытных музыкантов и педагогов, являющихся экспертами в вопросах музыкального образования. В противном случае анализ музыки может быть сведен к изложению частных суждений, не подкрепляемых теорией и практикой целостного анализа музыки. Такие явления нередко отмечаются в практической работе учителей. Логика анализа должна вытекать из закономерностей музыки как искусства звуков и интонаций, связей с жизненным опытом. Эта закономерность недооценивается в ряде случаев педагогами и не всегда рассматривается в качестве объективного требования. В стремлении достичь быстрого педагогического эффекта из поля зрения выпадает коммуникационная составляющая музыкального восприятия, связывающая музыку с жизнью человека и общества. В умении обнаруживать духовную целостность музыкального содержания, подключать к восприятию внутренние резервы психики видятся перспективы совершенствования этого процесса. Младшим школьникам свойственно наделять средства музыкальной выразительности метафорами, переводить на язык пластики, жестов, мимики, пантомимики, движений. Это объясняется окружением быта человека музыкой, обращенной к его телесному опыту, усилением ее метроритмического начала (Н.Г. Гильченко [208, с. 89–144]; М.А. Кузьмищева [209, с. 113–127]; В.Г. Ражников [210, с. 29–32]; Т.Э. Тютюнникова [211, с. 24–30] и др.).

В педагогической литературе нередко высказывается скептицизм в отношении доступности для восприятия младших школьников произведений классической музыки. Такие утверждения не имеют научных оснований, не учитывают развитие эмоционально-образной сферы современных учащихся, компьютеризацию быта, расширение технических условий слушания музыки. Благодаря современным информационным технологиям музыка стала ближе и доступнее учащимся, расширила возможности для обучения пению, игре на музыкальных инструментах по аудиосамоучителям, для выполнения творческих заданий, музыкальных движений, применения возможностей дистанционного образования. Их не было у прежнего поколения детей.

Развитию мышления, произвольного внимания у младших школьников способствуют изучение математики, языков. По наблюдениям В.В. Давыдова, они свободно систематизируют и классифицируют учебные материалы, делают обобщения, выводы, умозаключения [212, с. 27–28]. Переносят полученные на уроках навыки в сферы жизнедеятельности, анализа средств музыкальной выразительности, формы, высказывают суждения о музыкальном содержании, выявляют сходства и различия (В.М. Подуровский, Н.В. Сулова [213, с. 7–114]; Г.С. Тарасов [214, с. 26–62]; К.В. Тарасова [215, с. 123–124] и др.). Мышление и чувства сопрягаются в любом познании в единое целое, образуют предпосылки для умственных операций [216, с. 15–26]. Как отмечалось в свое время Б.М. Тепловым, музыкальное восприятие охватывает «чувствующую» и «думающую» стадии [50, с. 10–11]. Они оказывают влияние на формирование духовности человека через переживания, чувства, эстетические впечатления. Согласно мнению Т.Г. Русаковой, «логика становления духовного опыта младшего школьника отражает динамику его включения в ценностно-смысловое пространство культуры, *духовную идентификацию* (представления, оценки, отношения к самому и другим); *духовную интеграцию* (объединение отдельных проявлений опыта духовности в единое целое, умений вслушиваться в самого себя); *духовную проекцию* (проектирование своего поведения, поступков и др.)» [217, с. 35].

В современной теории и практике музыкального воспитания не получили достаточного осмысления вопросы *конкретного и абстрактного* в музыке как искусстве выражения духовности, непереводимости ее содержания на язык предметных образов. Конкретным в нем является звук (громкость, высота, длительность, тембр, темп), а абстрактным – чувства и переживания человека. Визуализация музыки, подмена ду-

ховного материальным получили широкое распространение в практике музыкального воспитания<sup>5</sup>. Не учитывается то, что восприятие музыки подчиняется интонационным закономерностям, которые возвышаются над звуковым материалом, не ограничиваясь распознаванием изолированных средств выразительности [40, с. 139]. Каждое из них оказывает влияние на содержание интонации, выступает ее строительным материалом аналогично буквам алфавита как потенциальным носителям смыслов.

Художественно-образную характеристичность музыкальная интонация получает в процессе развертывания средств выразительности, оформляется по их правилам. Например, сочетание *регистра, тембра, фактуры* придает восприятию ощущение невесомости, массивности; *артикуляции, фразировки, мелодии, ритма* – интонационно-речевых образов (диалогов, монологов, насмешек, шуток, передразниваний и др.); *темпа и громкости* – движений (стремительных, размашистых, вкрадчивых); *тембра и регистра* – парения, напряжения, неповоротливости [42, с. 86–148]. Эти и многочисленные другие интонационные оттенки

---

<sup>5</sup> В истории музыкального воспитания опыт организации восприятия музыки у младших школьников накапливался постепенно, включая формирование художественных вкусов, знакомство с элементами музыкальной речи (мелодией, ритмом), общим характером звучания (М.И. Койранская) [218, с. 77]. Н.Л. Гродзенская рекомендовала не допускать поисков во внепрограммных произведениях сюжетных истолкований, учила вникать в идею, слышать ее развитие, наблюдать за изменениями) [219, с. 12–54]. Методика проведения художественно-педагогического анализа разрабатывалась О.А. Апраксиной [203, с. 175–177] и др.

В качестве целевой направленности учебного предмета «Музыка» в последней его редакции приоритет отдается формированию у учащихся знаний, умений и навыков, активному музицированию, развитию музыкальных способностей [2, с. 3]. Содержание учебной программы остается при этом прежним. Однако для того, чтобы музицирование было организованным, а не стихийным, необходимо изучать нотную грамоту. В условиях проведения уроков музыки в объеме одного часа в неделю достичь этого трудно. Проблема оптимизации музыкального воспитания как средства формирования духовности ждет своего решения, переосмысления урока музыки как искусства и как учебного предмета. Одно другому не мешает. Содержание программы по музыке представляет уникальный образец музыкально-педагогической мысли – восприятия музыки как ведущего вида музыкальной деятельности, через призму которой получают преломление все другие, осуществляется воспитание. В сочетании с практическим музицированием это может способствовать повышению эффективности музыкального воспитания. Положительным примером тому служит опыт европейской педагогики. Непродолжительный период знакомства детей с музыкой на ладовой основе пентатоники создает благоприятные условия для их музыкального развития, перехода в дальнейшем к мажорно-минорной системе, но уже с активным музыкальным слухом, ладовым, интонационным, музыкально-ритмическим.

восприятия отражают присутствие в музыке человека.

Дискуссионными остаются вопросы статуса урока музыки, достижения обучающихся, воспитывающих и развивающих целей, обусловленности их в реальном педагогическом процессе. Непременным условием музыкального восприятия является то, что новые знания, термины и понятия эффективнее усваиваются в ситуациях, когда опираются на витагенный жизненный опыт учащихся (коммуникативный, нравственный, эстетический, информационный), приобретаемый в процессе общения с искусством [220, с. 13–14]. Младшие школьники испытывают значительные трудности при изучении языка музыки, системы выразительных средств, отделенных от ее интонации, раскрытия художественных смыслов. И, напротив, через интонационные ощущения связей музыки с жизнью человека средства выразительности раскрываются в опоре на речевой и телесный опыт учащихся. Интонационные составляющие процесса воспитания музыкального восприятия открывают перспективы его дальнейших исследований с позиций постнеклассической науки, нелинейных связей с жизнью человека, его эмоциональной сферой, эстетическими откликами на содержание музыки, жизненными установками, ассоциативными фондами.

#### **1.4. Системно-синергетические предпосылки воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников**

Восприятие музыки обусловлено психологическими, педагогическими, эстетическими, социокультурными, индивидуально-личными установками слушателя, интересами, характеризуются множественностью путей и способов вхождения в художественное пространство. На протяжении жизни человек неоднократно изменяет свои пристрастия в сфере музыкального искусства, по-разному воспринимает знакомые ему ранее произведения, обнаруживает в них незамеченные оттенки смыслов, выходит за рамки своего «прежнего опыта». Результаты восприятия музыкального искусства постоянно обогащаются, принимают новые наклонения в процессе онтогенетического, общекультурного и эстетического становления человека, образования.

Вступая в контакт с музыкой, слушатель непроизвольно корректирует оценки содержания, сиюминутные настроения, обогащает свой эмоциональный опыт, нравственные, эстетические установки. Итогом музыкального воспитания становится утверждение позитивных взглядов человека на действительность, гармонизацию отношений с людьми,

обществом в целом. «Искусство – это не только процесс постоянного восстановления, возобновления, возрождения смысла художественного произведения, – пишет В.Н. Порус, – это еще и постоянное творение самой способности понимания – творение понимающего субъекта» [221, с. 268]. Воздействия музыкального искусства имеют системную природу, представляют художественно-мотивированный акт, «в котором взаимодействуют такие его “составляющие”, как <...> (произведение искусства с его системой выразительных средств), художественное сознание личности, опосредующее это воздействие (психологические механизмы воздействия), и эффект “последствия” художественного произведения» [222, с. 8]. В этой, безусловно, правильной триаде действий особое место занимает музыкальное восприятие как индивидуальный акт творческой деятельности, установления связей с музыкальной культурой. Они не сводятся к одномерным оценкам и интерпретациям.

Элементами системы воспитания музыкального восприятия являются взаимодействия педагогов и учащихся: цели, установки, задачи, принципы, методы. Ее особенностями является то, что постижение искусства зависит от таких субъект-субъектных факторов, как человек и его чувства, отражаемые в содержании музыки. Эти взаимодействия не могут быть вычислены согласно дискурсивной логики представляют нелинейные системы со множеством путей возникновения эстетических впечатлений, духовных состояний, связанных с интуитивными предощущениями красоты, несомой звуками.

Совершенно очевиден двухуровневый тип системности, присутствующий в воспитании культуры музыкального восприятия у учащихся: рациональный – включающий педагогическую технику, мастерство учителя, и синергетический – вовлечение в процессы достраивания субъективных образов-переживаний. В содержании музыки не существует четко очерченных переходов настроений, чувств и переживаний, но есть перспективы поисков, открытий смыслов и себя в искусстве, уточнения их на протяжении всей жизни.

В истории музыкальной педагогики известен пример применения системного подхода к развитию музыкального восприятия у детей, в частности Б.В. Асафьевым. В силу отсутствия в период его педагогических наблюдений соответствующего терминологического аппарата полученные результаты не назывались так автором. Речь идет о принципе контрастов в музыке и их методической роли в восприятии, окрашивании в психологические тона чувств, эмоциональных наклонений главных и побочных партий, наблюдений за их изменениями. Автор

отмечал, что слуховое восприятие может улавливать ключевые моменты звучания музыки, не вникая в их детали. К примеру, гармонические связи значительно легче воспринимаются после ритмических, тональных, тонико-доминантовых, субдоминантовых, тематических и др. Это указывает на то, что в воспитании культуры музыкального восприятия следует идти от ярких деталей к менее ярким, от более заметных – к менее заметным [15, с. 86]. По утверждению Б.В. Асафьева, педагог «должен уметь возбуждать и дисциплинировать внимание, направлять его на то, что служит одним из основных импульсов музыкального движения <...> на диалектически развивающийся ход его в сложных формах и на более простые контрастные сопоставления и периодические чередования в формах несложных» [там же, с. 81].

Взаимодействие содержания музыки и воспринимающих субъектов не укладывается в рамки закрытых (линейных) систем. По своим структурным параметрам это одновременно «прозрачный» (прогнозируемый) и предельно неупорядоченный хаотичный процесс. В поле осознанного восприятия музыки попадают жанровые особенности, форма музыкального произведения, средства выразительности и одновременно отмечается непредсказуемость влияний на жизнь человека, обнаружений личностных смыслов. У каждого человека они разные.

Этим отличается восприятие музыки от информационного сообщения. Как пишет Ю.Н. Холопов, «все естественные науки имеют заданный предмет познания и постигают (осознают) его. Музыка, как творчество, заданного предмета не имеет. Она его создает, порождая тем самым и импульс к постижению – и того, что создано, и того, что (или кто) посредством художника-творца этот предмет производит» [82, с. 106]. Автор усматривает различие в таких понятиях, как «постижение» и «творение». Прямой перенос научных методов на исследование гуманитарных наук не приводит к значимым результатам, искажает их валидность, становится причиной рассогласования теории и практики.

В методике музыкального воспитания получили обоснование вопросы формирования музыкального восприятия у учащихся с позиций системного подхода, соотношения целого и элементов, методов, приемов, направленных на постижение содержания музыки. Ярким примером системного подхода к музыкальному воспитанию учащихся является концепция Д.Б. Кабалевского, выдержанная в строгой научной логике: от общего к частному; воспитания музыкальной культуры как части духовной культуры человека; восприятия музыки как ведущего вида художественной деятельности, эстетического переживания; тема-

тического построения программы по музыке, углубления в ее содержание; от усвоения первичных жанров музыки (песни, танца и марша) к их развернутой палитре; от знакомства с элементами нотной грамоты до формирования музыкальной грамотности как качества восприятия музыки; от развития интереса к музыке к увлеченности ею; от накопления положительных впечатлений о музыкальном искусстве к формированию представлений об индивидуальных стилях композиторов; от дидактических принципов обучения музыки к принципам педагогики искусства: (ассоциативности, целостности, вариативности, образности) [1, с. 1–32; 102, с. 9–13].

Обучающие аспекты музыкального воспитания, связаны с усвоением знаний о языке музыки, средствах музыкальной выразительности, нотной грамоты, формированием практических умений и навыков музицирования, организации учебной деятельности. Они хорошо укладываются в системные технологии обучения, определяют морфологическую функцию системного подхода: внутренние взаимосвязи между всеми элементами, взаимодействие педагогов и учащихся, целеполагание деятельности. Вместе с тем необходимо отметить, что с позиций системного подхода невозможно объяснить процессы воссоздания музыкой динамической структуры духовного мира человека, его эмоциональных откликов, психологических состояний, чувств, переживаний. У каждого человека они разные, образуют синергетические стороны процесса восприятия музыки.

В практике музыкального воспитания накоплен значительный опыт знакомства младших школьников с особенностями языка музыки, ее звуковыми образами (Н.Л. Гродзенская [7], Л.А. Безбородова [59]; В.К. Белобородова, [59], Л.М. Кадцын [223]; Б.С. Рачина [224] и др.). Не отрицая значения этих исследований, отметим, что показателями музыкального восприятия являются: интонационная сторона этого процесса, чувства и переживания человека, внутренние диалоги с музыкой. Ограничение ее восприятия анализом средств выразительности безотносительно к интонации, художественным образам не приводит к сколь-нибудь значимым практическим результатам. В бесконечной череде расспросов учащихся о темпах, ритмах, динамике и других средствах выразительности утрачиваются интонационные связи музыки с человеком, его устремлениями, надеждами. Содержание музыки представляет неограниченный разброс художественных значений, которые не объединены в общие для всех слушателей универсалии постижения. Требуются концептуальные подходы к их исследованию, учитывающие индивидуальные траекто-

рии вхождения в художественный мир музыкальных произведений рассмотрения с позиций системно-синергетической методологии, взаимосвязей линейных и нелинейных составляющих.

Системные – охватывают информационное, музыкально-теоретическое, историко-культурное, психолого-педагогическое обеспечение уроков музыки, установки, необходимые для управления, взаимодействия частей и целого, того, что воспринимается, и того, с помощью чего это достигается. Управление системами характеризуется сложными связями всех его элементов, «структурой отношений между субъектом и объектом <...> представляет собою процесс или действия, сознательно осуществляемые с целью достижения определенного результата» [225, с. 6]. Применительно к восприятию музыки такие действия охватывают механизмы внутренней переработки музыкального содержания, эстетические реакции и переживания, нелинейные по своей природе. Каждая система включает в себя присущие ей формы представлений знаний, которые находятся в основе абсолютно всего сущего: «наличествующего в объекте свойства, результата функционирования техники, деятельности человека. Это понимание легко схватывается обыденным сознанием и тем самым поднимает его от метафоры “система” к категории “система”» [226, с. 68–71].

Важным атрибутом музыкального восприятия является преобразующая деятельность человека, выстраивание интонационно-образных ассоциативных представлений, выполняющих функцию динамического хаоса – неперемного условия художественного творчества как его постоянного спутника [89, с. 241]. При подготовке к восприятию музыки задействуется такое информационное обеспечение, которое направлено на активизацию художественно-творческих потенциалов, скрытых в глубинах психики. Как отмечал Л.С. Выготский, «обучить творческому акту искусства нельзя; но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное, мы можем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать процессы бессознательные, и кто не знает, что всякий акт искусства непременно включает как свое обязательное условие предшествующие ему акты рационального познания, понимания, узнавания, ассоциации и т. п. Было бы ложно думать, что последующие бессознательные процессы не зависят от того направления, которое мы дадим процессам сознательным...» [44, с. 292]. Это утверждение ученого несет в себе глубокий научный смысл, прямое указание на системно-синергетическую природу восприятия

искусства.

Сущность системно-синергетического подхода к воспитанию культуры музыкального восприятия заключается в активизации внутренних духовных ресурсов слушателей, направленных на обнаружение в музыке индивидуально-личных смыслов, погружение в насыщенное эмоциями поле интонационных образов, установление духовных связей с содержанием музыки. Основанием для объективизации этих процессов является интонирование, звуковыявление ее содержания, управляемое интеллектом и дыханием человека [3, с. 343]. Сопровождая восприятие музыки, они создают необходимые предпосылки для его самоорганизации, выделения ключевых интонационных паттернов (речевых, телесных, эмоциональных).

Музыкальное восприятие представляет творческий процесс, основанный на жизненном опыте, связях с духовной и телесной сферами человека, зависит от его эстетических потребностей, интересов, эмоционально-образной сферы, творческих потенциалов, объективных и субъективных факторов, знаний языка. В каждом музыкальном произведении заложены возможности для проявления творчества слушателя [227, с. 55]. На это обращал внимание Г.В. Гегель, считая, что суждение о содержании музыки раскрывается «не так, как оно существует в сознании в качестве общего представления или как дано для созерцания в виде определенного внешнего образа, а таким способом, каким оно становится живым в сфере субъективного внутреннего мира» [228, с. 248]. О необходимости обновления научных парадигм исследований процессов художественного творчества, пишет В.В. Медушевский, полагая, что одной из актуальных научных проблем является разработка такой оперативной системы интерпретации художественных явлений, которая была бы специфичной для восприятия музыкального искусства, учитывала *синергичный* потенциал звуков музыки, воздействия их на тело и сознание человека. Ученый аргументирует свой тезис выводом о том, что процесс ее восприятие представляет собой «не линейно развертывающуюся логику вербальной мысли, а многомерную логику бытия, в каждую секунду всеединого <...> Чтобы проникнуть в духовный смысл таинственной красоты, нужен иной путь. Назовем его условно путем *синергетического анализа*» [42, с. 12, 44].

В педагогике исследуются перспективы применения идей синергетики в системе образования. «Настала пора осмыслить синергетическую сущность системы образования в расчете на то, что изучение креативных возможностей синергетических эффектов в педагогической практи-

ке может выступать как частная задача», – считает Т.С. Назарова [229, с. 30]. Невозможно управлять системами, которые не поддаются регулированию извне. К однолинейной развертке не могут быть сведены семантика языка музыки, чувства человека, его переживания, ассоциативная память. Их невозможно осмыслить с позиций системного подхода. Такие попытки уже неоднократно предпринимались в теории и практике музыкального воспитания и не приводили к достижению продуктивных обобщений. Перспективным представляется изучение проблемы воспитания культуры музыкального восприятия как системно-синергетического процесса, охватывающего информационные, организационные, педагогические, психологические, интонационно-ассоциативные, художественно-творческие составляющие. Системно-синергетический подход открывает возможности для установления связей между гуманитарными и естественными науками, междисциплинарного исследования систем, состоящих из многих элементов [230, с. 297]. Важно установить принципы взаимодействия между ними.

С позиций непедагогики рассматривает возможности синергетического регулирования процессов воспитания и самосовершенствования личности Н.М. Таланчук [231, с. 25]. О перспективах применения синергетической теории в художественном воспитании учащихся пишет Н.И. Киященко [232, с. 316–317]. Ситуации совместного творчества участников образовательного процесса, позволяющие создавать оптимальные условия для успешной самореализации каждого из них в учебной среде, анализирует С. С. Шевелева [233, с. 131]. Автор обосновывает такие понятия, как «образовательная траектория», «функционально ориентированная среда», их самоорганизующие влияния в педагогическом процессе.

Самоценной для теории самоорганизации является идея саморазвития субъектов во взаимоотношениях с искусством и действительностью, ее роль в расширении горизонтов мировидения. В основе синергетической теории лежит утверждение о закономерностях эволюции мира, случайности как свойств мироздания, взаимопереходов порядка и хаоса, их отличий от системных связей одних упорядоченных структур с другими. «Классический, традиционный подход к управлению сложными системами основывался на представлении, согласно которому результат внешнего управляющего воздействия есть однозначное и линейное, предсказуемое следствие приложенных усилий, что соответствует схеме: управляющее воздействие – желаемый результат» [234, с. 4]. Синергетические принципы актуализируются в открытых системах, которым

приуси свойства неустойчивости, стохастичности. Относительно социальных систем, включающих искусство, синергетика может применяться как один из методов изучения их связей со сложными явлениями общественной жизни [там же, с. 19].

Синергетическая интерпретация хаоса расходитс с пониманием его в массовом сознании как антитезы порядку. «В отличие от древних наивных представлений о рождении “космоса” (порядка) из первичного хаоса и о последующем превращении этого космоса снова в хаос, синергетика рассматривает процесс развития как закономерное и притом многократное чередование порядка и хаоса (так называемый детерминированный хаос)» [235, с. 159]. Сущность самоорганизации состоит в чередовании порядка и хаоса, где хаос за счет своих внутренних резервов энергии образует новый порядок, «диссипативные структуры». Они не инициируются внешней силой, спонтанно становятся непредсказуемыми видами порядка, конструктивными механизмами «самоорганизации сложных систем» [236, с. 15].

Относительно социальных систем, составной частью которых является восприятие искусства, важно научиться управлять так, чтобы они развивались в определенном направлении. По определению К.Х. Делокарова, «философское осмысление таких фундаментальных достижений науки, как синергетика, представляет собой сложный творческий процесс поиска синергичности как общекультурного смысла происходящего. В определенной отношении культурный смысл находится и предписывает, а не наличествует в самом научном открытии или социально значимом событии. Подобная процедура позволяет совместить обыденные, научные и философские представления, которые оказываются “сплавленными” в культуре» [237, с. 34–35]. Переходы порядка и хаоса в сложных социальных системах объясняются механизмами иерархизации и деиархизации, объединения элементарных структур в более высокие [238, с. 118]. Отмечается особая сложность объединения и распадов систем в культурном развитии личности [79, с. 125]. Изучение диссипативных структур, взаимосвязей порядка и хаоса определяет сущностные черты теории самоорганизации. Такие взаимодействия получили название *бифуркаций*. После их прохождения системы обновляются, образуются *аттракторы*, более устойчивые структуры, завершающие промежуточные стадии саморазвития. В зонах притяжения аттракторов в открытых системах происходит обновление, накопление новых флуктуаций, необходимых для дальнейшего развития системы (В.В. Василькова [239, с.18–20]; М.Т. Громкова [240, с. 282–283];

Е.Н. Князева [241, с. 101–104]; В.В. Маткин [242, с. 97–98]; И.В. Мелик-Гайказян [243, с. 75–76]; Б.Н. Пойзнер [244, с. 33–37]; В.И. Самохвалова [245, с. 143–149]; В.И. Рыжов [246, с. 156–182] и др.).

Перспективы применения идей синергетики в сфере художественного творчества, культуры и восприятия искусства рассматривают И.А. Евин [124, с. 80–114]; Б.М. Галеев [136, с. 38–40]. «Гуманитарным наукам требовалось бы от множественно-компонентных, фактически агрегативных представлений о реальности перейти к энергийно-смысловому пониманию. <...> Разрыв между не слышащим знанием и смысловой красотой музыки, познаваемой интонационно-энергийно, действительно большая проблема музыкального образования», — пишет В.В. Медушевский [42, с. 196, 225].

Применение новой системно-синергетической методологии объясняется стремлениями обнаружить возможности исследования процессов воспитания культуры музыкального восприятия, более всеобъемлющего объяснения его механизмов, значения для духовного развития человека. «Обращение социально-гуманитарного знания к методологии синергетики связано с тем, что в научных представлениях о культурах накопился немалый объем фактов и материалов, которые не поддаются объяснению и интерпретации с позиций частных гуманитарных и социальных наук или известных общенаучных подходов. Их анализ требует иной концептуализации, освобождения от прежних стереотипов, перехода к междисциплинарной методологии» [247, с. 471–472].

В современных научных исследованиях высказываются утверждения об эффективности использования аппарата синергетики в объяснении явлений культуры и искусства, связей с жизнью человека, социальными процессами. Так, Д.С. Лихачев, анализируя роль динамического хаоса в возникновении новых художественных форм, обращает внимание на то обстоятельство, что они способствуют восстановлению связей с явлениями, появляющимися в культуре, выделяет закономерность, согласно которой «не действительность воспринимается через искусство, а искусство воспринимается через действительность. Именно поэтому вслед за появлением новой идеологии, новых идеалов или новых, резко отражающихся в человеческом сознании фактов истории появляются новые оптимальные направления, по-своему объясняющие действительность. <...> Творчество всегда связано с некоторой неустойчивостью <...> которая является отражением хаотического начала в мире» [248, с. 15, 96].

Наряду с этим в специальной литературе высказываются сомнения по поводу применения методологического аппарата аутентичной синер-

гетики, выработанного на материале естествознания, в гуманитарных науках. Как отмечает В.Г. Буданов, «метафоризация синергетики и строгая синергетика являются не противостоящими полюсами и не просто периферией и ядром, но, главное, характеризуют начальный и конечный этапы процесса моделирования в применении общей синергетической методологии в социогуманитарных и междисциплинарных задачах... Такова логика моделирования человекомерных систем – от метафоры к модели, с метафоры все начинается. В точном естествознании акцент делается на конечном, строгом этапе моделирования. Начальный этап сознательно активизируется лишь в редкие периоды научных революций и смены онтологий либо, в неявной форме, в креативной фазе научного творчества и моделирования, в остальном метафора изгоняется из научного метода» [249, с. 182–183]. Следует согласиться с тем, что перенос понятийного аппарата синергетики в исследование гуманитарных наук требует точности, особой аргументации и корректности в описании конкретных форм применения. От этого зависит достоверность научных результатов, их «жизненность» применительно к педагогической практике. В данной связи отметим, что для восприятия музыки значимы все его этапы – как первый, так и конечный.

Большое значение приобретают первоначальные воздействия музыки, выработка психологических, эстетических и телесных ориентиров человека в звуковом мире, привлечение к нему внимания, метафоризации, облегчения вхождения в художественный мир музыкальных произведений. Их содержание отличается неоднозначностью, познается путем поисков аналогий с духовной жизнью человека. Метафоры получили широкое применение в практике анализа музыки, выявления конструктивных значений языка музыки, носителей художественных смыслов, их эстетического и ассоциативного переосмысления, преломления через жизненный опыт, применения понятий «лирический герой», «фабула», «сюжет», «персонаж», «художественный мир» и многочисленных других, закрепившихся в лексиконе музыкантов, педагогов, оценках духовных смыслов. «Отчетливым жестом культуры» называл музыкальное искусство Г. Гессе [250, с. 64]. Эта метафора характеризует философскую сущность музыки и ее восприятия как художественного явления.

О недопустимости ограничения анализа музыки структурно-звуковыми определениями, «игнорирования метафоричности – забвения того, что в музыке ценны не только фигуры и их связи, но и отноше-

ние всего этого музыкального ряда к ассоциативному ряду» пишет Е.В. Назайкинский [33, с. 64]. Метафоры позволяют устанавливать различные параллели, необходимые для обнаружения изоморфий, внутренних сходств, по которым можно ориентироваться в новой информации. «В познании сложных саморазвивающихся систем необходим не просто перенос понятий из более разработанной исследовательской области в менее разработанную, но важен поиск изоморфизма (подобия), который есть следствие свойства систем разной природы», – подчеркивает В.В. Василькова [239, с. 63]. Важно осознать мотивацию самого переноса, предвидеть, что новая система координат может внести в учебный процесс, каким опытом культуры обогатить учащихся.

Применение методологического аппарата синергетики в гуманитарных науках допустимо при условии адаптации его к той среде, в которой он будет использоваться, учитывая, что умозаключения, полученные по аналогии с действительностью, носят «правдоподобный характер» и могут становиться «источниками индуктивных суждений». И, напротив, в случаях, когда «выводы по аналогии относятся к абстрактным объектам, то они при определенных условиях (в частности, при установлении отношений изоморфизма или гомоморфизма) могут давать достоверные заключения» [251, с. 24]. Идеализированные образы проясняют сущность сложных явлений. «Символ и распознавание его по законам аналогии добавляет дополнительную ценность объекту или действию, превращению их в открытое событие; реальность начинают понимать в контексте широкого и многозначного мира. <...> Метод аналогий имманентно присущ исследовательской программе синергетики в целом, стремящейся отыскать универсальные, общие для систем любой природы законы самоорганизации» [239, с. 65, 72].

Понятия синергетики вместе с тем не всегда оказываются «логически строгими». Они могут использоваться и метафорически, отражать возникающие связи между детерминированностью и случайностью». «Образ и понятие... неразрывны в общей познавательной функции, – считает М.А. Чешков. – Образ как мгновенная вспышка обнаруживает контур объекта, логика прорисовывает выявленный контур. Эту связь образа и понятия следует учитывать при переносе идеи хаоса из естественнонаучного в социально-гуманитарное знание. Последовательность такого переноса может выглядеть так: исходное частнонаучное понятие в процессе переноса принимает вид образа и обретает черты общенаучного понятия в новой конкретной сфере применения» [71,

с. 138].

Особенностью нелинейных систем является реагирование на внешние воздействия, возникновение флуктуаций. Применительно к музыке влияние на восприятие оказывают установки и ценностные ориентации человека, его внутренние диалоги с содержанием на духовно-ценностном и психологическом уровнях (между композиторами и слушателями, последних – с персонажами, лирическими героями художественного мира музыкальных произведений) [252, с. 46–68]. Такие диалоги могут включать общение, эстетические переживания, межличностные коммуникации, обмены информацией, знаниями.

Взаимодействие субъектов художественного творчества происходит в процессе исполнения и восприятия музыки. Ее материальными источниками выступают тексты музыкальных произведений, а идеальными духовными конструктами – художественные образы. Звуковая специфика музыкального образа открыта для сотворчества, его субъективного достраивания на самых различных иерархических уровнях восприятия: композиторов, исполнителей, слушателей и др. В силу интонационной природы музыки ее художественные образы обладают более высокой концентрацией чувственности, чем в других искусствах. В процессе музыкального восприятия приводятся в активность рациональная и эмоциональная сферы слушателя, творческое воображение, повторяются пути, проделанные композитором, достраивается содержание применительно к индивидуальным потребностям. Резонансные отклики на интонацию музыки приобретают индивидуальные оттенки.

Мир человеческих чувств и эмоций субъективен и иерархичен, трудно поддается объективизации. Вместе с тем в условиях подготовленного общения с искусством процессы художественного восприятия могут выстраиваться в систему последовательных действий. «Конкретные исследования разных видов искусства с точки зрения количественных способов организации выявили определенные закономерности построения художественных форм, но и поставили вопрос о правильном понимании <...> энтропийности в искусстве <...> соотношения между необходимым порядком и мерой неопределенности, непредсказуемости информации.<...> Художественный порядок подразумевает своей составной частью хорошо (мотивированно) организованный беспорядок» [245, с. 9]. Понятие «хаос» имеет образную природу, пишет М.А. Чешков [71, с. 132]. Сходная мысль высказывалась А.Ф. Лосевым о музыке как вечном хаосе всех вещей, их исконной и извечной сущности. «На-

сыщая нашу образность, нагнетая в ней тайну, делая образность символической и мистической, музыка заставляет эти образы, при внешней их пространственно-зрительной разобщенности, все же хранить в себе тайну некой мистической образности или мифа» [4, с. 56].

Восприятие музыки представляет коммуникативную систему, открытую для достраивания субъективных образов-переживаний, установления контактов с авторами музыкальных произведений, раскрытия творческих замыслов. Большое влияние оказывают факторы художественной критики, а в условиях проведения уроков музыки – общения педагогов и учащихся. Процессы творчества обусловлены информационным тезаурусом слушателей, с одной стороны, и непосредственно информацией, несомой самим музыкальным произведением, с другой стороны. Воспринимаемое содержание может быть адекватным или неадекватным замыслу композитора, критериям эстетических оценок, сложившимся в социуме или достаточно удаленным от них. Человек является потребителем уникальных для своего развития знаний и информации, способной воздействовать на формирование духовности.

Через процессы музыкального восприятия открываются возможности установления межличностных коммуникаций, более глубокого познания действительности. Конструктивными механизмами музыкального восприятия являются ассоциативные представления. Их многовекторностью определяется входение в художественный мир музыки, установление внутренних связей с жизненным опытом человека. «Способность восстанавливать в памяти целый образ по какому-то его фрагменту есть важное свойство человеческой ассоциативной памяти, проявляемой в процессах обучения и художественного восприятия», – пишет И.А. Евин [134, с. 34].

Музыкальное восприятие разворачивается на интонационно-ассоциативном фоне. И это позволяет рассматривать ассоциации в качестве структурных элементов художественного мышления, конструктивного хаоса, характерного для художественного творчества в целом<sup>6</sup>. Ими обусловлена деятельность композиторов, исполнителей и слуша-

<sup>6</sup> Процессы, связанные с отбором материала, варьированием ассоциаций, лежат в основе художественного творчества, сочинения и восприятия всех видов искусств: «когда б вы знали, из какого сора растут цветы, не ведая стыда» (А. Ахматова) [253, с. 310]; «не знаю сам, что буду петь, но только песня зреет» (А. Фет) [254, с. 60]; «из недр своей фантазии, из ткани своих ассоциаций, из предпосылок своего характера творит художественный образ зритель» (С. Эйзенштейн) [255, с. 137]; «нежнее нежного лицо твое, белее белого твоя рука» (О. Мандельштам) [256, с. 8] и др.

телей, распознавание в музыке прообразов жизни, движений чувств и переживаний. Они выполняют коммуникативные, психологические и эстетические функции, с участием которых осуществляется ретрансляция содержания искусства от композиторов к слушателям, от поэтов к читателям, от режиссеров к зрителям, установление связей с языком художественных образов.

В синергетике отмечается значимость ассоциативных представлений в формировании творческого мышления человека, установления более тесных связей с музыкой [68, с. 117]. Адекватностью ассоциаций интонационной природе музыкального искусства определяется художественная ориентация ее восприятия. Конструирование музыкальных образов осуществляется в процессе оформления отдельных звуков в комплексы интонаций, ассоциаций с речью, психологическими, эмоциональными, телесными откликами, их нарастаниями, спадами развития во времени. Непрогнозируемые ряды ассоциативных представлений возникают в каждой индивидуальной ситуации музыкального восприятия, определяют его субъективный характер, неординарную специфику.

Обращаясь к терминологии синергетики, художественно-ассоциативные представления допустимо рассматривать в качестве наиболее неустойчивых переменных музыкального восприятия. Они образуют флуктуации, определяют параметры порядка в неустойчивых системах, возникновение бифуркаций, их постоянных коррекций с новых жизненных позиций углубления, выходов на новые уровни переживаний. «Параметры порядка... детерминируют поведение многочисленных составных частей системы, – пишет Х. Хакен. – Это означает огромное сжатие, поскольку достаточно описать параметры порядка вместо отслеживания поведения отдельных частей» [230, с. 297].

Об определяющей роли наиболее неустойчивой переменной в процессе самоорганизации как принципе подчинения пишет И.А. Евин. По его мнению, применение понятий «принцип подчинения» и «параметр порядка» является в настоящее время универсальным фактором изучения «систем со многими степенями свободы вблизи точек неустойчивости» [134, с. 15]. В данной связи трудно согласиться с трактовкой понятия «параметр порядка», предлагаемой Ю.В. Аванесовым. Автор считает, что в системе музыкальной подготовки эту функцию выполняет деятельность преподавателя, управляющего процессами творчества, определяющего средства и векторы реализации синергетической моде-

ли [257, с. 20].

В нелинейных системах структурные элементы самоорганизуются, в этом состоит их отличие от линейных систем. Восприятие музыкального искусства основано на многовекторности ассоциативных представлений, их изменений. «Параметры порядка» и «принципы подчинения» характеризуют внутренние механизмы музыкального восприятия, самоорганизации, варьирования чувств, переживаний, эстетических впечатлений. Художественно-образная ориентация музыкального восприятия, прежде всего его начальных фаз, определяется произвольным набором ассоциаций, может устанавливаться на предметно-характеристическом и интонационно-образном уровнях, зависит от жизненного опыта человека, того, что он хочет услышать в музыке. Ассоциативные представления могут как приближать слушателей к содержанию музыки и воплощенных в нем творческих замыслов, так и уводить в сферу «свободного ассоциирования». Атрибутивная функция ассоциаций заключена в обеспечении ориентировочных действий, поисковых операций и механизмов, активизации памяти. Дальнейшая иерархизация ассоциативных представлений, переход их из простых форм в сложные осуществляется на более высоких уровнях музыкального восприятия. Такое рассмотрение ассоциаций отличается от толкования их в ассоциативной психологии, сведения к элементарным представлениям визуального типа, гештальт-образам. С критикой подобной интерпретации ассоциаций в искусстве выступал Л. С. Выготский, справедливо считая, что предметно-образные ассоциации не определяют его содержания, более важным для восприятия являются безобразные компоненты, входящие в структуру самого художественного произведения [44, с. 63–72]. Совершенно очевидно, что музыкальное восприятие не нуждается в переводе на язык предметно-зрительных ассоциативных представлений.

Главенствующее место в музыкальном восприятии занимают слуховые ассоциации, опережающие во времени все остальные. В случаях, когда этого не происходит, этот процесс выходит за рамки самого искусства [258, с. 264–265]. Ассоциирование является продуктом рефлексивной деятельности, не замещает содержания музыки, но создает психологические контексты для его раскрытия, выполняет функцию «управляющих параметров» восприятия, варьирования и переосмысления содержания, возникновения неустойчивостей, зависимости от окружающих контекстов, новой информации, жизненного опыта, окружающих художественных и жизненных контекстов. Бифуркации приводят к

изменению ассоциативных представлений, их цикличности.

Большое влияние на формирование ассоциативных фондов восприятия оказывает общий уровень культуры слушателя. С участием ассоциативных представлений осуществляется осознание всех структурных составляющих содержания музыкального произведения, языковых, жанровых, стилевых, связей с жизненным опытом человека (речевым, телесным, эмоциональным). Благодаря этому, процессы музыкального восприятия обретают должную глубину вчувствования, художественного, образного, психологического и эстетического насыщения. Коррекции в возникновение ассоциаций вносят внешние оценки музыкального содержания, оказывающие положительные или отрицательные влияния, разрушающие сложившиеся стереотипы восприятия.

Возникновение ассоциаций обусловлено процессуальностью музыки как вида искусства, эмоциональной природой ее восприятия, сочетания признаков линейности и нелинейности. Так, эмоциональность, характеризует переменную составляющую музыкального восприятия. *Образность*, будучи явлением психологическим, связана с восстановлением, реконструкциями целого по отдельным деталям, в единстве с ассоциациями, переживаниями и эмоциями. К этому же ряду может быть отнесена *вариабельность*, зависимость восприятия от индивидуально-типологических различий слушателей, общей эстетической культуры. Понятие *вариативность* обосновывает В.К. Белобородова. По мнению автора, такое свойство означает изменчивость, зависимость от времени суток, настроений слушателей музыки [59, с. 17]. *Целостность* характеризует умения человека воспринимать музыку в единстве содержания и формы, *избирательность* – анализировать и объединять в единое целое отдельные элементы музыкального произведения.

Иная группа свойств обусловлена интонационностью музыки, ее родовой спецификой. Например, *константностью* восприятия объясняется узнавание и запоминание музыкальных тем при их повторных прослушиваниях. На эту особенность восприятия музыки обращал внимание Б.В. Асафьев [3, с. 24–25]. Мелодическую ориентацию музыкального восприятия, создающую ощущение интимного духовного общения, выделяет А.Г. Костюк [259, с. 177]. Подобные процессы основаны на установлении устойчивых и неустойчивых связей между содержанием и реципиентами. На их основе осуществляются процессы достраивания субъективных образов-переживаний.

Свойствами, характеризующими *нелинейность*, являются необрати-

мость и неисчерпаемость художественных образов. В отличие от научных фактов или информационных сообщений, содержание музыки – не детерминированный объект. При каждом прослушивании из него извлекаются лишь те элементы, которые выполняют функции опорных сигналов восприятия, материалов для достраивания субъективных образов-переживаний, включения их в опыт смыслопостижения. «Самое примечательное в восприятии искусства, в отличие от восприятия обычных объектов, заключается в том, что в произведениях искусства наше внимание фиксирует не объективную, а квазиобъективную реальность, не то, что представлено, не то, что подлинное, а то, что мнимо с экзистенциальной точки зрения. Но благодаря этой “мнимой реальности” и через её посредство человек постигает... мир и более полно, и более глубоко» [260, с. 59].

Согласно синергийному пониманию процессов восприятия, уже само по себе распознавание художественных образов приводит к их мысленному достраиванию, созданию «полей блужданий сознания», «скольжений его по контурам объектов». Такая направленность восприятия на возникающее целое определяется в синергетике как аттрактор творческой деятельности человека, переходов от простых структур к сложным, саморазвития, усложнения [68, с. 118]. Аналогичные типы достраивания художественных образов свойственны восприятию музыкального искусства. Специфика этих процессов может быть объяснена переходами протоинтонационных предощущений в интонационно-образные, взаимодействиями системных и самоорганизующихся механизмов. В каждую интонацию или тему музыкального произведения вложена идея, мысль, чувство, переживание композитора. Их понимание невозможно вне сотворчества слушателей. Особенностью системно-синергетического подхода к воспитанию культуры музыкального восприятия является гармонизация применяемых методов, накопление интонационных баз для формирования индивидуальных стратегий погружения в музыкальное содержание. Чем педагогически лучше организованы эти процессы, тем сильнее убеждение учащихся в том, что они собственными творческими усилиями обнаруживают в музыке художественные смыслы.

Музыкальное восприятие строится на синтезе духовных и телесных связей мыслей и чувств человека. Эстетические переживания не возникают спонтанно, как физиологические реакции. Они являются результатом его кропотливой духовной и телесной работы, симбиозом

художественной фантазии и творческого воображения, определяющим культуру музыкального восприятия человека, образующим поле творческой деятельности, на котором могут разворачиваться поиски художественных смыслов музыки, разгадка ее глубинных значений, не поддающихся одномерным интерпретациям. Муки творчества свойственны не только для тех, кто создает художественные образы, но и духовных усилий тех, кто их воспринимает. Без этого полноценный контакт с музыкой невозможен по определению.

Выявление системно-синергетических связей в воспитании культуры музыкального восприятия искусства открывает перспективы педагогического переосмысления этого процесса, роли жизненного опыта младших школьников, его протоинтонационных и интонационных фондов как базовых ориентиров в содержании музыки.

### **Выводы по первой главе**

Через механизмы музыкального восприятия открываются такие сферы содержания музыки, которые выходят за пределы личного опыта, становятся духовными ориентирами психологической и моральной поддержки человека, преодоления схем повседневности. Будучи искусством интонируемого смысла, музыка является одним из свойств живой материи, фиксируемой не только в ее реальном звучании, но и внутреннем воспроизведении, сопровождает человека на протяжении всей жизни. Ее социальные функции актуализируются в личной и общественной практике через механизмы музыкального восприятия.

В современной гуманитарной науке эти процессы принято рассматривать в контексте художественного познания, широкой мировоззренческой области культуры. Творческими поисками наполнена деятельность тех, кто создает артефакты и тех, кто их воспринимает. Вне активной личностной позиции, естественного стремления к совершенствованию воспитывающие потенциалы музыки не реализуются.

Особенностью восприятия музыки младшими школьниками является то, что они опираются в большей мере на свой жизненный опыт и в меньшей – на знания теоретических основ музыкального искусства, языка музыки. Этим определяется необходимость обоснования специфических для данного возраста универсалий воспитания музыкального восприятия, которые позволяли бы учащимся устанавливать связи содержания с жизненным опытом. В качестве такой универсалии нами

рассматривается категория культуры музыкального восприятия, умение переводить содержание музыки на индивидуально-личный интонационный код (эмоциональный, мимический, пантомимический, речевой, телесный, пластический, кинестезийный), достаточно полно представленный в жизненном опыте учащихся. Эти стороны музыкального восприятия образуют ассоциативные базы, необходимые для вхождения в художественно-образное пространство музыкального искусства (эмоционально-образные, ценностно-ориентирующие, интонационно-слуховые, интонационно-телесные, социально-культурные, эстетические).

В педагогике искусства накоплен значительный опыт формирования у младших школьников музыкального восприятия. Отдавая должное значению этих работ как важным этапам развития педагогической мысли о приобщении детей и учащихся к восприятию музыки, следует отметить, что они не выходят за рамки развития у них представлений о ее звуковых, а не художественных образах, связей с жизнью. В музыкальном воспитании первостепенное значение приобретают не рассказы учителя о содержании музыки, какими бы они ни были изысканными, а инициация духовных усилий самих учащихся, чувств и переживаний.

Процессы воспитания музыкального восприятия основаны на механизмах раскрытия в музыке художественно-образного отражения действительности, форм личной и социальной жизни человека, том, как запечатлены и резонируют в эмоциональной сфере, какие резервы психики и эстетического сознания при этом задействуются. В отличие от познания научной информации, основанного на объективных данных, независимых от субъекта, музыкальное восприятие обусловлено личностными факторами, творческим воображением, чувствами, интересами, потребностями человека. Без опоры на них содержание музыки остается закрытым для восприятия, ограничивается характеристиками средств выразительности, общих контуров форм и жанров, не приводит к достижению сколь-нибудь значимых результатов музыкального воспитания.

Музыкальное восприятие представляет трудно диагностируемый процесс художественно-творческой деятельности, характеризуется многоканальностью, неустойчивостью, неисчерпаемостью воздействий музыки на эмоциональную и рациональную сферы человека, изменчивостью и нелинейностью, совмещением структурно-функциональных и самоорганизующихся элементов. Зависит от ассоциативных представлений, наиболее неустойчивых структурных элементов восприятия, образующих флуктуации, оказывающих влияние на развертывание содержания музыки в сознании человека.

*Системная* составляющая восприятия музыки определяется его связями между всеми элементами музыкального воспитания: установками, методиками, методами, приемами, средствами воздействия, направленными на подготовку к музыкальному восприятию учащихся как творческому процессу, достижению оптимальных педагогических результатов. Охватывает селекцию артефактов музыки, доступных для восприятия младших школьников, информационное, музыкально-теоретическое, культурно-историческое и научное обеспечение занятий, ориентированных на духовное становление учащихся; формирование эстетического сознания (чувств, оценок, потребностей, вкусов, идеалов); развитие интересов к искусству как источнику дополнительного жизненного опыта, расширения горизонтов мировидения.

*Синергетическая* парадигма заключена в интериоризации педагогических воздействий, расширении интонационно-ассоциативных фондов восприятия как источников и механизмов достраивания субъективных образов-переживаний; формировании стратегий погружения младших школьников в художественный мир музыкальных произведений, расширения опыта музыкального восприятия.

Стохастичность процессов восприятия музыки заключается в балансировании между произвольностью и управляемостью, конкретностью и абстрактностью, эмоциональностью и рациональностью, случайностью и детерминистической устойчивостью, интуитивностью и осознанностью. Исследование музыкального восприятия в координатах системно-синергетического подхода открывает пути совершенствования процесса музыкального воспитания в целом.

В изучении восприятия музыки прослеживаются связи между системным и синергетическим подходами. В системном внимание акцентируется на взаимосвязях между всеми структурными элементами, этапами и константами познания, организации педагогического процесса, установками, методами, приемами. Синергетический аспект проблемы актуализирует художественно-творческий вектор музыкального восприятия, эмоциональные и ассоциативные воздействия музыки на духовную сферу учащихся. Предметом синергетики служат явления, которые характеризуются неустойчивостью, нелинейностью, иерархичностью, другими качествами, свойственными восприятию музыки, узнаванию музыкальных тем по мелодиям, ритмам, жанрам, стилям и др. Эти элементы содержания и формы музыки представляют образцы нелинейных структур. Их исследование перспективно с позиций системно-синергетического подхода.

## ГЛАВА 2

# ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

### 2.1 Концептуальное обоснование методики экспериментального исследования

Специфика процесса музыкального восприятия определяется слуховыми рецепциями, отсутствием прямых связей с овеществленной реальностью, предметным и визуальным миром. Звуковые воздействия музыки, получающие отражение в психике человека, определяют сложность выявления и анализа их в педагогическом процессе. Воспитание культуры музыкального восприятия бесперспективно вне понимания интонационных механизмов отражения жизни в музыке, эмоциональных откликов человека на ее вызовы (явлений природы, социальных событий, продуктов творческого воображения).

Музыкальное содержание раскрывается через механизмы эстетических переживаний, трудно поддающихся объективизации, научным интерпретациям. Вместе с тем при всем многообразии индивидуальных форм восприятия его итог оказывается, как правило, достаточно прогнозируемым в опознавании переданных эмоций, и это вселяет оптимизм в поисках научных подходов к воспитанию культуры музыкального восприятия. Музыка невозможно понять, не пережив ее содержание эстетически. Переживание искусства является аналогом понимания, одним из механизмов формирования духовности человека, совместно со знаниями, умениями и навыками.

Генезис эстетических переживаний музыки обусловлен воздействиями на человека привлекательных артефактов, приобретающих для него личностную значимость, концентрации опыта других людей, самовыражения их чувств, изящества художественной мысли как уникальных способов невербальной коммуникации. Своеобразие эстетических переживаний музыки заключается в многовекторности проявлений, сочетании эмоциональных наклонений, которые характеризуются продолжительностью, интенсивностью, глубиной, степенью эмоциональной окрашенности. Это позволяет дифференцировать отдельные фазы переживаний, эмоциональные реакции, состояния, настроения, чувства.

Различают этапы возникновения эстетических переживаний, связанные с восприятием музыки. На первых этапах слушатели осознают их отдельные оттенки, связи с музыкально-звуковыми представлениями. На

втором этапе следят за их развитием [223, с. 30–31]. Эстетические переживания – важные показатели культуры музыкального восприятия, спутники духовного развития человека, связей с другими людьми, обществом в целом. Они не являются случайными, подготавливаются опытом прежних восприятий музыки, без которых трудно рассчитывать на обоснование методик воспитания культуры музыкального восприятия.

В основу экспериментальной работы было положено моделирование музыкального восприятия учащихся в динамике интонационного становления. Исследование проводилось в естественных условиях, не нарушало привычных форм творческой деятельности младших школьников на уроках музыки. Обращение к методу моделирования объясняется:

а) замыслом научного исследования, согласно которому достижение системно-синергетического эффекта в воспитании культуры музыкального восприятия возможно в условиях *коллективного* слушания музыки, участия многих субъектов деятельности;

б) нелинейностью восприятия музыки, зависимостью от применяемых поисково-творческих установок; многоканальности, ассоциативности;

в) трудностями формализации результатов музыкального восприятия.

Цель экспериментального исследования состояла в обнаружении базовых интонационных предпосылок воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников.

*Задачи* включали:

1) разработку и апробацию диагностических средств восприятия музыки учащимися;

2) выявление интонационно-образных паттернов содержания музыки, доступных для восприятия младших школьников;

3) обоснование принципов педагогической поддержки учащихся в процессе восприятия музыки.

*Теоретической основой* экспериментального исследования явились:

· интонационная концепция музыкального искусства (Б.В. Асафьев [3]; В.В. Медушевский [42] и др.);

· фундаментальные исследования музыкального восприятия в контексте интонирующей природы психики человека (А.В. Торопова [261]; Т.С. Князева [163] и др.).

· системно-синергетический подход к изучению вопросов культуры, образования (И.И. Замощанский [262]; А.П. Назаретян [263]; В.С. Степин [70]; Э. Морен [264]; С.А. Черногор [265]; В.Н. Волченко [266]; О.Н. Астафьева [267] и др.).

В качестве критериев рассматривались:

*Эмоциональная рефлексия* как условие вживания учащихся в красоту музыкального звука, интонации, выразительных фрагментов звучания, создания положительных фонов восприятия, необходимых для установления диалогов с персонажами художественного мира музыкальных произведений. Через эмоции преломляются при восприятии музыки все этапы раскрытия ее содержания, отражающие мироощущения человека, его психологические и физические состояния, проявления речи, движений, дыхания, возраста, темперамента. Это дает основания для рассмотрения эмоционального уровня восприятия музыки как одного из показателей его культуры. Большое значение в образовательном процессе приобретают умения педагогов вовлекать учащихся в переживание содержания музыки, устанавливать связи с жизненным опытом.

Учитывая недостаточный уровень знаний младшими школьниками возраста теории музыки, эмоциональная составляющая восприятия выполняет компенсирующие и эстетические функции – сотворчества, сопереживания, достраивания и закрепления в жизненном опыте. Итоговые результаты восприятия определяются изменениями эмоциональных состояний, настроений, чувств, нравственного прозрения, ценностного отношения к искусству. Вхождение в художественное пространство музыки включает первоначальные эстетические впечатления, интонационную генерализацию эмоционального содержания, наблюдения за его изменениями.

*Интонационно-телесный резонанс* как индикатор заражающего и суггестивного воздействия музыки на человека, целостности восприятия. То, что воспринимается в музыкальном искусстве, обусловлено не только знаниями, информацией, эрудицией, но и движениями, жестами, пластикой, мимикой, пантомимикой, образующими суммарно его параллельные языки. Телесные реакции выполняют функцию сигнификации музыкального восприятия, интонационно-телесного резонанса, переживаний, откликов на содержание.

Восприятие музыки, оторванное от телесности, лишается личностного измерения. Наиболее рельефно это проявляется при слушании произведений современной музыки и скрытно присутствует в восприятии других направлений музыкального искусства (напряжения мышц, головных связок, изменений форм дыхания, сенсомоторики). В гуманитарных науках телесность понимается как субстанция, которая не совпадает с телом, как порождающая конструкция, предназначенная «для смысловых интенций субъекта, которые присутствуют в его деятельности и отражаются в сознании. Парадокс состоит в том, что “тело” человека выходит за пределы в его физикалистском понимании и одновременно укоренено в моторных и аффективных схемах поведения» [268, с. 64].

О необходимости различать понятия «тело» как физический объект и «телесности» как меры жизненности пишет В.А. Подорога: «Тело несводимо к организму, оно может опираться на органы, но только для того, чтобы преодолеть их косную власть. Тело и есть душа, душа и есть тело» [269, с. 89]. В современной эпистемологии обосновывается телесно-ориентированный подход к исследованию когнитивных процессов взаимодействия тела и сознания в контексте целостной системы познания. «Телесное и ментальное – это единое качество жизненности, просто в разных формах своего проявления» [123, с. 14].

Телесность понимается как одухотворенное тело, репрезентирующее уровень культурного развития личности, внешнего выражения жизни человека, его сознания [270, с. 410]. Недооценка мышечного интонирования как чуткого физического барометра музыкального восприятия значительно обедняет инструментарий педагогического руководства этим процессом. В современных гуманитарных науках утверждается тезис о телесной природе познания в целом, связей с жизнью человека и общества (А.М. Айламазьян [268]; И.А. Бескова [123]; Е.Э. Газарова [271, с. 558–572]; И.А. Герасимова [78, с. 126–142] и др.). Большое значение в восприятии музыки приобретает его духовная составляющая, невидимая чувственная субстанция, материализуемая в содержании. Музыкальная интонация и духовность соотносятся как близкие категории, символизирующие о присутствии чувств, мыслей и переживаний человека. В различных исследовательских контекстах понятие «духовность» используется в сферах морали, трансцендентальных процессов, лежащих за пределами жизненного опыта человека. Вопросы духовности в искусстве получили освещение в работах (Т.Г. Русаковой [272, с. 32–33]; А.Н. Столович [273, с. 89–116]) и др. Как эстетическое отношение к искусству рассматривает духовность В.А. Салеев [274, с. 77–83].

Этимологическое понимание духовного в антропологическом значении обнаруживается в тесной связи с такими понятиями, как сотворчество, знание, креативность, коммуникация, определяющими спектры взаимодействий между людьми. Духовное, согласно С.И. Ожегову, означает то, что относится к области духа (к психике, сознанию, переживаниям). Близкое этому понятие «душевный» означает искренность, дружелюбие [275, с. 157–158]. В немецком языке слово духовность (*geist*) применяется для выражения морального состояния, а душевность (*herzlich*) – сердечности, искренности. В английском языке – «духовное» и «душевное» объединяются одним словом «*spiritual*». По утверждению К. Юнга, «отличительными признаками духа являются: во-первых, принцип спонтанного движения и деятельности; во-вторых, стихийная способность продуциро-

вать образы независимо от чувственного восприятия; в-третьих, автономное и независимое манипулирование этими образами» [276, с. 294]. Духовность охватывает такие сферы деятельности, которые определяют поиски смыслов жизни, а душевность – свойства личности (отзывчивости, сердечности, добродетели и др.), получающие отражение в музыкальном искусстве, откладывающие отпечаток на восприятие.

*Человеко-ориентированная направленность* процесса восприятия музыки обусловлена опознанием в ее содержании отражений жизненного опыта человека (эмоционального, рационального, интонационно-речевого, телесного, игрового). Явления действительности, природы, предметного или живого мира проецируются в музыкальном искусстве как чувства и переживания авторов музыки как отклики на вызовы жизни, многочисленные социальные события (Т. Манн [277, с. 87]; Е.Н. Князева [278, с. 78–90]; Л.И. Слитинская [279, с. 549–560] и др.).

Объектом восприятия музыки является художественное произведение, фиксирующееся в сознании одновременно и целостно. Развернутое объяснение этих процессов дается в теории интонационной формы музыки: «Слушатель, как и композитор, почувствовав глубинную интонацию лирического героя, предощущает драматургию, догадывается об аналитико-грамматических и, в частности, композиционных решениях, следит – пусть неосознанно – за направленностью конструктивно-звукового развития» [42, с. 256–257]. Важным выводом данного утверждения является рассмотрение музыкального восприятия как одной из форм мышления. И это открывает новые перспективы в музыкальном воспитании детей и учащихся.

Выводы и положения интонационной теории музыки синхронизируются с синергетическими принципами чувствительности нелинейных систем к первоначальным воздействиям, возникновения флуктуаций, переходов в новые качественные состояния, специфические структуры-аттракторы [68, с. 111–115]. Применительно к восприятию музыки такими неустойчивыми элементами являются ассоциативные представления. Когда они сохраняются в рамках интонационно-образного поля восприятия (в достижении чего заключается одна из основных задач педагога), возникновение флуктуаций неизбежно. Как отмечается в теории самоорганизации, «после сделанного выбора система развивается устойчиво вплоть до следующей бифуркации. Здесь снова делается выбор, но уже из другого множества вариантов (второй уровень). Это множество зависит от результатов первого выбора. Если система в своем развитии еще не дошла до первого этапа, то вопрос выбора вариантов на втором этапе вообще теряет смысл» [280, с. 16].

Каждая вновь возникающая ассоциация первого уровня проецирует возникновение всех последующих. В самой простой ситуации восприятия музыки для запуска его как творческого процесса бывает достаточно двух слуховых ассоциативных связей для переосмысления содержания с позиций имеющихся знаний и жизненного опыта. Учитывая сказанное, в качестве показателей культуры музыкального восприятия нами рассматриваются:

- расширение ассоциативных фондов у учащихся младшего школьного возраста (эмоциональных интонационно-речевых, телесных, кинестезийных);
- микширование предметно-образных проекций восприятия;
- обращение к аналогиям интонационно-образного типа (движениям, жестах, мимике, пластике, пантомимике);
- метафоризация средств музыкальной выразительности;
- интонационно-образные характеристики персонажей художественного мира музыкальных произведений, жизненных прообразов;
- достраивание субъективных образов-переживаний;
- овладение практико-ориентированными стратегиями погружений в художественный мир музыкальных произведений.

## **2.2 Ранжирование эстетических впечатлений младших школьников о музыке**

Вопросы воспитания культуры музыкального восприятия необходимо рассматривать в тесных связях с широким мировоззренческим контекстом, социальными функциями искусства, жизнью человека, отношения к красоте. Как отмечает В.И. Самохвалова, «при наложении на деформированные характеристики личности на ценностную безвекторность мировоззрения, на определенные психические состояния потрясение красотой может вызвать неадекватные реакции, стать причиной деструктивного поведения, спровоцировать раздражительные формы самопроявления» [281, с. 198]. Такими противоречиями наполнена жизнь многих людей, что в определенной степени является следствием недоработок музыкального воспитания, бедности тезауруса эстетических впечатлений, встраивания их в духовное пространство человека.

Большое значение в воспитании музыкального восприятия приобретают первоначальные эстетические воздействия, впечатления, паттерны искусства, процессы «заражения» эмоциями, чувствами, переживаниями. «Впечатления, рожденные художественной правдой и верой в нее, органически сливаются с нами; они, точно острыми орудиями,

глубокими царапинами врезаются в память, – писал К.С. Станиславский. – Время не только не стирает, но, напротив, углубляет в чувстве, расширяет в представлении, дополняет в содержании и навсегда сливает их с нашей природой» [139, с. 87–88]. В этом высказывании режиссера и театрального педагога прослеживаются прямые аналогии с процессами восприятия музыки, не подготовленными специально ситуациями, с которыми сталкивается человек в искусстве и в жизни.

Специфичными для музыкального восприятия являются интонационные впечатления, фиксирующие синергию самовыражения личности его вкусов, благородства, человеческого духа. Такие ареалы музыкального содержания наиболее объемно концентрируются в экспозиционных разделах музыкальных произведений. Их функциональное назначение состоит в том, чтобы вызывать осмысленные реакции, активизировать внимание, оказать опережающее воздействие на психику. Привлекательная в эмоциональном отношении музыка приводит в действие механизмы интонационных обобщений, последующих за ними процессов развертывания содержания во времени.

В силу специфики музыки как экспрессивного искусства начальные фазы вхождения в художественный мир произведений приобретают первостепенное значение. И это необходимо учитывать в системе педагогических воздействий, использовать специальные установки при подготовке учащихся к восприятию музыки. Волновые энергии музыкальных звуков инициируют восприятие, задают тон, присутствуют во всех фразах, отдельных звуках как центры стягивания художественных смыслов в единое целое, самовоспроизводящиеся структуры, закрепляемые в музыкальном опыте как специфические паттерны музыкального восприятия, репликаторы, образующие механизмы сотворчества, сопереживания.

Каждому человеку свойственно включаться в мысленное интонирование ярких музыкальных тем, мелодий, фраз, ритмов, внутренне пропевать, носить их в себе. Как отмечает Б.Н. Пойзнер, интерференция репликаторов задает художественную активность человеку [244, с. 36]. В качестве специфических форм мышления рассматривает музыкальные интонации Р. Броуди, отмечая их свойство храниться в памяти, передаваться другим людям в качестве своеобразных структурных элементов, на которых формируется сознание [282, с. 36, 42].

Доминантные музыкальные интонации закрепляются в жизненном опыте человека в форме констант памяти. Чем шире набор ярких эстетических впечатлений, сформировавшихся в детстве, тем вероятнее то, что они окажут влияние на отношение человека к искусству, закрепятся в опыте их восприятии, проявятся в художественной деятельности. При-

мером тому служит творчество выдающихся музыкантов, композиторов и исполнителей мира (В. Моцарта, Л. Бетховена, М. Глинки, П. Чайковского, С. Прокофьева, С. Рихтера и др.).

Впечатление буквально означает след, оставленный в эмоциональной памяти человека чем-то пережитым, затронувшим личность. Специфичным для эстетических впечатлений является то, что они могут быть вызваны только воздействиями ярких объектов действительности и искусства, поступков людей, мыслей, оценок, чувств. Под музыкальным впечатлением понимается особое эмоциональное состояние слушателя, полученное в процессе общения с музыкальным искусством, переживаемое как явление, близкое его внутренним ценностным установкам. Музыкальные впечатления, будучи разновидностью эстетических, могут проявляться в формах эмоциональных реакций как на целостные художественные произведения, так и на отдельные их элементы. В таком понимании эстетические впечатления оказывают влияние на процессы музыкального восприятия, его управления, регулирования, установления связей с жизненным опытом, коррекций, обогащения ассоциативных фондов.

Возникновение эстетических впечатлений прогнозируется авторами музыки уже на стадии замыслов композиторами музыкальных произведений как специфических звуковых паттернов, своеобразных аттракционов, на которые будут реагировать слушатели музыки, откликаться эмоционально. В ситуациях подготовленного восприятия это происходит непроизвольно. Привлекательные в эстетическом отношении интонации, музыкальные темы вовлекают человека в процессы творчества. Именно поэтому большое значение в педагогической работе приобретает начальная фаза восприятия музыки, подготовка учащихся к вхождению в ее художественное пространство, концентрация внимания на первых моментах звучания, наблюдений за ними, дальнейшем развитии. Начало и последующие этапы восприятия музыки, содержание и формы, интонации и комплексы обуславливающих ее средств выразительности объединены как причина и следствие, как материалы и завершенные продукты творческой деятельности композиторов, исполнителей и слушателей.

Выявление типов содержания и жанров классической музыки, которые оказывают наибольшие эстетические впечатления на младших школьников, оставляют следы в их эмоциональной памяти, явилось одной из основных задач зондирующего этапа исследования. Наиболее точно это можно определить, выявив закономерности рассматриваемого процесса в динамике становления и развития, воспитания культуры

музыкального восприятия в начальной школе и на всех последующих ступенях общего среднего образования.

Учитывая сказанное выше, в экспериментальном исследовании, наряду с младшими школьниками, принимали участие подростки, поскольку было важно выявить не только результаты восприятия музыки учащимися, но и глубинные причины, его динамику. Отдельную группу испытуемых составили учителя начальных классов, что объяснялось необходимостью проведения наблюдений за изменениями отношений к музыкальным произведениям, которые включены в школьную программу по музыке. Принимали участие 577 учащихся 2–7 классов: ГУО «Средняя школа № 20» г. Бобруйска, ГУО «Гимназия № 10» г. Гомеля, ГУО «Средняя школа № 8» г. Могилева, ГУО «Средняя школа № 37» г. Могилева, ГУО «Средняя школа № 43, г. Могилева; 40 учителей начальных классов (слушателей курсов повышения квалификации в Могилевском государственном областном институте развития образования).

При отборе музыкальных произведений учитывались их жанровое и стилевое разнообразие, интонационная «емкость» (выразить содержание кратко и малыми художественными средствами), синергичный потенциал (открытость к сотворчеству). Мы руководствовались экспертными оценками известных музыкантов, исполнителей, рейтингами популярности музыки (частоты их исполнения в массмедиа), результатами анализа эстетических впечатлений учащихся, студентов, преподавателей средних и высших учреждений образования музыкального профиля.

Основными методами исследования явились педагогические наблюдения, фронтальные беседы с учащимся. Программа «звуковой анкеты» включала 40 фрагментов музыки, прослушиваемых попарно. В первую группу были включены сочинения, составляющие «золотой фонд» мировой музыкальной культуры. Во вторую – произведения, рекомендованные для слушания музыки в младших классах общеобразовательной школы. Установки, предворяющие прослушивание, варьировались в зависимости от возраста и опыта восприятия слушателей. *Учащимся 2–3 классов* предлагалось выбрать из двух сочинений то, которые можно было бы преподнести родителям в качестве ценного подарка; *4–5 классов* – сравнить звучание музыкальных образцов и выделить наиболее понравившееся. *Старшим подросткам* (6–7 классы) – назвать те сочинения, которые, по их мнению, являются более глубокими по содержанию. *Слушателям курсов повышения квалификации* – выделить те музыкальные произведения, которые каждый человек должен услышать хотя бы один раз в жизни.

В анкетировании не принимали участие первоклассники. Учитывались особенности их психофизиологического развития, цель и задачи музыкального воспитания, обогащения слухового опыта наблюдений за изменениями средств выразительности музыки, контрастами мелодий, темпов, метроритмов, регистров, тембров, артикуляций, динамики, эмоциональных оттенков звучания; музыкальными инструментами, певческими голосами (детскими, женскими, мужскими). Движений под музыку (по прямым и кривым линиям, «змейками», «восьмерками», «по кругу»); участия в сюжетных и музыкально-дидактических играх. Освоения умений слушать музыку сосредоточено и др.

Экспериментальная программа прослушивания музыки учащимися 2–7 классов и учителями начальных классов музыки была распределена по четырем блокам, состоящим из пяти пар музыкальных произведений в каждом (таблица 2.2.1).

Таблица 2.2.1 – Блоки прослушивания музыкальных произведений

Блок 1	
1. И. Бах «Ария» из сюиты № 3 2. П. Чайковский «Вальс», соч. 48 3. Д. Шостакович Романс «Овод» 4. Г. Свиридов Романс «Метель» 5. А. Марчелло «Концерт» d-moll	1. С. Прокофьев «Марш» 2. Г. Гладков «Колыбельная» 3. Л. Бетховен «Сурок» 4. Л. Бетховен «Весело-грустно» 5. М. Глинка «Попутная песня»
Блок 2	
1. Т. Альбиниони «Адажио» 2. Л. Боккерини «Менуэт» 3. К. Глюк «Мелодия» 4. Л. Дакен «Кукушка» 5. А. Вивальди Концерт «Весна»	1. Р. Шуман «Первая утрата» 2. В. Салманов «Утро в лесу» 3. Д. Кабалевский «Зайчик дразнит медвежонка» 4. Н. Мясковский «Вроде вальса» 5. Р. Щедрин «Золотые рыбки»
Блок 3	
1. Г. Гендель Оратория «Мессия» 2. И. Бах «Шутка» 3. Л. Бетховен «К Элизе» 4. А. Дворжак. «Славянский танец» e-moll 5. Ф. Мендельсон «Концерт» e-moll	1. Р. Щедрин «Царь Горох» 2. Группа «Фактор-2» 3. Р. Щедрин «Купание в котлах» 4. А. Бородин «Спящая княжна» 5. А. Хачатурян «Колыбельная Гаяне»
Блок 4	
1. Ф. Шопен «Фантазия-экспромт» 2. С. Рахманинов «Концерт» d-moll 3. Э. Григ «Концерт» a-moll 4. Паганини-Лист «Кампанелла» 5. В. Моцарт «Рондо» К 525	1. А. Лядов «Коляда-малыда» 2. А. Лядов «Музыкальная табакерка» 3. Н. Римский-Корсаков «Океан-море синее» 4. В. Салманов «Вечер» 5. М. Парцхаладзе «Дождик»

Полученные данные подтверждают проводившиеся ранее наблюдения о визуально-предметном характере восприятия музыки детьми и учащимися. Было установлено, что эмоциональные отклики вызывают те музыкальные произведения, в которых ярко выражено жанровое содержание, контрастное развитие образного материала. Опираясь на них, выстраиваются ассоциативные представления, главным образом предметно-зрительной ориентации. Ответы учащихся 2–5 классов были распределены по четырем десяткам.

### **Результаты восприятия музыки учащимися 2–3 классов**

*Распределение оценок в первой десятке произведений:* Л. Бетховен «К Элизе» (109), А. Дворжак «Славянский танец» ми минор (92), Г. Гендель «Оратория» (85). Оценки произведений из школьной программы по музыке: Д. Кабалевский «Зайчик дразнит медвежонка» (92), В. Салманов «Утро в лесу» (91), Л. Бетховен «Весело. Грустно» (90).

*Распределение оценок произведений из школьной программы по музыке, с которыми младшим школьникам предстояло познакомиться в старших классах:* А. Лядов «Музыкальная табакерка» (103), А. Лядов «Коляда-малыда» (90), М. Глинка «Попутная песня» (85). Оценка шансона «Фактор-2» (127).

*Распределение оценок во второй десятке произведений:* Л. Дакен «Кукушка» (82), Т. Альбиниони «Адажио» (80), В. Моцарт «Рондо» (75), Ф. Мендельсон «Концерт» (74), Паганини-Лист «Кампанелла» (70).

*Распределение оценок произведений из школьной программы по музыке:* Н. Римский-Корсаков «Океан-море синее» (82), Р. Щедрин «Золотые рыбки» (82), С. Прокофьев «Марш» (80), Г. Гладков «Колыбельная» (78), Л. Бетховен «Сурок» (69).

*Распределение оценок в третьей десятке музыкальных произведений:* П. Чайковский «Вальс» из балета «Лебединое озеро» (66), С. Бах «Ария» (57), Д. Шостакович «Романс» (57), А. Вивальди «Весна» (54), Э. Григ «Концерт» (53), А. Марчелло «Концерт» (51).

*Распределение оценок произведений из школьной программы по музыке:* В. Салманов «Вечер» (63), М. Парцхаладзе «Осенний дождик» (59), А. Хачатурян «Колыбельная Гаяне» (58), Н. Мясковский «Вроде вальса» (53).

*Распределение оценок в четвертой десятке произведений:* Г. Свиридов Романс» (47), Л. Боккерини «Менуэт» (44), Ф. Шопен «Фантазия-экспромт» (44), Х. Глюк «Мелодия» (42), С. Рахманинов «Концерт» (32), И.С. Бах «Шутка» (8).

*Распределение оценок из произведений школьной программы:* Р. Щедрин «Царь Горох» (49), А. Бородин «Спящая княжна» (43), Р. Шуман «Первая утрата» (35), Р. Щедрин «Купание в котлах» (24).

#### **Результаты восприятия музыки учащимися 4–5 классов**

*Распределение оценок в первой десятке произведений:* Л. Бетховен «К Элизе» (165), П. Чайковский «Вальс» (155), А. Дворжак «Славянский танец» (141), Г. Гендель «Оратория» (136), А. Лядов «Музыкальная табакерка» (125), Л. Дакен «Кукушка» (118), В. Моцарт «Рондо» (112), Ф. Мендельсон «Концерт» (111).

*Распределение оценок из произведений школьной программы по музыке:* Л. Бетховен «Весело-грустно» (90). Шансон «Фактор-2» (166).

*Распределение оценок во второй десятке произведений:* Э. Григ «Концерт» (108), А. Вивальди «Весна» (105), Паганини-Лист «Кампанелла» (101), Д. Шостакович «Романс» (99), «Менуэт» Л. Боккерини (97), Т. Альбиниони «Адажио» (96).

*Распределение оценок из произведений школьной программы по музыке:*

Г. Гладков «Колыбельная» (97), М. Глинка «Попутная песня» (96), Д. Кабалевский «Зайчик дразнит медвежонка» (95), С. Прокофьев «Марш» (95).

*Распределение оценок в третьей десятке произведений:* И.С. Бах «Ария» (91), А. Марчелло «Концерт» (90), Х. Глюк «Мелодия» (90).

*Распределение оценок произведений из школьной программы по музыке:* Р. Шуман «Первая утрата» (91), В. Салманов «Утро в лесу» (84), В. Салманов «Вечер» (81), Р. Щедрин «Золотые рыбки» (80), Н. Римский-Корсаков «Океан-море синее» (78), А. Хачатурян «Колыбельная Гаяне» (75), М. Парцхаладзе «Осенний дождик» (71).

*Распределение оценок в четвертой десятке произведений:* Г. Свиридов «Романс» (65), Ф. Шопен «Фантазия-экспромт» (62), С. Рахманинов «Концерт» (60), И.С. Бах «Шутка» (20).

*Распределение оценок из произведений школьной программы по музыке:* Н. Мясковский «Вроде вальса» (68), Р. Щедрин «Царь Горох» (51), А. Бородин «Спящая княжна» (42), А. Лядов «Коляда-маяда» (31), Л. Бетховен «Сурок» (29), Р. Щедрин «Купание в котлах» (24).

Суммарная таблица анкетирования учащихся 2–7 классов приводится в Приложении 1; учителей начальных классов – в Приложении 2.

Результаты восприятия музыки интерпретируются как эмоциональные отклики на отдельные фрагменты звучания, музыкальные темы, вызвавшие у учащихся эстетические впечатления, удивление, положи-

тельное отношение. Учитывалось, что на оценивание музыки младшими школьниками оказывало влияние узнавание знакомых музыкальных произведений, звучавших уже на уроках музыки. Высокий рейтинг популярного в молодежной среде шансона «Фактор-2» в период проведения анкетирования может быть объяснен, с одной стороны, изменениями мироощущений подрастающего поколения к влияниям изменяющихся музыкальных мод и недостаточной сформированностью ценностных ориентаций в искусстве – с другой.

Содержание музыки ассоциируется у младших школьников с явлениями природы, сказочными персонажами, животными – по аналогии с литературой, кино, живописью; не выходит, как правило, за рамки предметно-визуальных форм восприятия. Наряду с этим отмечаются эффекты апперцепции, узнавания знакомых интонаций, мелодий, попытки опереться при их характеристике на музыкальный опыт.

В числе наиболее понравившихся произведений отмечались «Оратория» Г. Генделя, «К Элизе» Л. Бетховена, «Славянский танец» А. Дворжака. Их содержание наполнено проникновенностью, мелодичностью, повышенной чувственностью, связанной с переживаниями человека. Эти же музыкальные произведения были включены в десятку наиболее понравившихся всеми участниками анкетирования. Данное наблюдение достаточно симптоматично, позволяет преодолеть имеющиеся в музыкальной педагогике предубеждения о недоступности для восприятия младшими школьниками классической музыки, недооценке их художественных потенциалов.

Подтверждением сказанному служит то, что во второй блок были включены такие музыкальные произведения, как «Адажио» Т. Альбини, «Рондо» В. Моцарта, «Концерт для скрипки» Ф. Мендельсона, «Кампанелла» Паганини-Листа, «Кукушка» Л. Дакена. Заметим, что расхождение в баллах между десятой позицией – «Оратория» Г. Генделя (85 баллов) и девятнадцатой позицией – «Кампанелла» Паганини-Листа (70) составляет всего 15 пунктов.

Аналогичные тенденции обнаружались в оценках музыки слушателями других экспериментальных групп. Так, в первую десятку понравившихся произведений учащимися 3, 4, и 5 классов было включено только одно из программы общеобразовательной школы «Весело-грустно» Л. Бетховена. Во вторую – «Зайчик дразнит медвежонка» Д.Б. Кабалевского. Шести- и семиклассники не включили в первую десятку ни одно из произведений, рекомендованных для слушания музыки, а во вторую – только два: «Весело-грустно» Л. Бетховена и «Вечер» В. Салманова.

Примечательно, что учителями начальной школы, имеющими большой опыт практической работы, не было названо (два первых блока) ни одного из образцов школьной программы по музыке. Это следует понимать, что сами педагоги рассматривают их в качестве инструктивного, а не художественного материала. Такие же тенденции прослеживаются у учащихся 6 и 7 классов. Образцы содержания музыки учебной программы оттесняются на периферию их ценностных ориентаций. И это симптоматично. Музыкальный материал, используемый на уроках, требует серьезного анализа, доработки с точки зрения художественности, мелодичности, насыщения программы шедеврами музыки. На необходимость знакомства младших школьников с классической музыкой, ее многократных прослушиваний, закрепления в памяти обращал внимание Д.Б. Кабалевский [1, с. 11].

Одна из экспериментальных ситуаций была основана на сравнении двух принципиально противоположных по художественной ценности музыкальных произведений – популярного на время проведения анкетирования шансона в исполнении молодежной группы «Фактор-2» и «Шутки» И.С. Баха из оркестровой сюиты си минор. Абсолютное число предпочтений учащихся всех возрастных групп (за исключением педагогов) было отдано образцу поп-культуры. Этот результат, естественно, не отражает истинного отношения учащихся к творчеству композитора. При изменении контекстуальных условий музыкального восприятия это произведение получает высокие рейтинговые оценки у слушателей.

В рассматриваемой экспериментальной ситуации популярное в социуме сочинение классическое произведение преднамеренно сопоставлялось с образцом развлекательной музыки, применялось в качестве своеобразной «лакмусовой бумажки» для определения художественной культуры учащихся. Проблема состоит не в том, включать или не включать в школьные программы по музыке произведения, востребованные у учащихся младшего школьного возраста, а в необходимости формирования эстетического сознания (чувств, оценок, потребностей, вкусов, идеалов).

Научный интерес представляет выявление пределов сложности для восприятия музыкальных произведений, в которых получают отражение образы архетипов коллективного бессознательного (Матери, Младенца, Героя, Мудреца, Души). На внутренние связи их с классической музыкой указывал в свое время К. Юнг [276, с. 14]. Обнаружение архетипов коллективного бессознательного в музыке расширяет ассоциативное поле ее восприятия чувственными связями, представлениями о человеке творческом – «homo creator – <...> причастности к памяти своих предков» [112, с. 38].

В жизненном опыте как детей, так и взрослых содержатся представления об архетипах коллективного бессознательного, получающие овеществление в восприятии музыки. «Архетипические особенности личности учащихся могут проявляться как в содержательном аспекте их музыкального сознания, то есть в содержании музыкальных образов и любимых интонационных символов, так и в формально-динамическом аспекте, то есть в процессуальной стороне музыкальной деятельности: психомоторике, стиле общения и познания (активности или пассивности, произвольности или непроизвольности достижений), эмоционально-чувственном фоне учебной деятельности, – отмечает А.В. Торопова. – Главное – педагогу следует иметь в виду, что все эти “жизненные проявления” имеют место в процессе музыкального образования, являясь при этом не разрозненными моментами или “случайными чертами”, а системными свойствами – особенностями индивидуального музыкального сознания, к которым можно отнестись только как к целостной открыто-закрытой системе» [46, с. 150].

На втором этапе зондирующего исследования изучались возможности опознания младшими школьниками в музыке архетипов *Мудреца* – символа уравновешенности жизни, ума, знаний, опыта; *Матери* – символа внутренней сосредоточенности, доброты, заботы; *Младенца* – символа безмятежности; *Души* – символа жизненного начала; *Героя* – символа победы. Его целью явился анализ отношений к музыке младших школьников и других реципиентов, имеющих различные уровни музыкальной подготовки: учителей начальных классов, музыкальных руководителей детских садов, студентов и преподавателей вуза, определение той точки отсчета восприятия, после которой содержание музыки становится недоступным для слушателей.

В эксперименте, наряду с младшими школьниками, принимали участие музыкальные руководители дошкольных учреждений образования, студенты, обучающиеся по специальности «Музыка», учителя музыки, преподаватели кафедры музыки и хореографии Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова (последние выступали в качестве экспертов). Всего 150 человек. Исследование проводилось на протяжении 2008–2009 учебного года.

Программа прослушивания включала пять музыкальных фрагментов: И.С. Бах «Адажио» из Концерта для фортепиано ре минор BWV 1052; В.А. Моцарт «Адажио» из Концерта для фортепиано ля мажор KV488; Л.В. Бетховен Увертюра «Кориолан» соч. 62; А.Н. Скрябин «Этюд» Ре диэз мажор соч. 8 № 12; песня «Far Away» в исполнении хора мальчиков «Libera».

К каждому из пяти музыкальных произведений предлагалось подобрать определенный символ – изображение под номером на планшете (Приложение 3). Предъявлялось шесть репродукций (на одну больше, чем музыкальных произведений). Это давало слушателям возможность для выбора альтернатив. Названия изображений не сообщались. Они выполняли образно-аллегорические функции в восприятии, оттеняли архетипическую направленность содержания музыки, насыщенность интонаций жизненным тонусом, движениями.

Предполагалось, что интонационная характеристичность «Адажио» d-moll Концерта Баха могла ассоциироваться с архетипом умудренного опытом человека – Мудреца. Наполненное нежностью «Адажио» из Концерта A-dur Моцарта – архетипом Матери. Мужественность и решительность содержания Увертюры Бетховена «Кориолан» – архетипом Героя. Метущая интонация «Этюда» Скрябина dis-moll – архетипом Души. Искренность интонации песни «Far Away» – архетипом Младенца.

Участники прослушивания могли не давать оценок тем музыкальным образцам, содержание которых не гармонировало с их жизненным и музыкальным опытом. Отметим, что никто из них этой возможностью не воспользовался. Поддерживался интерес и увлеченность выполнением заданий (табл. 2.2.2).

Таблица 2.2.2 – Восприятие архетипов коллективного бессознательного

Архетипы	Учащиеся	Учителя	Студенты	Воспитатели	Эксперты
Мудрец	23%	21%	20%	41%	63%
Мать	53%	55%	40%	47%	94%
Душа	24%	26%	53%	53%	94%
Герой	24%	17%	53%	18%	94%
Дитя	23%	81%	67%	59%	75%

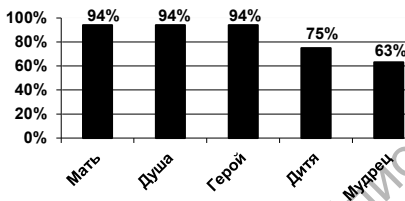
Узнавание музыкальных образов распределилось следующим образом (данные приводятся по убывающей экспоненте): архетипы Матери (Концерт для ф-но Моцарта) и Души (Этюд Скрябина); архетип Младенца (Far Away); архетип Героя (Увертюра Бетховена); архетип Мудреца (Концерт для ф-но Баха). В достаточно широком поле мнений слушателей обращает внимание разброс ассоциативных представлений, вызываемых содержанием музыки.

Подтвердилось предположение об архетипическом характере восприятия музыки детьми в условиях выбора альтернатив, ситуациях необходимости оценивания незнакомых музыкальных произведений. Уча-

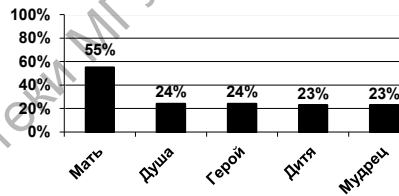
щиеся опираются при восприятии на интуицию, хранящиеся в их памяти скрытые представления об образах коллективного бессознательного.

Для сравнения: эксперты обращаются в таких ситуациях восприятия к знаниям теории и истории музыки, ее жанровых и стилевых особенностей. Отклики на восприятие музыки младшими школьниками отличаются непосредственностью выражения чувств, искренностью, открытостью, отсутствием фобий (боязни допустить ошибку, уронить престиж в глазах сверстников). Недостаток жизненного опыта, теоретических знаний компенсируется повышенной увлеченностью, эмоциональными и телесными проявлениями, стремлениями разобраться в незнакомых ситуациях.

По мере взросления эти предпосылки восприятия музыки нивелируются, утрачивают художественные и эстетические функции. Смелые предположения, творческие устремления вытесняются на периферию музыкального сознания, подменяются различного рода «штампами», рациональностью, «плакатными суждениями», визуализацией содержания, снижением интереса к музыке.



Гистограмма восприятия музыки преподавателями вуза, %



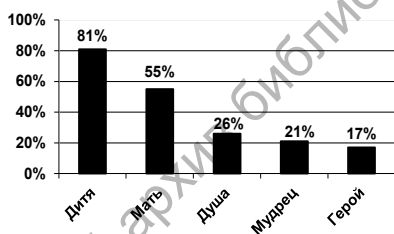
Гистограмма восприятия музыки младшими школьниками, %

Подобная «напряженность» восприятия отмечалась в оценках содержания музыки учителями, музыкальными работниками, студентами вузов, хотя по отдельным показателям (в частности, распознавания архетипов Матери и Мудреца) их мнения совпадали с экспертными оценками. В восприятии музыки этими группами слушателей трудно установить какую-либо закономерность. Оно отличалось повышенным эгоцентризмом, напряженностью, закрытостью чувств.

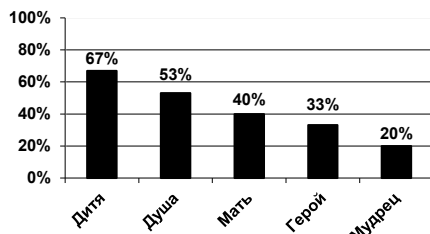
Суждения о музыкальном содержании ограничивались стереотипными суждениями, трафаретными оценками и высказываниями. Возникающие ассоциации перенасыщались представлениями предметного и визуально-образного характера, отсутствием связей с жизненным опытом человека. Вне опоры на них трудно сделать объективные выводы о ценностных ориентациях учащихся в музыке, выделить эстетические, педагогические, художественно-мировоззренческие, ориентиры музыкаль-

ного воспитания, средства вовлечения учащихся в творческий процесс, поиски личностных смыслов в содержании музыки. Архетипы коллективного бессознательного по-разному представлены в жизненном опыте взрослых и детей, процессах музыкального восприятия. Это необходимо учитывать при обосновании методик музыкального воспитания. Следует обращать внимание на то, что содержание музыки, его духовные значения невозможно увидеть, а только услышать, ощутить, включиться в переживания, поиски личностных смыслов, ближайших жизненных значений, впитываемых в детстве, традициях воспитания в семье.

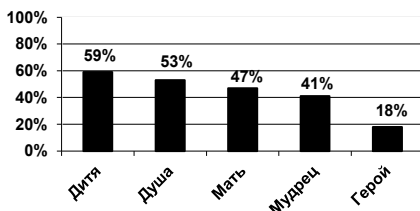
Полученные наблюдения подтверждают необходимость соблюдения принципа доступности содержания музыкальных произведений, применяемых в учебном процессе, необоснованных усложнений, неподкрепленных логикой учебного процесса. Знакомство с музыкальным искусством на инструктивном материале ведет к «иссушению» эстетических вкусов, нивелированию таких значимых стимулов воспитания, как впечатления, потребности, увлеченность, интересы. Восприятие музыки является уникальным видом художественной коммуникации, устанавливаемой между всеми ее участниками: композиторами, исполнителями и слушателями. Ее начальным этапом являются эстетические впечатления, то, что не оставляет человека равнодушным в искусстве, может перерасти в глубокие художественные переживания, откладываться в памяти, воспроизводиться во внутреннем интонировании на протяжении всей жизни.



Гистограмма восприятия музыки учителями начальных классов, %



Гистограмма восприятия музыки студентами, %



Гистограмма восприятия музыки музыкальными работниками, %

Эстетические впечатления, полученные учащимися на уроках музыки в школе, должны стимулировать интересы, наполняться личными смыслами, выполнять функции базовых основ музыкального восприятия, закрепляться в жизненном опыте как паттерны красоты. В противном случае эти действия остаются ни к чему не обязывающими символами, разговорами о музыке, вне осмысления ее интонации, глубинных далей, связей с человеком.

В настоящее время наблюдается значительный разрыв между слушательской культурой профессиональных музыкантов и любителей музыки, шире – мировоззренческими взглядами на окружающую действительность. Одной из важнейших социальных функций музыкального искусства является духовное сближение людей, достижение взаимопонимания. Такие мировоззренческие горизонты необходимо учитывать в методиках музыкального воспитания, видеть педагогические трудности и пути их преодоления, того, как приблизить учащихся к содержанию музыки, какие резервы психики, знаний, жизненного опыта, задействовать, какой музыкальный материал использовать, прогнозируя динамику формирования восприятия в опыте младших школьников.

### **2.3 Моделирование восприятия музыки младшими школьниками**

Музыка является уникальной формой концентрации духовности, воплощения неподдающихся визуальным и предметным измерениям взаимодействий человека с неовещественными формами окружающей действительности, психики, интуиции, эмоциональной сферы. Коммуникативная функция восприятия музыки опирается на речевой и телесный опыт, образующие первоначальные уровни интонационной генерализации музыкального содержания, влияющие на последующие этапы его переосмысления [94, с. 180–183]. В музыке получают отражение не только стороны объективной действительности, но и отношения к ним композиторов, своеобразные психологические и эстетические ориентиры и «подсказки» для воспринимающих ее слушателей [279, с. 550].

Моделировались педагогические ситуации восприятия учащимися младшего школьного возраста протоинтонационных составляющих содержания музыки, того, что предшествует ее интонации, предваряет смыслы на психофизиологическом и эмоциональном уровнях. Общий эмоциональный тон звучания охватывает такие протоинтонационные ощущения, как напряженность, раздраженность, скованность, угловатость, раскрепощенность, удаленность, приближенность, просветленность, отчужденность, моторность, активность, пассивность, резкость, мягкость др. Это позволя-

ло вести наблюдения за восприятием музыки в его линейной проекции: от ближних значений (звуковых характеристик) к дальним – чувствам, переживаниям, размышлениям человека. Данные стороны восприятия непосредственно связаны между собой, хотя и отражают разные его уровни, находящиеся в соподчинении. В специальной литературе выделяют такие ближние смыслы содержания музыки, как возраст человека, его пол, темперамент, физические состояния, принадлежность к социальной группе, особенности психики [94, с. 41–43].

В исследовании применялись поисково-творческие установки, направленные на выявление общего характера звучания музыки, его физических спектров, связей с жизненным опытом младших школьников, его речевыми телесными практиками. Такие установки рассматривались как независимые переменные исследования, а отклики на них учащихся – зависимые переменные. Апробировалась гипотеза, основанная на предположении о том, что поисково-творческие установки, с помощью которых осуществляется подготовка учащихся к восприятию музыки, придают образную направленность этому процессу, связанному с речевыми и телесными практиками распознавания присутствия в музыке эмоций, чувств и переживаний человека. Примерами таких установок являлись формулировки: «О каких ситуациях жизни рассказывается в содержании музыки?», «Какие чувства выражены в ней?», «Какие ощущения вызвала у вас музыка?» и др.

Результаты, полученные в исследовании, ранжировались в соответствии с обоснованными в нем критериями: человеко-ориентированным, эмоционально-рефлексивным, интонационно-телесным. Экспериментальное исследование проводилось на протяжении 2013–2015 гг. Принимали участие 273 учащихся 2–4 классов ГУО «Могилевская средняя школа № 43». Прослушивались следующие музыкальные произведения:

- Ф. Шопен «Прелюдия» ми минор соч. 11 № 4.
- А. Хачатурян «Две смешные тетеньки поссорились» из «Детского альбома» для фортепиано, тетрадь вторая;
- А. Скрябин «Прелюдия» ми бемоль минор соч. 11 № 14;
- Г. Свиридов «Упрямец» из фортепианного цикла «Альбом для детей»;
- А. Скрябин «Прелюдия» ми минор соч. 11 № 4.

Ограничение программы прослушиваний инструментальной музыкой было продиктовано целью исследования – выявления восприятия интонаций музыки, не опирающихся на слово, представленных в ней «чистом виде».

Согласно музыковедческим анализам, в прелюдии ми минор Ф. Шопена передана эмоция скорби. Она моделируется с помощью медленного темпа, крупных длительностей мелодии, минорного лада [42, с. 18–19]. Учащимся предлагалось пользоваться таблицами антонимов, выбирать из парных определений те из них, которые ощущаются в музыке, характеризуют ее общее звучание, а также, пользуясь словарем эпитетов, давать характеристики средствам музыкальной выразительности. Такие действия позволяли наблюдать за процессами включения младших школьников музыкальное восприятие. Так, мелодия определялась как плавная, динамика – *напряженная*, фактура – *хрупкая*, ритм – *текучий*, артикуляция – *колоритная*. В прелюдии, по мнению учащихся, ощущаются переживания человека, напряженность, пластичность, хрупкость звучания (табл. 2.2.3). Образная направленность содержания определялась как *грусть*, *печаль*. Такие ответы составили 50%, визуальные ассоциации – 11%, неопределенные состояния – 39% (Приложение 4).

Таблица 2.2.3 – Ф. Шопен «Прелюдия» ми минор

Установки восприятия	%	Установки восприятия	%
Ощущается пластичность движений	88	Не ощущается пластичности движений	12
Ощущаются изменения событий	78	Не ощущаются изменения событий	22
Ощущается напряженность	70	Не ощущается напряженности	30
Ощущается хрупкость звучания	94	Ощущается напористость звучания	6
Ощущаются переживания человека	98	Не ощущаются переживания человека	2

В пьесе А. Хачатуряна «Две смешные тетеньки поссорились» переданы образы речи (скороговорки). Средства выразительности наделялись эпитетами: темп – *темперамент человека*; динамика – *крикливость*; ритм – *сбивчивость речи*; мелодия – *однообразие речи*; лад – *неопределенность эмоциональных состояний*. Отмечались следующие особенности звучания: просветленность, напряженность, устремленность. Разброс мнений учащихся наблюдался в выборе антонимов *однообразие-разнообразие* речи, что свидетельствовало об осознанном характере восприятия музыки, не случайного применения эпитетов. (табл. 2.2.4). Характеристичность звучания определялась как комичность, несерьезность спора – 83%, печаль – 8%, визуальные ассоциации – 9% (Приложение 5).

Таблица 2.2.4 – А. Хачатурян «Две смешные тетеньки поссорились»

Установки восприятия	%	Установки восприятия	%
Ощущается стремление	95	Не ощущается стремления	5
Быстрая речь	100	Медленная речь	0
Крикливость звучания	78	Приглушенность звучания	22
Присутствие жестикуляции	75	Отсутствие жестикуляции	25
Однообразие речи	36	Разнообразие речи	64
Темное звучание	14	Светлое звучание	86

В музыковедческих анализах прелюдии А. Скрябина ми бемоль минор содержание обозначалось такими определениями, как *драматичность, энергия самовыражения, стремление, страсть* [31, с. 290]. Образные характеристики средств музыкальной выразительности, даваемые учащимися: динамики – *сила воли*, темп – *активность*, ритма – *напористость*, фактура – *увесистость*. В звучании музыки обнаруживались *раздражение, тревога, напряженность* (табл. 2.2.5). Образная направленность содержания: *призыв, ярость, несогласие*. В музыке передано возмущение – 80%; спокойствие – 7%; визуальные ассоциации составили – 13% (Приложение 6).

Таблица 2.2.5 – А. Скрябин «Прелюдия» ми бемоль минор

Установки восприятия	%	Установки восприятия	%
Активность человека	92	Меланхоличность	8
Напористость звучания	87	Пассивность звучания	13
Чувства волевого человека	84	Рассказывается о безвольном человеке	16
Ощущается тревожность	81	Не ощущается тревожности	19
Ощущается раздраженность	79	Ощущается спокойствие	21
Напряженность звучания	74	Мягкость звучания	26

Г. Свиридов «Упрямец». Средства музыкальной выразительности получали у учащихся определения: темп – *настойчивость*, артикуляция – *жесткость*, ритм – *прямолинейность*, лад – *неповиновение*, мелодия – *примирение*. В содержании музыки выделены следующие интонации: *просьбы, требования, упрямства, напряженности* (табл. 2.2.6). Художественно-образные характеристики включали эпитеты: диалог, который завершается примирением сторон – 84%, диалог, который не завершается примирением – 11%, визуальные и предметные ассоциативные представления включали 5% (Приложение 7).

Таблица 2.2.6 – Г. Свиридов «Упрямец»

Установки восприятия	%	Установки восприятия	%
Ощущаются интонации требования	92	Не ощущается интонации требования	8
Ощущаются интонации непокорности	79	Не ощущается повиновения	21
Ощущаются интонации просьбы	66	Не ощущается интонаций просьбы	34
Ощущаются интонации упрямства	85	Не ощущается интонаций упрямства	15
Ощущается напряженность звучания	99	Отсутствие напряженности звучания	1

А. Скрябин «Прелюдия» ми минор соч. 11 № 4. В музыковедческих анализах произведения приводится круг следующих образных характеристик (мечта, повествование, воспоминание). В числе определений содержания музыки учащимися: мелодия – *речь*, темп – *сдержанность речи*, артикуляция – *выразительность речи*. Наблюдался разброс мнений в дифференциации ими интонаций речи взрослого и ребенка, напряжения или его отсутствия. Более согласованные определения получили: осмысленность содержания музыки, выразительность речи (табл. 2.2.7). Художественно-образная направленность содержания прелюдии: разговор с самим собой – 77%, беседа с другими людьми – 21%; визуальные представления – 2% (Приложение 8).

Таблица 2.2.7 – А. Скрябин «Прелюдия» ми минор

Установки восприятия	%	Установки восприятия	%
Речь взрослого человека	35	Речь ребенка	65
Выражены интонации речи	44	Ощущаются интонации движений	56
Выразительная речь	74	Невыразительная речь	26
Сдержанная речь	70	Сумбурная речь	30
Осмысленная речь	79	Неосмысленная речь	21
Напряженная речь	53	Ненапряженная речь	47

В ассоциативном поле восприятия обнаружены связи с интонациями речи: настойчивости, сдержанности, возбуждения, скороговорки, примирения, спокойствия, просьбы, требования, раздражения, крикливости, упрямства, тревоги. Движениями: монотонными, пластичными, кружащимися. Средства музыкальной выразительности наделялись эпитетами: **темп** (заторможенность, стремительность); **лад** (тревожность, радость, темное или светлое звучание); **гармония** (красочность,

разнообразии); **фактура** (тяжеловесность, хрупкость); **ритм** (раздраженность, сбивчивость, сумбущность, активность, текучесть); **артикуляция** (выразительность); **мелодия** (искренность, душевность); **паузы и цезуры** (осмысленность); **динамика** (крикливость, мягкость).

Диаметрально противоположные результаты наблюдались в классах, в которых подготовка к восприятию музыки велась с помощью традиционных установок, получивших распространение в общеобразовательных школах: «О чем рассказывается в содержании музыки»? В ответах учащихся преобладали ассоциативные представления предметно-образной направленности: ураган, море, волны, суeta, буря, ветер, гроза (А. Скрябин «Прелюдия» № 14); приближение ненастья (Г. Свиридов «Упрямец»); «ненастье», «непогода», «дождь» (А. Хачатурян «Две смешные тетеньки поссорились»); горы, облака, осень, весна (А. Скрябин «Прелюдия» № 4). Эти и многочисленные другие характеристики музыкального содержания не выходили за рамки предметно-иллюстративных определений. Напротив, при применении установки: «Какие эмоции настроения и переживания человека выражены в произведении?» восприятие развертывалось на оси жизненных представлений и эмоций.

Первоначальные установки оказывали влияние на все последующие процессы восприятия, возникновения ассоциаций художественно-образного типа, сокращения доли опредмечивания и визуализации содержания музыки. Не существует одинакового ассоциативного сопровождения музыкального восприятия не только у разных реципиентов, но и одного человека. Эти процессы подвержены изменениям и могут интерпретироваться в категориях синергетики: «флуктуации», «бифуркации», «параметры порядка», «принципы подчинения». Сама терминологическая система оказывает значительное влияние на оформление результатов восприятия музыки, его интерпретации. Первоначальные музыкальные воздействия инициируют разветвленную сеть коррекций, уточнений, разрушений стереотипов (*флуктуаций*), обновлений индивидуальных позиций восприятия (*бифуркаций*), возникновения у человека новых духовных состояний. Эти процессы зависят от таких факторов, как интересы, эстетические потребности, образование, общее развитие слушателей, осуществляются в динамике углубления в интонацию, повторных прослушиваний, мысленных воспроизведений музыки.

Природа таких эффектов в ее восприятии объяснялось в свое время Б.В. Асафьевым особыми свойствами «вокальвесомости» интонаций, от которых зависит массовое приятие их в обществе, популярность тех или

иных музыкальных произведений [3, с. 227]. К такой рецептивной готовности каждый человек приходит самостоятельно, проделывает значительную сотворческую работу. Яркие интонационные паттерны музыкального звучания выполняют функцию доминант восприятия, художественно-образного познания в целом, его вариативности или константности, определенности или интуитивности.

В других экспериментальных ситуациях внимание учащихся обращалось на телесные обобщения содержания музыки (симультанные образы), возникающие реакции, установление параллелей с речевым опытом, дыханием, метафоризацией выразительных средств. Их применение значительно расширяло инструментарий художественно-педагогического анализа музыкальных произведений, насыщало интонационно-телесными, кинестезийными и речевыми ассоциациями.

Например, при восприятии пьесы П.И. Чайковского «Болезнь куклы» соч. 39 № 6 интонационные обобщения осуществлялись на аналогиях с речью человека, мимикой, жестами, затаенным дыханием, бережными покачиваниями, спокойствием (Приложение 9). Принимали участие 62 учащихся третьих классов (табл. 2.2.8). В *первом* ряду выделены объекты восприятия (комплексы выразительных средств музыки, сопутствующие телесные отклики); *во втором и четвертом* рядах – интонационные характеристики; *в третьем и пятом* – ответы учащихся (данные приводятся в процентном соотношении), восходящими и нисходящими стрелками указывается очередность ответов (сверху вниз или наоборот).

### П.И. Чайковский «Болезнь куклы» соч. 39 № 6

Таблица 2.2.8 – Интонационное переосмысление образа *грусти*

Объекты восприятия	Интонационные характеристики	Уч-ся %	Интонационные характеристики	Уч-ся %
Дыхание ↓		87		13
Тип речи ↓		100		0
Мимика ↓↑	сосредоточенность	100	улыбка	0
Движения ↓↑	покачивания	100	жестикуляция	0
Динамика ↓↑	затаенность	100	однообразие	0
Темп ↓↑	сдержанность	100	активность	0
Лад ↓↑	темное звучание	100	светлое звучание	0
Ритм ↓↑	вкрадчивость	100	угловатость	0
Мелодия ↑	трепетность	100	безразличие	0

Для переосмысления средств музыкальной выразительности использовались следующие определения: динамики (затаенности чувств), минорного лада (темного колорита звучания, сожаления), темпа (сдержанности), мелодии (трепетности). Проекция восприятия развертывались в координатах интонационно-телесного переосмысления эмоции грусти (душевной чуткости, участливости, отзывчивости). Такие определения содержания не выходили за рамки художественно-культурных традиций восприятия произведения. Известно, что содержание этой пьесы определялось Б.В. Асафьевым как «скорбная, теневая лирика» П.И. Чайковского [284, с. 22–32]. Мнения критиков, профессиональных музыкантов рассматривались как экспертные оценки, факты объективизации восприятия музыки.

Художественная направленность пьесы «Новая кукла» ассоциировалась у учащихся с настроениями «праздничности», «радости», «вдохновения» (табл. 2.2.9).

### П.И. Чайковский «Новая кукла» соч. 39 № 8

Таблица 2.2.9 – Интонационное переосмысление эмоции *радости*

Объекты восприятия	Художественно-образные метафоры	Уч-ся %	Художественно-образные метафоры	Уч-ся %
Дыхание ↓		74		26
Тип речи ↑ ↓		100		0
Мимика ↓ ↑	улыбчивость	96	напряженность лица	4
Движения ↓ ↑	кружения	74	заторможенность	26
Динамика ↓ ↑		100		0
Ритм ↓ ↑	порывистость	54	инертность	46
Лад ↓ ↑	просветленность	81	матовость	19
Темп ↓ ↑	одухотворенность	100	уныние	0
Мелодия ↑	взволнованность	100	пассивность	0

В числе жизненных характеристик отмечались: учащенное дыхание (вдох – небольшая задержка выдох), короткие восходящие фразы мелодии, просветленность речи, громкость звучания, подвижность темпа, активность ритма, улыбчивость, кружащиеся движения, взволнованность. Малейшие изменения жизненных параметров эмоции приводят

к ее разрушению, затрудняют опознание в музыке. В прослушивании принимали участие 54 учащихся четвертых классов.

В пьесе П. Чайковского «Сладкая греза» соч. 39 № 21 передан образ мечтательности, характеризующийся в речевой практике человека глубоким насыщенным дыханием, восходящими фразами, пластичностью движений, вкрадчивостью речи, приглушенностью голоса. В прослушивании принимали участие 60 учащихся четвертых классов (табл. 2.2.10).

### П.И. Чайковский «Сладкая греза» соч. 39 № 21

Таблица 2.2.10 – Интонационное осмысление *мечтательности*

Интонационные характеристики	Художественно-образные метафоры	Уч-ся %	Художественно-образные метафоры	Уч-ся %
Дыхание ↓		83		17
Тип речи ↓↑		73		23
Мимика ↓↑	сосредоточенность	70	безразличие	30
Движения ↓↑	пластичные	91	угловатые	9
Динамика ↓↑	приглушенная	60	однообразная	40
Темп ↓↑	расслабленный	96	активный	4
Лад ↓↑	светлое звучание	90	темное звучание	10
Ритм ↓↑	вкрадчивый	93	равномерный	7
Мелодия ↑	чувственная	96	напористая	4

В протоинтонационных характеристиках музыки скрыты предпосылки ее восприятия, опирающиеся на речевой и телесный опыт человека. На их основе формируются интонационно-образные слуховые ассоциативные представления, выполняющие функции объективизации музыкального содержания в системе средств художественной выразительности, эмоционально окрашенной палитры индивидуальной творческой деятельности учащихся.

Результаты, полученные в исследовании, ранжированы в соответствии с обоснованными критериями, обогащают имеющуюся информацию о процессах восприятия музыки младшими школьниками эмпирическими материалами, необходимыми для совершенствования инструментария методик музыкального воспитания младших школьников, преодоления стереотипов опредмечивания и визуализации содержания музыки, недооценки протоинтонационных этапов подготовки учащихся к восприятию музыки (табл.2.2.11).

Таблица 2.2.11 – Интонационные предпосылки восприятия музыки

К р и т е р и и	Н а б л ю д а е м ы е  р е з у л ь т а т ы
Человеко-ориентированный	Раздраженность, выразительность, взволнованность, воля, напряжение, тревожность, монологическая речь, диалогическая речь, скороговорка, неповиновение, требование, крикливость, сдержанность, упрямство. просьба
Интонационно-телесный	Однообразие, заторможенность, стремительность, увесистость, грузность, угловатость, напористость, жестикуляция, кружения мимики, пантомимика, пластичность, хрупкость, осторожность, активность, сбивчивость
Эмоционально-рефлексивный	Комичность, пререкание, возмущение, примирение волнение, призыв, согласие, игривость, воспоминание, одиночество, печаль, ярость, отчаяние скорбь, грусть.

В исследовании выявлен значительный спектр интонационно-образных преломлений музыкального восприятия через эмоциональный, соматический, речевой, телесный кинесический опыт младших школьников, чуткость музыки на протоинтонационном уровне. Согласно научным исследованиям, отклики человека на звуки музыки обнаруживаются уже на уровне голосовых связок (Т.В. Лазутина [285, с. 30], Е.В. Назайкинский [34, с. 91–111] и др.). «Энергии тела, души и духа, вливаясь в высоту звука, превращают ее в тон, основу интонации, – в тон который поистине делает и всю музыку» [42, с. 30].

Произведения музыкального искусства создаются на основе принципов и правил, многочисленных теоретических предписаний, учета закономерностей отражений в музыке жизненных установок человека, продуктов его творческого воображения. Они проецируются в ней как протоинтонационные ощущения, с которых начинается входение в художественное пространство музыкального искусства, развертывание во времени: от ближних значений – к дальним, от жизненных истоков – к их интонационным образам. Скачки в философские области музыки, минуя ее протоинтонационные истоки, противоречат закономерностям художественного познания – от простого к сложному, от переживания к анализу. В ходе экспериментальной работы получен обширный спектр научной информации о влияниях на восприятие музыки поисково-творческих установок, учитывающих жизненный опыт младших школьников, свойственный им субъективизм, отождествление музыкального со-

держания с собой. Очевидны необходимость педагогической поддержки восприятия музыки учащимися и оказание помощи в выявлении того, что в ней выражены чувства, переживания, размышления человека о жизни, в установлении диалогов с ними.

#### **2.4 Принципы педагогической поддержки младших школьников в процессе восприятия музыки**

Музыкальное восприятие представляет сложную динамическую систему, основанную на объективных и субъективных, устойчивых и неустойчивых, рациональных и эмоциональных, осознаваемых и неосознаваемых, духовных и телесных связях с человеком, определяющих педагогические закономерности управления этим процессом. В философском значении закономерности образуют начальную ступень познания, тенденции, свойства, инварианты. С.И. Ожеговым закономерности рассматриваются как производные законов, более общих явлений, характеризующих объективные реальности [275, с. 179]. К закономерностям в педагогике относятся связи между такими категориями, как развитие, обучение и воспитание учащихся, содержанием учебных материалов и освоением их в соответствии с критериями и требованиями, принятыми в образовании [56, с. 200–201].

Закономерности воспитания культуры музыкального восприятия включают информационное обеспечение уроков музыки, доступность ее содержания учащимся, применение научно обоснованных установок, подходов к проведению художественно-педагогического анализа, последовательность и повторяемость прослушиваний. Отдельную группу представляют методы раскрытия содержания музыкальных произведений, выявление в них многообразия отражений жизни.

Воздействия музыки целостны. В ее содержании получают выражение такие не поддающиеся предметному измерению духовные явления, как разветвленная палитра чувств и переживаний человека, интонационно-образных сопряжений с действительностью. Было бы ошибочным не учитывать эти факторы в воспитании музыкального восприятия. Каждым человеком они открываются индивидуально, требуют применения значительных духовных усилий. Без них восприятие музыки превращается в обычный созерцательный акт, отделенный от личности.

Сложность управления процессами музыкального восприятия состоит в соблюдении границ дозволенного в интерпретации содержания,

достижения индивидуализации и эксклюзивности общения с музыкой учащихся, недопущения навязывания мнений и оценок педагогов. Следует различать *информационные* средства воспитания музыкального восприятия, основанные на знаниях теории музыки, и *художественно-образные*, опирающиеся на творческое воображение младших школьников, потенциалы индивидуально-личного познания. При обосновании принципов педагогической поддержки восприятия музыки учащимися младшего школьного возраста учитывались психологические, эстетические, музыкально-педагогические и синергетические закономерности<sup>7</sup>.

*Психологические закономерности.* Восприятие и анализ музыкальных произведений проводятся в условиях общеобразовательной школы вне опоры на нотный текст, коллективной работы с учащимися, имеющими различные уровни развития эмоционально-образной сферы, способностей, ориентаций в восприятии. Осознание отражаемых в музыке явлений жизни индивидуально, опирается на знания, интуицию, установки, мотивы, потребности, интересы, ассоциации. Охватывает апперцепцию (опору на жизненный опыт человека); антиципацию (предвосхищение развития интонационных материалов), игру (возможность моделирования, обнаружения в музыке личностных смыслов), суггестию, «заражение искусством». Эти категории являются аналогами его понимания. Распознать эмоции, выраженные в музыке, не значит понять ее содержание. Необходимо установить с ним индивидуально-личный контакт окружить жизненными контекстами.

*Эстетические закономерности.* Воспитание музыкального восприятия не может быть осуществлено вне опоры на эстетическое сознание, таких его категорий, как чувства, оценки, потребности, вкусы, идеалы. Через них актуализируются творческие потенциалы слушателей музыки, ее восприятия, эстетического переживания. Невозможно сформировать к ней ценностного отношения, не пережив эстетически красоты ее интонационной палитры, формы, средств художественной выразительности. Никакие слова и попытки объяснения содержания музыки не могут за-

<sup>7</sup> Рассматриваемые принципы неразрывно связаны с педагогическими: образности, культуросообразности, поликультурности, полихудожественности, полисубъектности, диверсификации, целостности [2, с. 3–10]. Общими принципами воспитания: единства требований, поэтапности, гуманизации, последовательности, комплексности, личностно-ориентированного подхода, субъект-субъектного взаимодействия педагога и учащихся, увлеченности музыкой, доступности содержания жизненному опыту и др.

менить его живого восприятия, не достигают цели воспитания. Эстетика искусства растворяет в себе любую конкретику жизни, окружающей действительности, предьявляет ее человеку (слушателю, зрителю) с положительным знаком как мастерства художника, музыканта. Восприятие музыки, окрашенное эстетическими переживаниями, является индикатором культуры человека, камертоном его повседневной деятельности, поведения, закрепляется в его жизни, подпитывает ее духовно, выполняет функцию удовлетворения потребностей в наслаждении искусством, эстетическом переживании, сопереживании, самовоспитании, духовном овладении, художественном познании, нравственном прозрении, сопричастности к внутреннему миру других людей.

*Музыкально-педагогические закономерности.* Музыкальное восприятие может выполнить свою воспитывающую функцию в таких педагогических ситуациях, когда дети научатся воспринимать и анализировать содержание музыки как искусства, созданного человеком, отражающего жизнь в звуках и интонациях, осуществлять самостоятельные выводы и обобщения [1, с. 11]. Эти концептуальные положения музыкального восприятия, обоснованные Д.Б. Кабалевским, не утратили методологического значения в педагогике как ядра музыкального воспитания, связей с жизнью, интересами, потребностями учащихся, переживаниями. Большое значение приобретают педагогические условия, создаваемые на уроках, атмосфера доверительности, эмоциональной открытости, субъект-субъектного взаимодействия участников музыкального восприятия, обмена мнениями, оценками, суждениями о музыке, объективизации, учета мнений экспертов, опытных музыкантов, педагогов, исключения фобий.

Необходимыми условиями для воспитания музыкального восприятия являются: повторяемость прослушиваний музыкальных произведений с новых жизненных позиций, проведение художественно-педагогического анализа, информационное обеспечение занятий. В числе основополагающих факторов музыкального воспитания на всех его уровнях являются: импровизационность, интонационность, эмоциональность, креативность, художественная образность, неразрывно связанные с родовой спецификой музыки, слуховым познанием, рефлексией, ассоциативностью, единством всех структурных составляющих: обучения, воспитания, развития.

*Синергетические закономерности* отражают внутренние механизмы музыкального восприятия: гомеостаза (сохранения в рамках

интонационных закономерностей); нелинейности (многовекторности, многообразия путей вхождения в содержание музыки, возникновения флуктуаций ассоциативных представлений, зависимости от внешних влияний, информации, жизненного опыта). Синергические закономерности получают актуализацию в системах открытого типа, положительных и отрицательных обратных связей, которым свойственны нелинейность, изменчивость, неустойчивость, стохастичность, индивидуальное достраивание восприятия музыки, интуитивное насыщение, наличие положительных обратных связей. В условиях воспитания культуры музыкального восприятия, коллективных форм анализа музыки вне опоры на нотные тексты устанавливаются обмены впечатлениями о содержании между всеми участниками прослушивания, корректируются индивидуальные позиции.

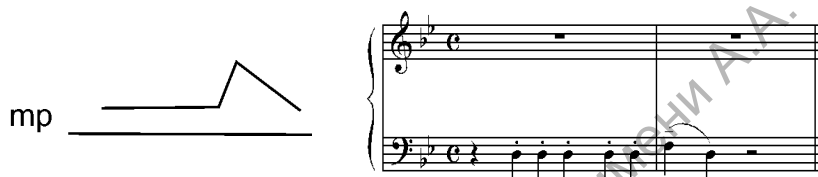
В свете этих закономерностей в исследовании получили аргументацию принципы педагогической поддержки восприятия музыки учащимися младшего школьного возраста: стимулирования чувствительности к ее первоначальным воздействиям; обеспечения эмоциональной вовлеченности в содержание музыки; достижения духовно-телесного резонанса; усиления восприятия художественными контекстами; достраивания субъективных образов-переживаний.

### **Принцип стимулирования чувствительности к первоначальным воздействиям музыки**

Педагогическая сущность принципа состоит в создании проблемно-поисковых ситуаций, направленных на постижение общего эмоционального тона музыкальной интонации, фиксации ее с помощью эпитетов, пластических движений, мимики, жестов. Естественность таких действий объясняется непосредственными связями интонации музыки с речевым и телесным опытом учащихся, эмоциональными обобщениями содержания. Педагогическая функция рассматриваемого принципа состоит в сокращении визуальных ассоциативных представлений, формировании эстетического отношения к музыке, приведении в действие ассоциативно-образных механизмов музыкального восприятия. Эстетическое подкрепление эти процессы получают при использовании таблиц эмоциональных состояний, выражаемых в речевой практике человека [174, с. 190]. Например, интонация «любезности» в пьесе «Ласковая просьба» из цикла пьес для детей Г. Свиридова легче раскрывается на фоне следующего интонационно-речевого профиля:



Интонация «упрямства» в произведении «Упрямец» того же автора может быть представлена следующим образом:



Интонационные обобщения разворачиваются в восприятии музыки как образы-переживания, не безликие конструкции, лишенные одухотворенного начала, а звуковые модели чувств, очищенных от случайностей, выражаемых художественными средствами, позволяющих включаться в достраивание индивидуальных вариантов восприятия. Малейшей ассоциативной связи бывает достаточно для того, чтобы чувственные отклики на содержание музыки развернулись в проекции человеко-ориентированного восприятия.

Коммуникативная функция чувствительности к первоначальным воздействиям музыки состоит в генерализации интонации, подготавливающей последующие операции восприятия, наблюдения за интонационными и жанровыми проявлениями, средствами музыкальной выразительности. Чувствительность к эмоциональным воздействиям музыки является важным первоначальным этапом вхождения в художественное пространство музыкальных произведений, психологических настроек на восприятие, от которых зависят поисково-творческие действия, «полеты мыслей», креативные состояния, выходы на новые, более сложные уровни восприятия [68, с. 113].

Вслушиваясь в содержание пьесы П.И. Чайковского «Баба Яга» соч. 39 № 20, нетрудно обнаружить интонационные аналогии музыки с суетливостью (быстрым темпом, громким звучанием, акцентами). Эти

элементы легко фиксируются хлопками в ладоши. О выражении каких эмоций человека можно догадаться, если он говорит громко, резко, быстро, подкрепляет свою речь притопываниями ногами? Внимание учащихся обращается на частоту дыхания (вдохов и выдохов), движений, связанных с проявлением эмоции злости в речи и в музыке.

Так выявляется художественная эмоция злости в музыке. Угадываются сходные черты с ее жизненными прообразами. Отличие состоит в том, что эмоция злости, переданная в музыке, оценивается положительно, в то время как жизненная эмоция злости – негативно. Чувственная составляющая восприятия облегчает запоминание произведения, ориентирует его интонационно, сокращает опредмечивание и визуализацию содержания, произвольные толкования, способствует активизации фантазии, творческого воображения, развертывания в параметрах звуковых ассоциаций интонационно-образного типа.

Визуально-образные ассоциации устанавливаются в запаздывающей временной проекции, после чувственного восприятия, слуховой проработки материала, дополняют процессы переживаний материальными атрибутами, но уже в непосредственных связях их с эмоциями, выраженными в содержании музыки (облик персонажа, избушка на курьих ножках, печка, ступа, метла и др.). В этом заключена диалектика музыкального восприятия, расширения опыта чувственного восприятия музыки, ее первоначальных эмоциональных воздействий, усвоения «азбуки чувств и переживаний», переданных в содержании.

Обратимся к другому примеру. В пьесе «Клоуны» Д.Б. Кабалевского внимание учащихся обращается на передаваемые в музыке образы артистов цирка, призванных развлекать зрителей, делающих это искренне, от души. Хотя в жизни встречаются ситуации, когда настроение у самих актеров бывает плохим, но приходится выходить на сцену, разукрашивать лицо, улыбаться, наряжаться в пестрые одежды, исполнять образы смешных людей. О каких исполнителях рассказывается в содержании? Какие действия они могли бы совершать (прыгать, бегать, кружиться)? Какие настроения переданы в музыке?

Грустные	Веселые
Озорные	Беззаботные
Громко	Тихо
Быстро	Медленно

Как они выражаются в музыкальном произведении?

Необходимый контраст в рассматриваемую ситуацию восприятия вносит прослушивание песни «Арлекино» в исполнении А. Пугачевой.

Подобные сравнения активируют музыкальное мышление учащихся, чувствительность к интонационно-образным воздействиям музыки, сокращают визуализацию ее содержания. Художественно-образная ориентация музыкального восприятия определяется набором ассоциаций, которые в одних случаях приводят к пониманию замысла композитора, а в других – отдалают от него, протекают на интонационном или предметно-визуальном уровнях.

При знакомстве учащихся с фрагментом «Я играю на балалайке» из балета «Конек-Горбунок» Р. Щедрина обращалось внимание на завершающие такты пьесы, изобразительный характер, имитации игры на музыкальном инструменте в соответствии с ритмическим рисунком. Заключительный аккорд «исполнялся» резким движением руки вниз. Так достигалось развитие чувствительности к первоначальным воздействиям музыки.



Содержание пьесы С. Майкапара «Осенью» сравнивалось с интонациями повествования, вкрадчивости движений, речи, того, с помощью каких средств выразительности это достигается в музыке (неторопливого темпа, минорного лада, динамики). Выражения отношения к красоте осенней природы, колорита, умолкающих голосов птиц, информации о темпераменте и возрасте человека. В музыкальном произведении А. Гречанинова «Папа и мама» переданы звуковые портреты двух персонажей. Предлагалось сравнить звуковые тонусы их звучания:



Внимание обращалось на регистры, динамические оттенки, форму музыки. Какая из музыкальных тем повторяется? Что хотел выразить этим композитор? Какими эпитетами можно обозначить переданные

в музыкальном произведении чувства? Что объединяет содержание музыки в единое целое? Можно ли назвать общую интонацию проникновенной и почему?

Задумчивой	Приветливой
Чуткой	Трогательной
Нежной	Искренней

Содержание произведения «Дождь и радуга» С. Прокофьева наполнено изобразительными интонациями, образами природы (порывы ветра, капли дождя, раскаты грома). В 9-16 тактах ощущаются яркие краски радуги. С целью их фиксации уместно моделирование восприятия. Изобразительную функцию выполняют гармония, лад, регистр, темп, динамика. Сочетание диссонансов и консонансов передает ощущения самого автора, его отношение к выражаемым в музыке событиям. Чего больше ощущается в музыкальном произведении: холодное повествование или наслаждение человека природой? Внимание учащихся обращается на заключительный раздел пьесы, авторское указание – *dolce* (нежно). Какую смысловую нагрузку несет это слово, что проясняет или оттеняет в содержании музыки? Педагогически организованные воздействия музыки задают направленность творческим поискам младших школьников, активизации воображения, фантазии, опыта прежних восприятий.

Рассмотрение проблемы с позиций системно-синергетического подхода, варьирования первоначальных воздействий ведет к изменениям в нелинейных системах. Методическая сущность принципа стимулирования чувствительности к первоначальным воздействиям музыки заключается в овладении учащимися ориентировочными действиями на начальных этапах восприятия, вхождении в художественный мир музыкальных произведений, в активизации ассоциаций, в не допущении превращений слушателей музыки в зрителей.

### **Принцип обеспечения эмоциональной вовлеченности в содержание музыки**

Побуждающими мотивами музыкального восприятия и одновременно его результатами являются эмоциональные отклики, эстетические реакции учащихся. Справедливым представляется утверждение Д.Б. Кабалевского о том, что «без эмоциональной увлеченности невозможно достичь каких-либо сносных результатов, сколько бы ни отдавать этому сил и времени» [1, с. 3]. Увлечься – значит откликнуться на му-

зыка душевно – эмоциями, чувствами, настроениями и переживаниями, включиться в самоанализ, размышления. Увлеченность лежит в основе мотивационной деятельности человека, обучения и восприятия музыки, активизирует творческие процессы, не требует внешнего понуждения, стимулирует волевые усилия, память, внимание. Воздействия музыки облагораживают человека нравственно, его помыслы, действия и поступки. Как справедливо отмечает В.В. Медушевский, «красота приходит в душу не извне, не в образе, не через представление, но движется изнутри её самой, как особая тонкая сладостная, всецелостная энергия, затрагивающая всю совокупность сил. <...> Красота в известном смысле и есть общий знаменатель для всего сущего» [42, с. 210].

Переживания музыкальной красоты формируются не в режиме линейной развертки, по аналогии с восприятием научной информации, а в результате эмоционального заражения интонациями, являющимися интеллектуальными единицами музыкального мышления. Вне эмоционально-интонационного насыщения музыкального восприятия этот процесс превращается в обычное рефлекторное действие, лишённое чувственного начала, оторванного от жизни. Напротив, восприятие музыки, нагруженное эстетически, обогащает духовную сферу переживаниями, предчувствиями красоты, внутреннего притяжения к ней.

Такие эмоциональные состояния допустимо рассматривать как переходы между хаосом и порядком, учитывая тот фактор, что красота представляет не полную симметрию, рождается, как правило, из неорганизованных заранее, бесструктурных составляющих [98, с. 133–134]. Синергичное понимание красоты глубже других проясняет, на наш взгляд, эстетическую сущность эмоциональной вовлеченности в процессы восприятия музыки, его внутреннюю динамику, связи с ассоциативными фондами человека. Сходное мнение высказывает Ю.Н. Холопов. Автор считает, что обнаружение красоты в музыке определяется не только рационально-логическими формами познания, а и чувственными [132, с. 93–94]. На языке синергетики это суждение можно интерпретировать как попадание восприятия в зону притяжения аттрактора красоты, осмысления содержания музыки через призму жизненного и музыкального опыта человека, образования, общего художественного развития, потребностей в повторных прослушиваниях музыкальных произведений, мелодий, ритмов независимо от художественных направлений музыки, жанров. Эмоциональная вовлеченность обусловлена красотой музыкального звука, многомерностью его бытования, эстети-

ческими впечатлениями, возможностями интонирования (внутреннего и внешнего), изменяющихся ассоциаций, возникновения флуктуаций, «воронки» притяжения к содержанию, вовлечения в него, изменения внутренних позиций восприятия музыки (рис. 2.2.1)



**Рисунок 2.2.1. – Флуктуации ассоциативных представлений**

Содержание музыки определяется драматургией построения материала, логикой взаимосвязей его разделов, форм, направленностью их на восприятие. Композитор стремится привлечь внимание слушателей к своему сочинению, помещает наиболее яркие в эмоциональном плане мелодии в начальные разделы формы для того, чтобы вызвать чувственные отклики у слушателей, вовлечь в сотворчество, облегчить восприятие. Педагогическая поддержка в развитии таких процессов характеризуется умениями учителя наводить внимание младших школьников на наиболее яркие стороны музыкального содержания, увлекать размышлениями о том, что созвучно их жизненному опыту, оставляет следы в эмоциональной памяти. Поясним сказанное рядом примеров.

В пьесе Г. Гореловой «Испорченная юла» передан образ игрушки. Механистическая интонация, стремительно развивающаяся в начале звучания пьесы, как бы спотыкается, замедляет движение. Попытки его возобновления предпринимаются еще несколько раз. Наряду с этими событиями в музыке передано отношение композитора к ним, переживание, сочувствие. Важно помочь учащимся попасть на эту авторскую

интонацию, прокомментировать ее. Какие эмоции ощущаются в музыке? Чем завершается звучание пьесы?

Разочарованием  
Неудовольствием  
Раздражением

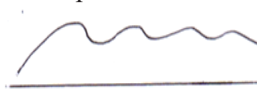
Такие установки на восприятие нацеливают на размышления о музыке, сотворчество, увлекают поисками ответов. В музыкальной зарисовке Л. Солина «Что слышали облака» внимание обращается на особенности выражения интонации повествования, средства выразительности (темп, ритм, динамику, мелодию). Песенный характер звучания (приглушенный, затаенный, вкрадчивый). Какое название можно было бы дать произведению?

Военная песня  
Спортивная песня  
Колыбельная песня

В каких частях (средней или крайней) песенные интонации ощущаются полнее? Предлагалось продолжить следующее высказывание: «Колыбельные песни исполняются медленно и задумчиво, потому что в них в них передаются...». Сочинить рассказ, который начинается словами: «Тихо и безмятежно плывут по небу облака...».

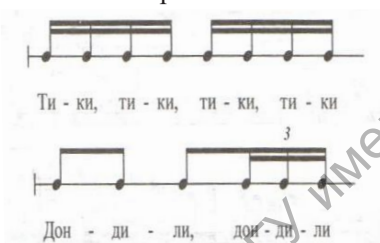
Через механизмы эмоциональной увлеченности раскрывается содержание пьесы С. Майкапара «Тревожная минута» соч. 28 № 6. Эмоция тревожности узнается по ассоциативным связям с речевыми интонациями, учащенным дыханием в верхнем регистре. Не имеет значения, какое событие моделируется в музыке. Важен сам факт обнаружения эмоции человека. Установление сходств и различий интонаций расширяет педагогические средства анализа музыкальных произведений, поисков и открытий в них жизненных прообразов:

Тревожность



Эмоциональные отклики, получающие в восприятии музыки эстетическое насыщение, символизируют мастерство автора, умение раскрывать содержание экономными средствами, оставляют глубокие следы в музыкальной памяти, закрепляются в жизненном опыте младших школьников в форме ярких художественных паттернов культуры, переносятся в последующие ситуации восприятия и анализа музыкальных произведений.

Содержание пьесы К. Нильсена «Часы с музыкой» построено на двух интонациях, которые могут быть определены как символы «хода часов» и как «художественные образы».



Первая интонация ассоциируется с изобразительностью, равномерным механическим аккомпанементом; вторая – с незатейливыми художественными образами, привлекательными диалогами:

Шутками	Насмешками
Дерзостью	Шалостью
Игривостью	Передразниванием

Сущность принципа эмоциональной вовлеченности в содержание музыки состоит в формировании у младших школьников умений вживаться в него, устанавливать диалоги с персонажами художественного мира, обнаруживать личностные смыслы, включаться в сопереживание. Восприятие музыки в значительно большей степени, чем другие искусства, открыто для актуализации творческих процессов.

Эмоциональная вовлеченность учащихся в музыкальное восприятие – результат глубокой продуманности уроков музыки, режиссуры, построения драматургии, распределения интересных фактов, кульминаций, информации, подкрепления теоретическими знаниями. Они значительно лучше усваиваются в таких педагогических ситуациях, когда восприятие музыки подкрепляется «заражающими» эффектами, сочувственным отношением к содержанию, когда красивое, воспринимаемое слухом понимается «как желанное, совпадающее с тем, что ожидалось <...> Человечеству нравится то, чего нельзя исчерпать сразу» [15, с. 115–116].

Особую актуальность рассматриваемая проблема приобрела на рубеже XX–XXI столетий, технологической доступности музыки человеку через расширение сетей интернет, неограниченных возможностей прослушивания музыкальных произведений, дистанционного образования.

### **Принцип достижения духовно-телесного резонанса**

Воздействия музыки фиксируются слухом и телом, мышечной системой. Сенсомоторные реакции насыщают их телесными ассоциациями, закрепляются в музыкальной памяти, становятся фактами солидарного интонационно-телесного сопереживания с авторами музыкальных произведений. Попытки отделить их от сознания, перевести в область неосознаваемого как некие помехи восприятию являются несостоятельными. Эти действия включают многочисленные формы интонационно-телесных откликов (жестов, мимики, пантомимики, движений), определяющих сущность художественной коммуникации.

Будучи воплощением эстетического отношения человека к миру, музыка озвучивает абсолютно все сферы его жизнедеятельности, выступает мощным энергетическим фактором, пронизывающим жизнь, включая такие области, как стремление к познанию истины, счастью, добродетели, нравственным идеалам. Эти составляющие духовности не существуют сами по себе, не обитают в виртуальном пространстве, неотделимы от человека, его телесной организации. Понять механизмы музыкального восприятия, минуя интонационно-телесные отклики, невозможно. Музыка является активным искусством, воздействует целостно на сознание и тело, регулирует эмоции.

В гуманитарных науках феномен телесности долгое время было принято рассматривать односторонне. Тело понималось как консервативный объект, не несущий духовной нагрузки, как иррациональное начало, стихия, источник хаоса в противовес сознанию – средоточию ясности и порядка. Исключение телесного из духовной сферы человека, противопоставление сознанию затрудняло осмысление процессов восприятия и анализа музыкальных произведений.

Отсутствие научно обоснованных представлений о его телесной природе негативно отражается на результатах музыкального воспитания, в частности на формировании у младших школьников интереса к классической музыке, на умении устанавливать связи между духовными и телесными процессами, влияет на недооценку непосредственных связей звуковых воздействий на тело человека. Духовное и телесное в восприятии музыкального искусства объединено в нелинейную систему с присущими

для нее прямыми и обратными связями, случайностями и закономерностями художественного познания. Опыт интонационно-слухового восприятия музыки закрепляется в памяти как когнитивная составляющая, генетически передающаяся поколениям людей. Многочисленные оттенки телесных откликов на звуки (высокие и низкие, мягкие и резкие, протяженные и короткие), включение их в опыт музыкального восприятия вырабатывались на протяжении многих веков.

Между духовными и телесными механизмами восприятия музыкального искусства существуют утонченные взаимосвязи, взаимодействия. «Музыкальный опыт – скрыт и “запечатан” в каждом индивидууме. Наблюдению и регистрации открыты лишь те внешние сопутствующие симптомы – от мышечных сокращений, перемен дыхательной активности, ритмов сердца, кровяного давления и гальванической проводимости кожи до самых возвышенных идей и образов, внушенных или подсказанных музыкой» [45, с. 2]. Человек включается в музыкальные переживания, духовно и физически, пытается переосмыслить, дать оценку. Их невозможно разять на поэтапные алгоритмы действий, они существуют слитно, охватывают все этажи психики.

Процессы музыкального восприятия не технологичны. Они не поддаются прямому формированию, представляют форму нерасчлененного познания, в котором тело, сознание, интуиция взаимодействуют как единый механизм. При удачно выбранном ракурсе восприятия музыки диалогичность общения с ее содержанием не ограничивается рамками обычного педагогического анализа, выходит далеко за его пределы, трансформируется в созидательный диалог сознания и подсознания через различные адаптивные жизненные системы. В частности, опыт тела консервативен, формируется с первых же дней жизни человека, не изменяет стереотипов реакций на звуки музыки, в то время как эволюция психики человека не имеет социально-культурных, временных границ, непрерывно обогащается под воздействием образования, восприятия искусства, межличностных коммуникаций.

Такому переосмыслению в равной степени подвергаются и реакции тела. Впитывая жизненные энергии, музыка наполнена тонурами духовно-телесного сотворчества. Такими процессами объясняется неисчерпаемость музыкального содержания, его постоянными обновлениями. Например, эволюция восприятия колыбельных песен в одних контекстах ограничивается пониманием бытовых значений жанра (подготовки ко сну); в других – расставанием с прошедшим днем; в третьих – прощанием с последним днем жизни. Подтверждением сказанному является

заключительный хор И.С. Баха № 78 из пассиона «Страсти по Матфею», написанного композитором в жанре колыбельной песни «Спокойно, сладко спи».

Оценки содержания музыки не должны опираться на программы, даваемые в названиях произведений. Необходимо прочувствовать то, что таится за ними, попытаться проникнуть в более глубинные слои содержания через духовно-телесные механизмы. Например, величавости и красоты медленного движения в пьесе «Черепаша К. Сен-Санса»; бес-телесности в ноктюрне «Облака» К. Дебюсси; эксцентричности в «Ми-молетности» № 1 С. Прокофьева и др.

В произведении Н. Римского-Корсакова «Океан – море синее» из оперы «Садко» определялся общий характер звучания музыки:

Торжественный	Величавый
Взволнованный	Сдержанный

Движения, связанные с настроениями, переданными в музыке:

Резкие	Кружащиеся
Размашистые	Полетные

Внимание учащихся обращается на изобразительный характер звучания, взлеты и падения воображаемых волн, аналогий с нарастающими чувствами:

Задумчивости	Печали
Нежности	Восхищения

Используя репродукции картин И. Айвазовского «Морской вид при луне» и «Волна», устанавливается, какая из них перекликается больше с музыкой Н. Римского-Корсакова. В качестве поисково-творческой установки на восприятие декламируется фрагмент стихотворения А.С. Пушкина:

Погасло дневное светило,  
На море синее вечерний пал туман.  
Шуми, шуми, послушное ветрило,  
Волнуйся подо мной, угрюмый океан... [285, с. 78–70]

Большое значение приобретают интонации, с которыми исполняется этот фрагмент стихотворения, эмоциональный тон, оказывающий влияние на восприятие музыки. Невозможно установить полноценный контакт с ней, не переосмыслив содержание через интонационно-телесное, речевое обобщение.

В этом состоит основная задача воспитания культуры музыкального восприятия, преодоления отчужденности от музыкальной интонации, открытий способов вхождения в содержание через интонационный жизненный опыт. В условиях недостаточных знаний младшими школьни-

ками теоретических основ музыки, использования нотных текстов это приобретает большое значение в воспитании культуры музыкального восприятия, преодолении отчуждения от классической музыки, вхождении в ее содержание через интонационно-телесные и речевые механизмы восприятия. Практические примеры моделирования открывают возможности в реализации этих процессов на практике.

### **Принцип усиления восприятия музыки художественными контекстами**

Музыка – абстрагированное искусство. Ее содержание, отличающееся невещественностью и неуловимостью интонационных образов, не может быть понято из самого себя, нуждается в дополнительных разъяснениях, в том числе установлении параллелей с другими искусствами. В основу принципа усиления музыкального восприятия художественными контекстами положен тезис о плодотворности комплексного воздействия искусств на человека, общности эстетических закономерностей отражения действительности. «Эстетика одного искусства есть эстетика и другого, только материал различен» [286, с. 273].

Под художественными контекстами понимаются смысловые взаимосвязи, позволяющие устанавливать восприятие с внутрискруктурным содержанием музыки и ее внешними окружениями. Внутренние контексты определяются соотношением между различными сторонами музыкального произведения (средствами художественной выразительности, формами, жанрами, стилями) и внешними контекстами – взаимосвязями элементов, непосредственно с музыкой не связанными. Применительно к рассматриваемой проблеме особое значение приобретают более широкие по отношению к содержанию музыки контексты. Ими является вся область искусства. Образы художественные ауры, они привносят в процессы восприятия особое эстетическое насыщение и колорит.

В одних случаях внимание учащихся обращается на отдельные средства выразительности, в других – на взаимосвязи их с окружающими жизненными контекстами. Музыка воздействует на человека через слуховые анализаторы и ассоциации. Их можно ощутить только чувственным восприятием. Попасть в художественный мир музыкальных произведений другими путями невозможно. Значение контекстов состоит не во внешних пояснениях содержания музыки, не в переводе его на язык упрощенных аналогий, а в выделении с помощью других искусств художественных смыслов, наиболее близких жизненному опыту младших школьников (хореографических, поэтических, литературных,

художественных). Эмоциональные отклики на содержание музыки активируют музыкальное сознание как один из важнейших пусковых звеньев восприятия.

В музыкальном произведении, как и любом другом вариативном объекте, можно выделить как главные, так и фоновые элементы, на которые опирается восприятие. Каждый человек по-своему приходит к их определению. Для одних доминантными оказываются жанровые особенности музыки, для других – яркие интонации, третьих привлекают тембры. На первых этапах музыкального восприятия необходимо так организовать этот процесс, чтобы его центром стала эмоциональная сторона как наиболее постоянный инвариант содержания.

Ответственной педагогической задачей является наведение внимания учащихся на яркие в эстетическом отношении фрагменты звучания музыки, «всплески чувств», доминантные интонационные паттерны, усиление их адекватными художественными контекстами, варьирование в зависимости от характера музыкального содержания, образного видения его педагогом, общего уровня развития учащихся. Музыкальные переживания, эфемерные по своей природе, трудно фиксируются вербально. Они могут быть раскрыты с помощью пластических движений. Покажем это на примере восприятия первой части симфонии В. Моцарта «Юпитер». Это название симфонии было дано не самим композитором, а его современниками. Мужественные интонации составляют важнейший элемент содержания, основанный на сопоставлении интонаций решительных и нерешительных, энергичных и слабых, активных и пассивных. Юпитером в древнеримской мифологии называли верховного Бога, владеющего всеми богатствами на земле. Этот образ угадывается в содержании музыкального произведения, достигается путем сопоставлений синтаксических структур (коротких, отделенных паузами мотивов, и слитных, протяженных, сопровождаемых динамическими оттенками). Эмоциональный тон языка музыки определяют художественно-образную направленность музыкального содержания, которую допустимо интерпретировать движениями, подкреплять мимикой, свойственной выражению величественных чувств. Эти действия исполняются учащимися «зеркально», путем подражания учителю. Исходное положение: голова повернута в левую сторону, подбородок расположен параллельно плечу.

В первом и втором тактах – плавное движение головы вправо, взгляд решительный. На вторую долю такта – акцентируемое движение в обратном направлении.

В третьем и четвертом тактах – повторяются эти же движения. В пятом и шестом тактах – добавляются неакцентированные движения головы: слева направо, а затем справа налево. Со второй доли шестого такта движение головы вверх – взгляд устремлен ввысь.

Седьмой и восьмой такты. Плечи развернуты, горделивая осанка и взгляд. Движения головы и корпуса слева направо и справа налево. Девятый и десятый такты. Повторение движений с руками над головой, кисти закруглены, пальцы собраны и слегка опущены вниз. Дыхание задержано на вдохе.

Апробированные или мысленные движения позволяют сделать вывод о том, что музыка помогает внушить человеку оптимизм, надежду на будущее, обрести веру в свои силы, выражает оптимистический взгляд на мир, несет свет, духовную стойкость.

Возникающие на первых этапах музыкального восприятия хаотичность мыслей, оценок, произвольные ассоциации, высказывания о содержании не должны настораживать учителя. Посторонние раздражители, согласно теории доминанты, способствуют усилению концентрации внимания человека на скрытых интересах. Важно следить за тем, чтобы возбуждения в доминантных очагах, перейдя свой максимум, не превращались в противоположность [145, с. 185–189]. Усиление музыкального восприятия художественными контекстами обогащает педагогику новыми возможностями в воспитании этой способности у младших школьников, ориентаций их в образном содержании музыки.

Высокие воспитательные результаты в восприятии музыки приобретает применение контекстов живописи. Например, в главной партии симфонии № 2 А. Бородин «Богатырская» слышатся мужественные интонации, выражение образов главных героев произведения – сильных и мужественных людей. Низкий регистр, струнные музыкальные инструменты в главной партии подчеркивают это ярко и выразительно. Напротив, в побочной партии слышатся теплые, нежные интонации, характеризующие отношения к родине, природе.

Насколько возможно зримо ощутить это в музыке, почувствовать то, что, вероятно, мог представлять композитор? Можно допустить, что при сочинении произведения в его творческом воображении возникали образы, близкие тем, которые переданы в картине В. Васнецова «Богатыри». Композитор и художник были современниками, жили в один период времени и могли быть знакомы. В центре картины изображены всадники: Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович. Их уверенность и мужественность отражается в главной теме произведения. На дальнем плане картины переданы необъятные просторы родины.

Они выражаются в побочной теме симфонии. Главная и побочная темы созвучны содержанию картины.

Аналогичный подход использовался в процессе восприятия и анализа пьесы К. Дебюсси «Празднества», одного из представителей импрессионизма в музыкальном искусстве. Анализируя картины художников-импрессионистов, можно заметить, что в их творчестве преобладают нечеткие линии, необычный колорит. Они не использовали смешанные краски, отдавали предпочтение «чистому цвету» (К. Писсаро, Э. Дега, К. Моне, О. Ренуар и др.). В оркестровке музыкантов-импрессионистов трудно услышать четко выраженные мелодии и ритмы, привычные слуху созвучия и аккорды. Применяемые ими средства выразительности направлены на выражение отдельных настроений и состояний человека.

В создаваемой поисково-творческой ситуации учащимся предлагалось представить себя кинооператорами, которым необходимо снять ряд сюжетов дальним и ближним планами. Для съемки дальнего плана свойственна быстрая смена фрагментов, красок, переходов. Напротив, для ближнего плана характерна четкость, «фотографичность», конкретность явлений. Какой из этих планов мог бы быть озвучен музыкой К. Дебюсси? Соответствует ли характер произведения его названию, тембровым краскам, использованным в музыке? Обращалось внимание на жанровые особенности содержания (танцевальные, песенные, маршевые), средства музыкальной выразительности, оттеняющие это наиболее ярко. Благодаря чему достигается нарастание движения в восприятии музыки?

Большой творческий импульс в восприятие музыки вносят звукоречевые аналогии различных модификаций. Например, при анализе фрагмента третьей части квартета № 2 «Ноктюрн» А. Бородина внимание учащихся обращалось на диалогичность музыкальной речи, аналогии с речевыми прообразами, тембрами музыкальных инструментов (виолончели, скрипки, альты). Вкрадчивая музыкальная тема исполняется по очереди каждым музыкантом, напоминает мирную беседу. Для характеристики содержания музыки применялись эпитеты:

Спокойствие	Душевность
Взволнованность	Тревожность

Они дополнялись уточнениями средств музыкальной выразительности (артикуляции, динамики, тембров музыкальных инструментов), установления аналогий с голосами детей, родителей, дедушек, бабушек:

Единодушие	Противоречия
Согласия	Ссоры

Задушевная мелодия, развертывающаяся на фоне меняющихся аккордов, создает впечатление, что мы становимся свидетелями душевной и искренней беседы, в которой участники разделяют чувства друг друга, голоса сливаются в поток восторженной речи, приобретают искренний, трепетный характер. О чем могли говорить участники беседы? Можно ли догадаться о ее теме? Скорее да, если вспомнить о жанровом содержании ноктюрна – любование ночной природой. Жанровые значения уточняют его, наполняют соответствующими ассоциациями.

В музыке переданы образы природы, диалоги поколений, впечатления и размышления о жизни, красота музыкального звука, артикуляции, изящества фразировки. В отличие от произведений литературы, в которых рассказывается о том, что уже было и что еще может случиться, музыка выражает события в реальном времени. В этом состоит сходство и различие искусств, каждое из которых по-своему формирует ценностное отношение к людям, окружающей природе.

В колыбельной «Ерёмушки» М. Мусорского на слова Н. Некрасова рассказывается о тяжелой жизни народа, о его горе и нужде:

Ниже тоненькой былиночки  
Надо голову клонить,  
Чтобы бедной сиротинушке  
Беспечально век прожить [287, с.123–125].

Переживания человека сконцентрированы в таких словах, как «бедной сиротинушке», «беспечально». Гласные звуки усиливают эмоциональные воздействия, заражают чувствами грусти, печали. Какими художественными средствами удалось композитору передать эти состояния в музыке? Чем близки музыкальная и поэтическая интонации? Безусловно, музыка значительно украсила стихотворение, сделала выразительным, усилила переживания. В слова колыбельной песни о счастливой жизни, которую должна принести покорность и угодливость («в люди выйдешь, всё с вельможами будешь дружество водить...»), вплетается стонущий мотив, разрушающий эти надежды. Мотив убаюкивания не похож на ласковые колыбельные песни, соответствует интонациям народных плачей и причитаний. Понять образную структуру «Колыбельной Ерёмушки» помогает музыкальная интонация, как бы вовлекающая учащихся в художественно-творческие поиски.

Умениями окружать процессы восприятия музыки художественными контекстами определяется не только культура музыкального восприятия учащихся, но и самого педагога. Критерии выбора контекстов зависят от типа содержания музыки, художественно-образного видения его учителем как и проблемы в целом.

Светлая или темная, теплая или холодная интонации слышатся в пьесе «Дюймовочка» С. Слонимского. Внимание учащихся обращается на перепады регистров звучания. Взрослый или детский тип речи запечатлен в содержании музыки? Уместен сравнительный анализ речевой и музыкальной интонаций нежности, влияния на замысел композитора слов автора сказки Г.Х. Андерсена: «Дюймовочка целые дни каталась на своей чудесной лодочке, переплывая с одной стороны тарелки на другую и распевая песни. В жизни Дюймовочки было немало тревожных минут. Например, встреча с мокрой и безобразной жабой, майским жуком, обитателями подземелья, ласточкой» [288, с. 48]. О каком персонаже рассказывается в средней части музыкального произведения (такты 40–69)? Учащимся предлагалось передать движениями те места, в которых звучание приобретает изобразительный характер. Сформулировать ответы, используя слова *мерцающая, грациозная, прозрачная, воздушная, хрупкая, беспечная, полетная, извивая*, характеризующие сказочность интонации музыки.

Окружая восприятие музыки художественными контекстами, необходимо учитывать специфику каждого из искусств. Музыка сильна эмоциональными воздействиями, но ограничена в возможностях изображать действительность, как живопись, литература. Если основным носителем содержания в музыке является интонация, то в литературе – слово, в живописи – колорит, в графике – линия, в хореографии – пластика, движение, в архитектуре – материал.

Возникающими ассоциациями обусловлено восприятие музыки, связями с жестами, мимикой, пантомимикой, движениями человека. Их допустимо рассматривать в качестве средств интерпретации музыкального содержания, выражения переживаний в движениях, вслушивания в ритмы музыки. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что применение выразительных движений становится эффективным не в изолированном виде, а в комплексе с другими средствами.

В отличие от эвритмии, опирающейся на специально разработанные движения, на уроках музыки они исполняются в импровизированных формах, возникающих спонтанно, не репетируемых заранее, идущих «от души». Учителю необходимо постоянно работать над повышением личного уровня интонационно-пластической культуры, умений управлять своим телом, активно участвовать в пластических «диалогах» с воспитанниками. Техника исполнения музыкальных движений совершенствуется, обогащается опытом интонационно-телесного раскрытия содержания, расширения интонационно-ассоциативных фондов музы-

кального восприятия, совершенствования способов вхождения в художественное пространство музыкальных произведений.

Педагогическая сущность принципа усиления музыкального восприятия художественными контекстами состоит в создании позитивных духовных аур, в эмоциональном насыщении занятий, накоплении эстетических впечатлений о музыке, художественно-ассоциативных фондов, слуховых ориентиров, связей с другими искусствами. Рассматривая художественные контексты в качестве ситуативных факторов музыкального восприятия, классифицируем их по следующим типологическим признакам:

- интонационно-поэтический контекст, эмоционально близкий музыке;
- литературно-сюжетный, аллитерационно-инструментальный контексты анализа музыкальных интонаций, фонем, звуков, приемов исполнения;
- интонационно-телесный контекст – размещение тела в пространстве;
- психосоматический контекст – ассоциации с дыханием, движениями человека;
- хореографический контекст;
- художественно-графический контекст – визуализация эмоционально-дыхательных движений, схем выражения эмоций в речи человека;
- историко-информационный контекст – знакомство учащихся с историей создания музыкальных произведений, жанрами;
- эстетический контекст – формирование эстетических чувств, оценок, потребностей, вкусов, идеалов;
- аксиологический контекст – воспитание ценностных ориентаций в музыке;
- музыкально-языковой контекст – освоение средств художественной выразительности.

Музыкальное восприятие является активной формой художественного познания, актуализации обучающих, развивающих и воспитывающих функций. Такой ракурс рассмотрения позволяет преодолеть существующий скепсис об антагонизме художественных и дидактических принципов в воспитании культуры музыкального восприятия. Вопросы, связанные с изучением музыки как учебного предмета (овладение навыками пения, игры на музыкальных инструментах, изучение теории музыки), основаны на принципах дидактики. Раскрытие содержания музыки связано с принципами педагогики искусства, художественной образности, постигаемой слухом, в значительной степени обусловлено интуицией, эмоциями, чувствами учащихся.

Необходимо чувствовать границы эмоционального и рационального в восприятии музыки, реального и ассоциативного, слухового и предметного. Визуальные ассоциации оказывают подкрепляющие воздействия на эти процессы в тех случаях, когда проецируются после слуховых, открывая тем самым дополнительные спектры наслаждений музыкальным искусством, придавая им пространственное наполнение, объемность связей с действительностью. Если эта последовательность нарушается, восприятие музыки переходит в фон, теряет свою автономность как искусства, становится «аккомпанементом жизни».

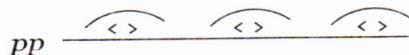
Музыкальное восприятие является продуктом сотворчества, дополняется и этим отличается от восприятия информации, опирающегося на закономерности и принципы гносеологического познания. Наука и искусство исследуют человека целостно, но каждое по-своему, в единстве чувств и мыслей, эмоционального и рационального. Целью музыкального воспитания является совершенствование духовности человека через восприятие искусства, присутствие его в содержании музыки.

### **Принцип достраивания субъективных образов-переживаний**

Эффективность воздействия музыкального искусства зависит от первых впечатлений. Важную конструктивную функцию выполняют первоначальные ассоциативные представления. Будучи наиболее неустойчивыми элементами психики, «неполными знаниями», ассоциации придают поисково-творческую направленность восприятию музыки, переосмыслению содержания музыки, достраиванию, автопоэзису. Процессы отбора ассоциативных представлений не являются произвольными, как это кажется на первый взгляд. Они обусловлены эстетическими впечатлениями учащихся, навыками восприятия.

Содержание музыкального искусства не безмерно, имеет свои границы объективизации. Выходы за их пределы некорректно объяснять бытующими в педагогической среде мнениями о субъективном характере восприятия музыки, произвольности истолкования ее смыслов. При всем многообразии ассоциаций они приобретают в восприятии музыки предметно-образную, эмоционально-образную или смешанную ориентацию. Многое зависит от установок самого слушателя, слияния духовных и телесных усилий, фондов жизненного опыта. Для человека, не вобравшего в себя в силу тех или иных причин созидающих энергий музыки, не подготовившегося ко встрече с ней как с явлением духовной красоты, идеальной моделью жизни, восприятие музыкального искусства становится недоступным.

Ассоциативные представления выполняют функцию связующих звеньев между жизненным опытом композитора и слушателей, диалогов их сознаний, развертывающихся на поле творческого воображения. Любая ассоциативная связь может стать импульсом для достраивания музыкального содержания (интонационно-речевого, интонационно-телесного, эмоционально-образного и др.). Например, в пьесе Г. Гореловой «Неискренняя жалоба» жизненные прообразы эмоции грусти развертываются по аналогии с интонациями речи, небольшой протяженности, разделенной цезурами:



С фотографической точностью они имитируются в содержании музыки, ассоциируясь с жалобой:



Почему же произведение получило название «Неискренняя жалоба»? Ответ на этот вопрос обнаруживается в самом тексте пьесы (изменения в средней части, появление скороговорки), «многословности», несвойственных выражению жалоб). Обнаружение интонационных деталей осуществляется с помощью установления жизненных аналогий с содержанием музыки:



С опорой на ассоциации с движениями осуществляется достраивание содержания в пьесе М. Чуйкова «Прогулка на велосипеде». Они имитируются с помощью движений рук, исполняются зеркально по образам учителя музыки или мысленных действий:



Поведение персонажа фиксируется поворотами головы влево, вправо, прямо – в соответствии с фразировкой, выражением чувств безмятежности, самолюбования, достраиванием музыкального содержания в заданном образном ключе композитора. Эти и аналогичные ассоциативные аналогии расширяют ориентации учащихся в художественном мире музыкального произведения, обогащают опытом восприятия музыки:



Будучи продуктом рефлексии, возникающие ассоциации не подменяют художественных образов, инициируют механизмы достраивания, выполняют функцию «параметров порядка» музыкального восприятия, предопределяющие дальнейшие творческие процессы. Рассматривая примеры с неустойчивыми состояниями в восприятии искусства, И.А. Евин обращает внимание на то, что именно они подчиняют композицию художественного произведения, его восприятия [134, с. 31].

Данная закономерность свойственна музыке, сочетает в себе признаки линейности и нелинейности, их внутренних взаимовлияний, неоднозначности восприятия музыкального произведения, с одной стороны, и одновременно точности и упорядоченности его художественной формы, направленности ее на слушателя – с другой.

Воспитывающие потенциалы музыкального искусства реализуются через интонационные механизмы переосмысления содержания. Постигая их, младшие школьники обогащают музыкальный и жизненный опыт, изменяют отношение к окружающей действительности, вносят эстетический и этический критерии в восприятие (рис. 2.2.2):



**Рисунок 2.2.2. – Частота обращения младших школьников к жизненному опыту при восприятии музыки**

Так, в раскрытии содержания пьесы В. Калинников «Грустная песенка» учащимся предлагалось выбрать из двух наборов средств выразительности тот, который соответствует выражению эмоции грусти:

1. Медленный темп + минорный лад + тихое звучание + легато.
2. Быстрый темп + мажорный лад + громкое звучание + стаккато.

Сравнить графическое изображение эмоций грусти и злости (прил. 9), их колористические оттенки. Сколько частей понадобилось композитору для выражения эмоции грусти в музыке? Почему автор назвал свое произведение грустной песенкой, а не грустной песней? Насколько название музыкального произведения влияет на восприятие содержания? Кому адресовано сочинение: взрослым или детям? Процессы воспитания музыкального восприятия связаны с умениями самостоятельно достраивать содержание музыки, переводить его в духовно и телесно осязаемые ряды интонационных образов самой различной художественной ориентации (нравственной, психологической, эстетической, философской, чувственной, телесной).

Прорастаниями мысли в художественный мир музыки обусловлены ее воздействия на человека. Нелинейные механизмы достраивания субъективных образов-переживаний, их интонационная природа и чувства человека – явления одного порядка. Ни одно из искусств не обладает такими возможностями инициации воздействия на эмоционально-образную сферу человека, как музыка. Важно, чтобы ее содержание отвечало художественным требованиям, не подменялась «учебно-иллюстративными образцами, предназначенными для решения узких технологических задач музыкального воспитания, фрагментами, не несущими образной нагрузки. Художественно-ассоциативное достраивание субъективных образов-переживаний заключается в трансформации скрытых откликов на музыку и художественно-творческих процессов во внешний план, наблюдений за ними.

### **Выводы по второй главе**

Интонационные предощущения музыкального содержания возникают на рефлексивных уровнях восприятия, трудно поддаются вербализации. Сложно выразить отношение к тому, что получает отражение в эмоциональной памяти, чувствах, переживаниях. Тем более трудно это сделать младшим школьникам, не обладающим достаточными теоретическими знаниями для анализа музыки, перевода ее содержания во внешний план, выражения своих отношений, художественных впечатлений, побуждающих к творческим действиям. В процессе модели-

рования восприятия музыки были выявлены: *эмоциональные отклики* на изменения характера музыкального звучания (раздраженного, взволнованного, нежного, напряженного, радостного). *Средств музыкальной выразительности*: мелодии (приветливой, чувственной, игривой, душевной); лада (темного, светлого, матового); *темпа* (одухотворенного, расслабленного, стремительного, порывистого); ритма (вкрадчивого, угловатого, хрустального, вялого); фактуры (тяжеловесной, хрупкой); артикуляции (мягкой, резкой); гармонии (красочной, тусклой) и др.

Интонационные предпосылки музыкального восприятия:

- *речевые* (диалоги, монологи, интонации неповиновения, сдержанности, сумбура, крикливости, однообразия, упрямства, требования, примирения);
- *телесные* (интонации устремления, напористости, равномерности, мягкости, пассивности, активности, расслабленности, скованности);
- *мимические* (приветливости, сосредоточенности, безучастности);
- *пантомимические* (жестикуляции, движений тела, головы, рук, жестов);
- *кинестетические* (пластические, кружащиеся, вкрадчивые).

Наблюдения, полученные на материале восприятия учащимися младшего школьного возраста пьес из «Детского альбома» П. Чайковского, А. Хачатуряна, С. Майкапара, Г. Свиридова, прелюдий для фортепиано Ф. Шопена, А. Скрябина, позволили обнаружить широкую палитру проинтонационных предощущений музыкального содержания, ранжирование эстетических впечатлений учащихся при восприятии классической музыки, динамику отношений к ней, доступности для восприятия образов-архетипов коллективного бессознательного.

Научное обоснование и апробацию получили принципы педагогической поддержки восприятия музыки младшими школьниками:

- *стимулирования чувствительности к первоначальным воздействиям;*
- *обеспечения эмоциональной вовлеченности в содержание музыки;*
- *достижения духовно-телесного резонанса;*
- *усиления восприятия художественными контекстами;*
- *доставления субъективных образов-переживаний.*

Их функциональное назначение заключается в преодолении визуализации восприятия музыкального искусства. Какой бы привлекательной ни была его образительная сторона, восприятие ее всегда окрашивается

эмоциональным колоритом, связями с композитором, с тем, что находилось рядом с ним, стало плодом для размышлений, фантазий. Обоснованные в исследовании принципы педагогической поддержки учащихся применяются в педагогическом процессе комплексно, не противоречат друг другу, выполняют важные функции в сложной цепи вхождения в увлекательный мир художественных образов, обнаружения в них духовных смыслов.

Недооценка интонационных составляющих восприятия музыки нивелирует его воспитывающие потенциалы. Проявляемые младшими школьниками усилия не бесплодны, и это обязывает педагогов чутко относиться к их эмоциональным, эстетическим и телесным откликам. Протоинтонационная природа музыкальных образов, инициируемые ими чувства и переживания – явления одного порядка. Ни одно искусство не обладает такими возможностями непосредственного воздействия на эмоциональную сферу человека, как музыка. Интонационные составляющие восприятия музыки релевантны обоснованным в исследовании критериям:

- эмоционально-рефлексивному (выделение средств выразительности, их роли в оформлении интонаций музыки, выражения психологических состояний, чувств и переживаний человека);
- интонационно-телесному (выявление мимических, пантомимических, пластических, кинестезийных, соматических реакций младших школьников на содержание музыки);
- человеко-ориентированному (установление связей с интонационно-речевым, эмоциональным, чувственным, телесным, эстетическим, социальным опытом младших школьников).

Полученные в исследовании эмпирические материалы учитывались при обосновании методики воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников.

### ГЛАВА 3

## МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 3.1 Формирование у младших школьников интонационно-образных представлений о содержании музыки

Интонационно-образные представления о музыке закрепляются в опыте восприятия как эмоциональные отклики, где каждый элемент репрезентирует системно-организующую функцию этого процесса, а возникающие ассоциации – его синергетическую сущность – достраивание субъективных образов-переживаний. Системный и синергичный механизмы музыкального восприятия взаимодействуют как предметная и абстрактная стороны, как «логос» и «эйдос», где логос символизирует смыслы музыки, а эйдос – возникающие эстетические переживания [84, с. 217]. Значение приобретают связи музыкального содержания с эмоционально-образной сферой человека, его интонационно-ассоциативными фондами, творческим воображением.

Первоначальные эмоциональные отклики основаны на интонационно-ассоциативных предощущениях музыки, важнейших ориентирах ее восприятия (мимических, пантомимических, кинестезийных, пластических, соматических, психофизиологических, интонационных). Эти особенности не всегда получают должное осмысление в практике музыкального воспитания. Введение в мир художественных образов осуществляется безотносительно к эмоциональному тону музыки, интонационно-ассоциативным фондам.

В качестве конструктивных составляющих методики воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников рассматриваются ассоциации интонационно-образной контекстуализации: речевые, телесные, эмоциональные.

Рассмотрим эти процессы на материале произведений П.И. Чайковского «Марш деревянных солдатиков», соч. 39 № 5; «Шарманщик поет», соч. 39 № 23; прелюдии К. Дебюсси «Шаги на снегу» тетрадь 1 № 6.

#### ***П. Чайковский «Марш деревянных солдатиков» соч. 39 № 5***

Поисково-творческие установки включали:

- выделение симультанного эмоционального образа;
- активацию художественно-ассоциативных полей восприятия;
- актуализацию интонационного опыта младших школьников.

Симультанные интонационные образы музыки определялись учащимися как «беззаботность», «праздничность», «торжественность». Первоначальная ориентация музыкального восприятия рассматривалась как оптимальная для установления ассоциативных связей содержания музыки с жизненным опытом учащихся, достраивания субъективных образов-переживаний. Она включала:

а) создание воображаемых «жизненных ситуаций»: «Куда и с каким настроением могли шествовать сказочные персонажи пьесы»? «Ощущается ли в музыке звучание барабана»:

На войну

С войны (победителями или побежденными)

### На праздничный парад

б) образные характеристики интонации звучания барабана:



в) размышления о причинах прекращения звучания барабана в средней части пьесы («музыкант задумался», «вспомнились неприятные события», «взгрустнулось»);

г) сравнения колористических (ладовых) оттенков интонаций в первой, второй и третьей частях музыкального произведения (D-dur и d-moll);  
д) эстетические оценки содержания музыки.

В отличие от традиционных подходов, ориентирующих восприятие на визуальную рецепцию, в экспериментальных ситуациях за основу принимались наблюдения учащихся за развертыванием содержания музыки, варьирование установок. Были выделены:

- 1) персонажи маршируют на парад;
- 2) звучание барабана слышится в первой и третьей частях пьесы;
- 3) ритм барабана может быть определен как:

призывный	тревожный
настойчивый	приветливый

4) звучание барабана прекращается в средней части, «как будто бы что-то случилось с барабанщиком».

Процесс музыкального восприятия протекал в режиме развертывания симультанного интонационного образа «праздничности», конкретизации и уточнений средств музыкальной выразительности, углублений в содержание. Например, общий эмоциональный тон звучания музыки (взволнован-

но, игриво) рассматривался как отражение чувств беззаботности, праздничного настроения; событийное развитие содержания средней части пьесы ассоциировалось с неудовлетворенностью, сожалением о чем-то:



Каждое появление тональности d-moll в четных тактах средней части сопровождалось мимикой эмоции «неудовольствия». Эти действия младших школьников проецировались крупным планом на интерактивной доске. Уточнялось, о каких событиях (приятных или не очень приятных, радостных или грустных) рассказывается во второй части пьесы. Обращалось внимание учащихся на выразительное значение музыкального ритма, ассоциативно-образную нагрузку предыдущих к нечетным тактам:



Как изменится содержание, если шестнадцатые длительности заменить восьмыми, что потеряется в движениях персонажей пьесы:

Беззаботность	Кураж
Бравада	Игривость

В качестве оригинальной художественной инновации, используемой композитором, рассматривался каданс пьесы, заключительные такты. Наряду с его функциональным назначением как завершения звучания автор наполнил эти такты дополнительными образными смыслами, применения средства суммирования наиболее значимых художественных событий, получивших отражение в музыке: секстаккорда второй ступени D-dur (олицетворяющего персонажа средней части пьесы); трезвучия пятой ступени – событий в первой и третьей частях (реверансов, поклонов); завершающей тоники («ликующего финала»).

Интонационное развертывание содержания музыки ассоциировалось с праздничным шествием, сопровождаемым барабаном. Его звучание прекращается в средней части (неприятные воспоминания) и возобновляется в третьей части (радостное предощущение).

## II. Чайковский «Шарманщик поет» соч. 19 № 23

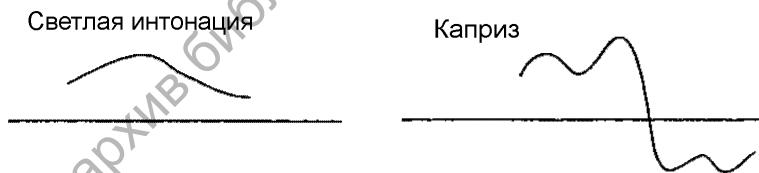
Творческо-поисковые установки включали:

- а) выделение одномоментного эмоционального образа восприятия;
- б) дифференцирование жанровых особенностей музыки;
- в) интонационный анализ выразительных средств;
- г) определение основного персонажа пьесы;
- д) активизацию ассоциативных полей восприятия;
- е) достраивание субъективных образов-переживаний.

Для характеристики одномоментных образов применялись эпитеты:

Безмятежность	Безразличие
Нежность	Вкрадчивость
Игривость	Мечтательность

В числе основных жанровых признаков назывались «песня» и «танец». Устанавливалось, что мелодия первого периода пьесы исполняется широко, не спеша, с глубоким чувством. *Тихое, мелодичное, плавное, медленное, светлое звучание* придает проникновенность, предрасполагает к сопереживанию. Сходство с речевыми интонациями рельефно проявляются при использовании контрастных графических профилей эмоций речи и дыхательных движений. Они значительно расширяют ассоциативные поля музыкального восприятия, не должны рассматриваться в качестве буквальных аналогий с музыкальными интонациями, выполняют функции своеобразных «подсказок», «намёков» на содержание музыки, выбор индивидуальных режимов восприятия и анализа музыки (Приложение 9).

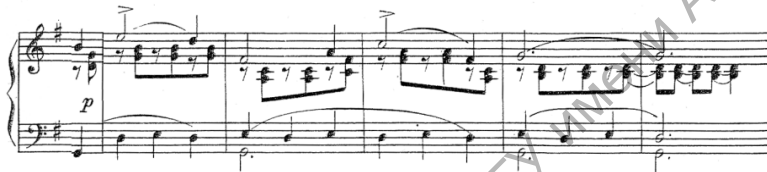


Обращалось внимание на телесные инварианты выражения интонаций *вкрадчивости, деликатности, почтения*. Обозначение их движениями явилось эффективным средством анализа содержания музыки, в частности, образной характерности персонажа пьесы как приветливого, миролюбивого человека. Учитывалась художественная и эстетическая мотивация творческого замысла композитора: передачи в доступных для восприятия музыки формах переживаний, настроений, жизненных ситуаций и событий, происходящих на протяжении суток. Следуя этой логике, восприятие пьесы «Шарманщик поет», обозначенной в альбоме под номером 23, допустимо ассоциировать с поздним временем суток, колы-

бельной песней, подготовкой ко сну, реминисценциями детства самого композитора. Значение приобретают художественный уровень исполнения музыкального произведения, интерпретация содержания учителем, соблюдение нюансов, указанных композитором<sup>8</sup>.

Во второй части пьесы происходит изменение установок музыкального восприятия, обновление ассоциативных фондов, движений «вразвалочку», *затихание звучания музыки, растворяющейся в пространстве*. Для нравственно-эстетической оценки интонации применялись эпитеты:

Чуткость	Почтительность
Миролюбие	Тактичность
Дружелюбие	Отзывчивость



Исполнялись движения, имитирующие уход шарманщика. В разной степени углубления они запечатлевались в индивидуальном восприятии как образы благородства, деликатности, эмоциональной чуткости, духовно-телесного сопереживания. Исполнить музыку поздним вечером осторожно, вкрадчиво, тихо, мягко может только чуткий, доброжелательный человек.

#### **К. Дебюсси Прелюдия «Шаги на снегу» тетрадь 1 № 6**

Творческо-поисковые установки, подготавливающие музыкальное восприятие, включали:

- а) выделение одномоментных образов восприятия;
- б) интонационный анализ интервалов малой и большой секунд;
  - в) стимулирование ассоциативных полей восприятия;
- г) выявление жанровой характеристичности содержания;
- д) духовно-телесные проекции художественного образа.

<sup>8</sup> Детский альбом написан П.И. Чайковским в 1878 – году в период расцвета творчества композитора, смелых новаторских поисков, художественных установок, мировоззренческих взглядов на проблемы философии, эстетики, искусства и педагогики, личных переживаний самого композитора, расширения музыкального материала для обучения детей, построенного на интонациях разных народов мира. Яркое подтверждение тому – исполнение произведений из детского альбома В.М. Троппом как пример бережного сохранения авторских ремарок, отношения к тексту музыкального произведения, его содержанию, сравнения исполнений с другими музыкантами. Кого из них поблагодарил бы композитор?

Одномоментный интонационный образ произведения фиксировался с помощью определений, характеризующих смысловые оттенки его содержания, духовно-телесные отклики:

сосредоточенности  
любопытства  
чуткости

Вхождение в художественный мир произведения открывает возможности для проявления сотворчества, достраивания субъективных образов восприятия (вкрадчивых, бережных, осторожных движений), жестов, мимики, сдержанного дыхания. Большое подкрепляющее значение приобретал художественный контекст, репродукция картины Клода Моне «Сорока» (Приложение 10). По какому снегу – пушистому или заледенелому («с корочкой») мог передвигаться человек? Имитировались шаги, словно проваливающиеся сквозь ледяную поверхность, в медленном темпе, техникой «переката с носка на пятку».

Образные сравнения звучания музыки, даваемые профессиональными музыкантами, исполнителями, критиками, включают определение «хрустящая секунда», ассоциативно связанное с чувствами любознательности, удивления, осторожности:



Каждое из сравнений обогащало эмоциональную палитру восприятия музыки, наполняло его мускульно-осязаемыми откликами и движениями в соответствии с динамической шкалой звучания (*телесно-образной субстанцией восприятия* – мимикой, пантомимикой, пластикой). Внимание обращалось на изменения направлений мелодии в верхнем голосе, оттенков переживаний (*духовной составляющей*). Объединяясь в интонационно-пластический образ, эти действия рассматривались как выражение многомерного чувства человека.

Логическим завершением восприятия, его кульминацией явился разбор заключительного аккорда пьесы, синтезирующего слуховые и двигательные ассоциации, запечатления красоты и одновременно отстраненности от того, к чему невозможно прикоснуться руками, но допустимо духовно. Эти состояния получают выражение в мимике и пантомимике человека (телесных ощущениях) и затаенной восторженности (духовного начала), того и другого одновременно.



Полученные наблюдения подтверждают закономерность, согласно которой вхождение в художественный мир музыкальных произведений осуществляется при условии интонационной генерализации основной эмоции и, напротив, обретает произвольный характер, если переходит в визуальную и предметно-образную плоскость. Перспективы углубления в музыкальное содержание, его моделирования, пробуждения интереса обнаруживаются уже на первых этапах знакомства с ним. Дефицит теоретических знаний о музыке компенсируется активностью художественной фантазии, творческого воображения младших школьников, подключением резервов жизненного опыта, имеющих интонационную природу, связями с коммуникативными средствами общения человека, взаимодействия с другими людьми, обмена впечатлениями об искусстве жизни в целом (рис. 3.1.1).



**Рисунок 3.1.1 – Симультанные обобщения эмоционального содержания музыки**

В музыкальных произведениях, созданных гениальными композиторами, художественные образы раскрываются максимально рельефно. В их содержании воплощены реминисценции детства, грез, полетов мыслей, переживаний, личной причастности к ним авторов. В этом заключена ценность классической музыки как средства музыкального воспитания, развертывания смыслов в параметрах языка, установления связей с жизненным опытом учащихся, интуицией.

Значительное влияние оказывает обращение к истории возникновения музыкальных произведений, жанров, раскрытие их содержания в доступных

учащимся младшего школьного опыта информационных формах. Вхождение в художественное пространство артефактов музыки включает установки на восприятие, жанровую конкретизацию содержания, его анализа.

Центральная установка музыкального восприятия состоит в выделении основного эмоционального тона содержания музыки, ее первичного смысла, условия проникновения в то, что называется интонационным «зазеркальем». Материалами достраивания, установления диалогов с музыкальным искусством являются ассоциации художественного типа, чувства и переживания человека. Большое значение приобретает доступность содержания музыки жизненному опыту младших школьников, использование в учебном процессе музыкальных произведений, адресованных детской аудитории, созданных композиторами-классиками.

Эффективным *методическим приемом* формирования интонационно-образных представлений является метафоризация содержания, позволяющая устанавливать более тесные связи с жизненным опытом младших школьников. Приведем в качестве примера сравнение результатов метафорического и структурного анализа пьесы П.И. Чайковского «Песня жаворонка» соч. 39 № 22 (рис. 3.1.2; 3.1.3).

Нетрудно заметить, что структурное восприятие музыки ограничивается констатацией звукового образа безотносительно к музыкальной интонации (быстрого или медленного, громкого или тихого, мажорного или минорного, плавного или отрывистого звучания), в то время как его метафорическое осмысление связано с поисками ассоциативных аналогий (восхищения человека природой, любования, радости).

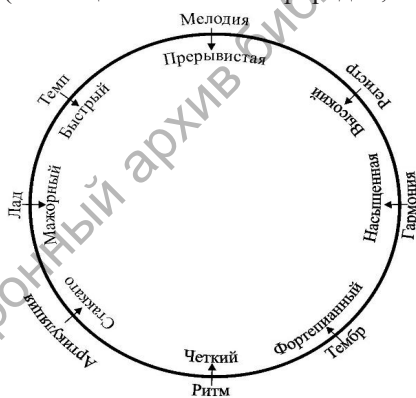


Рисунок 3.1.2. – Структурное восприятие пьесы П. Чайковского «Песня жаворонка»



Рисунок 3.1.3. – Метафорическое переосмысление содержания пьесы П. Чайковского «Песня жаворонка»

Между такими стилями восприятия пролегает значительная дистанция как с точки зрения образного познания музыки, так и музыкального воспитания учащихся в целом. Основываясь на диалогах сознания и тела, метафоризация содержания музыки создает предпосылки для достраивания субъективных образов-переживаний, установления диалогов с персонажами художественного мира музыкальных произведений. В исследовании получили обоснование интонационно-речевой и интонационно-телесный алгоритмы формирования у младших школьников интонационно-образных представлений о содержании музыки.

*Интонационно-речевой алгоритм музыкального восприятия* основан на эмоциональных откликах на музыку, установлении аналогий с интонациями речи, эмоционально-дыхательными движениями человека. Интонационно-речевые ассоциации образуют предсмысловый уровень восприятия, не выходят за рамки общего эмоционального тона содержания музыки, его чувственной ориентации. Эти ассоциативные механизмы блокируются при замещении интонационных образов визуальными ассоциациями. Интонационно-речевые алгоритмы восприятия музыки свидетельствуют о его осознаваемом характере, оказывают влияние на все последующие этапы:

### II. Чайковский «Марш деревянных солдатиков»

Одномоментный образ ↓	Жанровое обобщение ↓	Персонаж ↓	Художественный образ ↓
Праздничность	Марш	Чувственный образ	Мир детства

### II. Чайковский «Шарманщик поет»

Одномоментный образ ↓	Жанровое обобщение ↓	Персонаж ↓	Художественный образ ↓
Проницательность	Песня-вальс	Искренность	Деликатность

### К. Дебюсси «Шаги на снегу»

Одномоментный образ ↓	Жанровое обобщение ↓	Персонаж ↓	Художественный образ ↓
Чуткость	Движение	Наблюдение	Впечатление

*Интонационно-телесный алгоритм музыкального восприятия* основан на разворачивании отражаемых в содержании музыки жизненных эмоций в телесных параметрах (пластике, мимике, пантомимике, движениях, жестах). Будучи доступными жизненному опыту младших школьников, они становятся показателями эмоциональных состояний, возникающих в процессе восприятия, эффективными средствами выражения внутренних переживаний через внешние проявления. Научно-теоретическое подтверждение сказанному мы находим в концепции интонационно-телесного познания, установления непосредственных связей восприятия музыки с вегетативной системой, мускулатурой, мимикой, пантомимикой, дыханием, размещениями тела в пространстве, пластическими формами интонирования.

Интонационно-телесные прообразы наполняют музыкальное восприятие художественностью, чувствами, откликами на то, что, вероятно, могло быть рядом с композитором, вдохновить, стать творческим импульсом. Воздействия музыки проецируются в сознание через динамические состояния тела человека. Например, интонационные механизмы восприятия «Марша деревянных солдатиков» П.И. Чайковского связаны с учащенным дыханием, мимикой, игривостью, позволяющими обнаружить в содержании музыки игровой запал, молодцеватость, щегольство. Напевность мелодии, метроритм вальса создают ощущение кружений, праздничного настроения, душевной открытости в пьесе П. Чайковского «Шарманщик поет». Два ярко выраженных жанровых признака музыки – песни и вальса – совмещаются с пластичностью, ассоциируются с движениями человека, демонстрацией изысканных манер. Прощупывания движений, перемещения в пространстве ощутимо проявляются в произведении К. Дебюсси «Шаги на снегу», расширяют каналы сотворчества.

Метафорические переосмысления содержания образуют конструктивную основу для достраивания субъективных образов-переживаний, установления диалогов с персонажами художественного мира музыкальных произведений. Открытость выражения эмоций, соизмерение услышанного с жизненным опытом создают предпосылки для трансформации интонационно-образных представлений в чувственные образы-переживания, музыкального воспитания учащихся.

В классах, в которых проводилась экспериментальная работа, отмечалась человеко-ориентированная направленность музыкального восприятия. Суждения младших школьников связывались с жизненными прооб-

разами (настроениями, дыханием, движениями, пластикой, жестами, речью человека), отражающими его эмоциональные состояния, значительно сокращающими объем визуальных ассоциаций. В исследовании выявлен обширный спектр интонационно-образных предпосылок восприятия музыки, его художественных уровней.

В числе *методических приемов* формирования у младших школьников интонационно-образных представлений о музыкальном содержании выделим: применение поисково-творческих установок, образных метафор, оценок, создание воображаемых ситуаций, метафоризации языка музыки; наведение внимания на колористические оттенки музыкального звучания.

### 3.2 Методы анализа музыкальных произведений

Музыкальное восприятие основано на преобразовательной деятельности человека, совершаемой им самостоятельно. Ей противопоказаны вмешательства извне, нарушающие непосредственность личностного общения с музыкальным искусством, но свойственны самостоятельные творческие поиски. Чем лучше они организованы в педагогическом процессе, тем сильнее убеждение каждого из учащихся в непосредственности участия в нем, самореализации резервов психики, знаний, умений, навыков. Музыкальное содержание представляет иерархию интонационно-художественных ценностей (эмоций, переживаний, чувств, мыслей), интегрированных с жизненным опытом человека. Духовность музыкального искусства и духовность как свойство психики соприкасаются в восприятии музыки через телесные факторы, открывают большие возможности в музыкальном воспитании учащихся. «Духовное и материальное, идеальное и реальное, внутреннее и внешнее дополняют друг друга, между ними нет разграничения, одно непрерывно проникает в другое (континуум духовного и материального); материя – плотный дух, дух – тонкая материя» [240, с. 282].

Обнаружениями духовного и телесного в содержании музыкального искусства определяется наслаждение им человека, личностное присутствие, необходимые для самооценки своего места в мире, установления связей во времени между прошлым, настоящим и будущим. Представляя уникальный сплав духовной и телесной активности, восприятие музыки функционирует в единстве осознаваемых и недостаточно осознаваемых, психологических и физиологических, аффективных и когни-

тивных процессов, самоорганизации ассоциативных представлений как наиболее неустойчивых его элементов, порождающих флуктуации.

Такие свойства восприятия, как неоднозначность, неисчерпаемость, стохастичность, интуитивность, определяют его нелинейную зависимость, проявляющуюся в том, что при каждом новом прослушивании музыкального произведения дополняется и постоянно уточняется его смысловое, образное содержание, сравнивается с жизненным опытом, имеющейся информацией о музыке. Природа музыкальных образов заключается в том, что они не даны как детерминированные объекты или научные истины. Из содержания музыки извлекаются только те элементы, которые становятся опорными сигналами для его восприятия, достраивания, включения в опыт постижения искусства.

С позиций системно-синергетического подхода сущность воспитания культуры музыкального восприятия и анализа музыкальных произведений состоит в применении методов, запускающих процессы самоорганизации творческих поисков, в преломлении содержания музыки через интонационный опыт учащихся (эмоциональный, речевой, телесный, игровой), в установлении ассоциативных связей. Будучи неустойчивыми элементами восприятия музыки, они выполняют функцию управляющих параметров этого процесса (выходов на более глубокие уровни обновления, достраивания, художественно-образные траектории, чувственные, эстетические, жанровые, стилевые). В перспективе на философские, морально-этические, интеллектуальные.

Восприятие музыки приобретает художественно-образное насыщение в условиях ассоциативного переосмысления (чувственного, жанрово-стилевого, интонационно-пластического, эмоционально-образного, хореографического, интонационно-речевого). Звук как чутко осязаемый материал музыкального искусства инициирует процессы самоорганизации восприятия, вовлечения в него слушателей. Напротив, визуальная и предметно-образная направленность ассоциаций блокирует восприятие уже на начальных стадиях интонационной генерализации.

Восприятие музыки неразрывно связано с телесным опытом. Телесные рецепции, как уже отмечалось ранее, значительно раньше других подключают к этим процессам интонационно-образные механизмы (жестовые, мимические, пантомимические, пластические), непосредственно связаны с жизненным опытом детей и взрослых. Именно по этой причине внутреннее интонирование музыки, будучи основанным на проникновении за физические свойства звуков, кажется более облегченным, чем внешнее.

Подготовкой учащихся к интонационной коммуникации определяются процессы воспитания культуры музыкального восприятия как динамического явления, основанного на опыте речевого и телесного интонирования, эмоционального по своей природе. Педагогический аспект проблемы состоит в обосновании таких методик и методов анализа музыкальных произведений, которые позволяют корректировать восприятие, направлять в интонационно-ассоциативное русло. Нами было установлено, что вероятность возникновения ассоциативных представлений художественного типа возрастает в тех случаях, когда внимание учащихся фиксируется на интонационно-образной стороне музыкального произведения. Незначительной интонационно-телесной коррекции достаточно для того, чтобы эмоциональная характеристичность восприятия получила новое ассоциативное наполнение.

При обосновании методов художественно-педагогического анализа мы исходили из понимания того, что процессы дотраивания субъективных образов-переживаний начинаются с начальных эстетических впечатлений, создающих благоприятные условия для инициации дальнейших аналитических действий. Большое педагогическое значение приобретают предваряющие проблемные задания. Их функции состоят в обеспечении поисковой деятельности младших школьников: «Что, если...?»; «С выражением кого...?»; «Можно ли предположить...?»; «Созвучно ли...?»; «Вероятно ли...?»; «Допустимо ли...?»; «Сравнимо ли...?» и др.

В исследовании получили обоснование *интонационно-ориентирующих и конструктивно-эмоциональных методов художественно-педагогического анализа музыкальных произведений.*

Сущность *интонационно-ориентирующего* метода анализа заключается в установлении художественно-ассоциативных связей музыкального содержания с речевым опытом учащихся, телесной генерализации интонации музыки в пластике, мимике, жестах, движениях. Телесно-звуковые обобщения включают начало восприятия, выделение интонационных паттернов, инициацию полей интонационных ассоциативных представлений (*управляющих параметров*), выходы на обновленные уровни переживаний содержания. Интонационные обобщения не одномерны, связаны с телесными реакциями (изменениями форм дыхания, движениями). Их созидательная функция заключается в репликации интонационных ориентиров восприятия, перенесении полученного опыта в новые коммуникативно-художественные условия.

Покажем эти процессы на примере анализа «Прелюдии» Ф. Шопена c-moll соч. 28 № 20. В числе ее программных истолкований встречаются определения: «скорбь», «печаль», «утрата». Основным приемом изложения музыкального содержания является наведение внимания на эмоциональное состояние человека. Поисково-творческие установки включают:

- выделение одномоментного интонационно-эмоционального образа прелюдии: грусти, скорби, печали;
- определение основных типов движений, медленного темпа, выбора осанки тела («плетущегося шага», «сутулости»).

При повторных прослушиваниях устанавливались причины такой, а не иной художественной мотивации композитора, исполнения динамических оттенков (два форте) в первом предложении, уменьшения до одного форте в последующих предложениях, усиления в заключительном разделе пьесы как своеобразной стенограммы чувств и переживаний человека. Акцентировалось внимание учащих на характеристике завершающего аккорда произведения с помощью движений:

- а) *голова и плечи безвольно опущены вниз, «потухший» взгляд;*
- б) *голова вскинута вверх, плечи развернуты, целеустремленный взгляд.*

В основу анализа содержания пьесы было положено интонационно-телесное воссоздание переданного в нем образа *скорби*. Такое «сканирование» содержания создавало условия для погружений, подкреплялось историческими фактами из жизни композитора, художественного замысла фортепианного цикла прелюдий как своеобразных портретов чувств человека (1836–1839 гг.). Предполагалось, что стимулом для выражения подобного эмоционального состояния в прелюдии могла стать следующая жизненная ситуация: «Ф. Шопен получает сообщение, в котором говорится о народном восстании в Польше, жестком его подавлении, гибели родственников, соотечественников, друзей. Чувства скорби и гнева охватывают композитора. За первым эмоциональным порывом следуют глубокие личные размышления, переживания, получающие отражение в тексте музыкального произведения (постепенное уменьшение динамики звучания на фоне не претерпевающих изменений ритма, мелодии, темпа, фактуры, гармонии).

Можно сделать вывод о том, что в содержании прелюдии передано чувство, которое перерастает во внутренние переживания композитора, а затем прорывается в усиление гнева, возмущения, прилива сил, готовности к борьбе, действию. Интонационная интерпретация аккорда, завершающего музыкальное произведение, ассоциировалась с художественными образами мужества, воли, оценивалась как кульминация произведения, резюмирующая оценка содержания – с образами муже-

ственности, решительности, героизма. Телесная интерпретация аккорда включала «устремленный взгляд», «развернутость плеч», «сосредоточенность мимики», «пальцев рук, сжатых в кулаки».

Сцена из балета С. Прокофьева «Золушка» соч. 87 заканчивается тем, что девушка, покидая бал, теряет свою туфельку. На лестнице туфельку находит взволнованный принц. Учащимся предлагалось инсценировать эту ситуацию сопереживания с помощью движений, используя мимику, пантомимику, жесты, телесное самовыражение «восхищения», «смятения чувств», «огчаяния», «растерянности». Отличалась только техника исполнения каждым из учащихся, не нарушающая общей образной характеристичности содержания музыки, его интерпретации и оценки.

Три важнейшие составляющие можно выделить в методике анализа этого произведения: *формирование ценностного отношения* к жанру балета, *овладение техниками* интонационно-пластического постижения музыкального содержания, *осознание логики музыкального языка*, применение композитором средств музыкальной выразительности.

Интонационно-ориентирующий метод анализа музыкального содержания основан на переведении его учащимися на индивидуальный интонационный код, расширении полей ассоциативных представлений художественного типа, задающих направления аналитическим действиям. Их доминантными центрами являются базовые эмоции, которые генетически закреплены в жизненном опыте человека, образуют проинтонационные предпосылки для достраивания субъективных образов-переживаний. В их числе десять речевых эмоций: гнева, радости, испуга, нежности, презрения, печали, удивления, обиды, равнодушия, стыда (Н.В. Витт) [144, с. 147]. Эмоции радости, удивления, смущения, печали, гнева, страха (К.Э. Изард) [289, с. 146–340]. Эмоции умеренности, печали, отваги, восторга, гнева, величия, святости (А. Кирхер) [108, с. 194]. Эмоций, которые возникают непосредственно в самой музыке (В.Г. Кульпина) [290, с. 103–116]. Панораму положительных и отрицательных эмоций, получающих выражение в речи, анализирует А.Н. Лук [291, с. 12–13]. Эмоциональные переживания и их роль в восприятии музыки описывает Ф. Крюгер [292, с. 113–124]. Эмоции искусства, в отличие от жизненных эмоций, моделируются средствами художественной выразительности, вызывают эстетические переживания.

*В числе приемов интонационно-ориентирующего метода анализа выделим: установление ассоциативных аналогий с речевым и миметическим опытом учащихся; осуществление интонационной генерализации основной эмоции, получившей отражение в содержании музыки; обнаружение ярких интонационных паттернов звучания; варьирование движений.*

Выявление эмоций в музыке представляет важный этап ее восприятия и анализа. Функция интонационно-ориентирующего метода заключается в распознавании протоинтонационных материалов, используемых в музыке, ее жизненных прообразов, в подготовке интонационных баз для дальнейшего углубления в содержание. Младшие школьники испытывают значительные затруднения при восприятии музыки до тех пор, пока не получают интонационных подкреплений в своем жизненном опыте. Эти действия являются типичными для восприятия музыки всеми слушателями, включая профессиональных музыкантов, влияют на процессы интонационных обобщений, развертывания содержания в параметрах языка.

*Конструктивно-эмоциональный* метод анализа музыки основан на переосмыслении эмоций, выраженных в музыкальном содержании, сличении с жизненными эмоциями, обнаружении сходства и различий. В современном музыкознании дается классификация эмоций неспециального и специального музыкального содержания [294, с. 16]. Первые характеризуют выражаемые в музыке жизненные эмоции; вторые – эмоции, которые вызывает красота самого музыкального звука, тембра, интонации, артикуляции, мелодии, мастерства исполнения музыкального произведения. Они насыщают процессы анализа музыки ассоциативными представлениями, способствуют установлению связей с жизненным опытом учащихся, образуют создающие структуры восприятия музыки, наполнения его творчеством, эвристическими открытиями.

Младшие школьники свободно определяют наборы выразительных средств, достаточные для моделирования жизненных эмоций, переданных в содержании музыки. Например, эмоции *грусти* – медленного темпа, тихого звучания, неторопливой мелодии; *радости* – повышенной громкости, быстрого темпа, осветленного звучания и др. Каждая из эмоций может быть переосмыслена в интонационно-телесных параметрах. Это объясняется тем, что в жизненном опыте человека закреплены интуитивные представления о положительных и отрицательных, стенических и астенических, активных и пассивных эмоциях, обнаруживаемых в восприятии персонально, наделяемых индивидуальными оттенками смыслов; интонационно-телесные ассоциации приводят к обновлению его структуры.

Сущность конструктивно-эмоционального метода анализа заключается в управлении процессами развертывания симультанных интонационных образов в субъективные образы-переживания, в достраивании их младшими школьниками. В результате персонажи художественного мира получают образно-символические характеристики, сам же процесс восприятия музыки оформляется в увлекательную творческую деятельность, основанную на субъект-субъектном взаимодействии учителя и учащихся, совместных по-

исках и открытиях в музыкальном содержании личностных смыслов.

Рассмотрим структуру конструктивно-эмоционального метода анализа на примере восприятия «Прелюдии» A-dur Ф. Шопена соч. 28 № 7. Целостный музыковедческий анализ произведения проводился в свое время Л.А. Мазелем [31, с. 281–291]. Отмечалось, что художественный образ прелюдии наполнен интонациями просветления, изысканности чувств, хореографического начала. Подготовка к восприятию включала: информационное обеспечение, знакомство с творчеством композитора, формой, жанровыми и стилевыми особенностями. Установки, наводящие учащихся на образную характеристику музыки, не давались.

*Цель первого прослушивания* заключалась в фиксации исходных позиций восприятия, необходимых для дальнейшего проведения анализа, углубления в содержание. *В процессе второго прослушивания* определялась кульминация пьесы (11–12 такты) с помощью одного из движений головы: *вверх*, *вниз*, *влево*, *вправо* (курсивом выделено предполагаемое действие):



*Третье прослушивание.* Внимание обращалось на эмоционально-дыхательные движения в кульминационной зоне музыкального произведения: *вдоха* или *выдоха*, *задержки дыхания на вдохе*. *Четвертое прослушивание.* Поиски мимических эквивалентов восприятия: *просветления*, *недоумения*, *сожаления*, *вопроса*, *установления связей со средствами музыкальной выразительности*. *Мажорный лад*, *неторопливый темп*, *загадочная динамика*, *мягкая артикуляция* придают звучанию *нежность*, *изысканность*, *уточненность переживаний человека*. В процессе *пятого прослушивания* прелюдии выявлялись *жизненные связи*, отражаемые в содержании: *взгляд, устремленный вверх*, *задержка дыхания в кульминации*, *просветление мимики*. Такие оттенки переживаний, телесных движений свидетельствуют о выражении в музыке *восторженной мечтательности*, *хореографического начала*, *поэтической одухотворенности*, не противоречащих художественно-образной направленности музыкального содержания, красоте духовного и телесного самовыражения человека.

*Рефлексия.* Алгоритм музыкального восприятия включает: адекватный телесно-мышечный отклик в кульминационной зоне произведения (*задержка дыхания на вдохе*, *просветленность мимики*, *взгляд, устрем-*

ленный вверх). Углубление интонационно-ассоциативных полей анализа музыки приводит к смене установок восприятия прелюдии Ф. Шопена. Ее противоестественно слушать с наклоненной головой, выдохом в кульминации, напряженной маской лица. Задержка дыхания, устремленность взгляда, хореографическое начало – атрибуты осознанного восприятия анализа прелюдии. Сопутствующие им визуально-образные ассоциации не затушевывают эмоциональные стороны восприятия и анализа прелюдии, ее интонационную характеристичность.

Весомые ориентиры в эти процессы вносят эстетическое осмысление средств выразительности, индивидуализация восприятия и анализа музыки, операции действий и механизмы их регуляций, способствующие уточнениям и корректировке содержания, его запоминания, метафоризации, театрализации временного плана развертывания [33, с. 59–60].

Например, структурными построениями, несущими образные нагрузки в произведениях крупной формы, становятся темы главной и побочной партий, а в небольших лирических пьесах – отдельные интонации и средства выразительности. Музыкальные темы воспринимаются как завершенные конструкты, выполняющие интонационно-смысловые нагрузки – раскрытия сущностных сторон содержания. Например, тематическая структура *сонатного аллегро* может быть представлена как взаимодействие тем главной (ТГП) и побочной (ТПП) партий (рис. 3.3.1):

Вступление	Экспозиция ТГП, ТПП	Разработка ТГП ТПП	Реприза ТГП – ТПП	Кода ?
------------	------------------------	-----------------------	----------------------	-----------

**Рисунок 3.3.1 – Структура сонатного аллегро**

При анализе увертюры М.И. Глинки к опере «Руслан и Людмила» давались характеристики основных музыкальных образов, воплощенных в содержании (отрицательных и положительных героев). Учитывалось, что драматургия увертюры основывается на контрастных сопоставлениях тем «добра» и «зла», благородства и предательства, героизма и трусости, света и тьмы. Внимание обращалось на то, что тема зла постоянно вкрапливается в развитие других тем, противостоит, появляется в разных местах музыкальной композиции. Характеристики каждой из музыкальных тем осуществлялись с помощью образных метафор. Они фиксировались в процессе восприятия соответствующими карточками (Т-1, Т-2, Т-3). Тема, звучащая в окончании, определялась учащимися самостоятельно (рис. 3.3.2.):

Т 1	Т 2	Т 3
(МО Победы)	(МО Людмилы)	(МО Тревоги)
ликование	трепетность	коварство
радость	нежность	зло

Художественный мир произведения			
Экспозиция	Разработка	Реприза	Кода
T 1 + T 2	T 3 + T 1 + T 2	T 1 + T 2	
	T 3	T 3	T 3

**Рисунок 3.3.2. – Композиция увертюры М. Глинки  
«Руслан и Людмила»**

Анализ музыкальных произведений проводятся в общеобразовательной школе в устной форме вне опоры на нотный текст. Это требует особых подходов, методов, методик его проведения, приобретает особую актуальность в работе с младшими школьниками при знакомстве с произведениями крупной формы. Многое из того, что при восприятии и анализе по нотам могло бы быть легко усвоено, при устном разборе не всегда попадает в зону активного внимания, теряется из вида, не фиксируется в памяти<sup>9</sup>.

Педагогический опыт свидетельствует о том, что прямой перенос методов целостного музыковедческого анализа, специальной терминологии, научного понятийного аппарата в общеобразовательные школы недопустим. Метафора, образное сравнение, меткий эпитет значительно ближе младшим школьникам, глубже и убедительнее раскрывают содержание музыки, позволяют учителю апеллировать к их жизненному опыту, сравнивать с реальностью.

Рассмотрим сказанное на примере восприятия и анализа увертюры Л. Бетховена «Эгмонт» соч. 84. Перед прослушиванием произведения давалась общая характеристика его содержания, основных тем, являющихся носителями художественных образов с целью организации наблюдений за их развитием, последовательности, столкновений и изменений.

Содержание тематических карточек включало информацию об основных событиях, переданных в музыкальном произведении, их последовательности.

---

<sup>9</sup> Закономерен вопрос: надо ли знакомить младших школьников с музыкальными произведениями крупной формы? Сокровищница музыкальной культуры неисчерпаема, ее невозможно освоить за годы учебы в школе, тем более в сокращенном варианте программы по музыке. Учащиеся должны получить общие представления о разновидностях всех жанров музыки. Применительно к произведениям крупной формы – на уровне пропедевтики, общих представлений о том, как устроено содержание, темы, их сочетание. И, безусловно, рано выявлять в музыке философские смыслы. Эта проблема, связанная с ограничением музыкального воспитания 1–4 классами, приобретает особую актуальность, необходимость поисков ее педагогического решения.

Т 1 (музыкальный образ испанских порабощенных) – тяжелая мрачная поступь; медленный темп; тембр медных духовых инструментов; громкая динамика; низкий регистр.

Т 2 (музыкальный образ народа) – напевность звучания; интонации вздохов, мольбы; мелодичность; тихая динамика тембра гобоя, струнных инструментов.

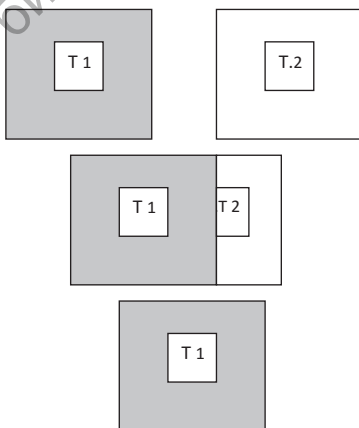
Т 3 (музыкальный образ Эгмонта) – выразительность мелодии; насыщенность звучания; тембр виолончели; умеренный темп; напористый ритм.

Изменения музыкальных тем фиксировались учащимися поднятием соответствующих карточек, ориентируясь на схему композиции музыкального произведения (рис. 3.3.3):

Вступление		Драматическое действие	Кульминация	Кода
Т 1	Т 2	Т 1– Т2 + Т3	?	?

**Рисунок 3.3.3. – Художественный мир увертюры «Эгмонт»**

Определялась кульминация произведения. Обращалось внимание на то, что в кульминационной зоне темы Т-1 и Т-2 сопоставляются друг с другом, одна начинает звучать всё решительнее и перекрывать другую. Это конфликт, развязка, победу одерживает одна из сторон. Какая из тем превалирует в кульминационной зоне увертюры? Кто побеждает в этом противостоянии? Какую смысловую нагрузку выполняет пауза в кульминации произведения? Темные силы оказываются сильнее. Каков финал музыкального произведения? Какая музыкальная тема получает воплощение в завершении? Кто празднует победу? На эти вопросы предстояло ответить самим учащимся (рис. 3.3.4).



**Рисунок 3.3.4. – Сопоставление музыкальных тем в кульминации**

Логика рассматриваемых методов анализа музыкальных произведений – интонационно-ориентирующего и конструктивно-эмоционального – основана на дедуктивно-индуктивном раскрытии содержания музыки (от общего к частному) и только затем – от частного к общему, а не наоборот, как это принято в практике музыкального воспитания – через научно-теоретическое пояснение. Одномоментные интонационные образы трансформируются в субъективные образы-переживания через переконструирование эмоций жизни с помощью средств музыкальной выразительности, музыкально-языковых, интонационно-речевых, жанровых, эстетических, интуитивных механизмов восприятия.

Восприятие музыки опирается на фонды жизненного опыта младших школьников: эмоциональные, чувственные, телесные, мускульно-моторные, речевые, индивидуальные у каждого из них. Выравнивание анализа музыки под некий усредненный формат «правильного понимания» недопустимо. Анализ непосредственно связан с восприятием, опирается на него, подготавливает учащихся к установлению духовно-телесных коммуникаций с персонажами художественного мира музыкальных произведений, пониманию языка музыки как специфической речи человека, наполненной эмоциями, переживаниями, жестами, пластическими движениями.

Конструктивная сущность анализа музыкальных произведений заключена в педагогических действиях учителя, направленных на инициацию творческого воображения, учащихся, обнаружение личностных смыслов. Необходимыми условиями для этого становятся обмены мнениями педагогов и учащихся, ненавязчивые коррекции восприятия, подготавливающие самостоятельные «художественные открытия» в музыке, активизирующие художественные поиски.

Функция *интонационно-ориентирующего метода* анализа заключена в выделении в музыкальном содержании интонационных образов (телесных, речевых, эмоциональных), вовлечении младших школьников в творческие процессы, установлении связей с телесными средствами генерализации интонации музыки, считываемыми слухом и динамическими состояниями тела.

Назначение *конструктивно-эмоционального метода анализа* состоит в конкретизации музыкального содержания, развертывании одномоментных образов в координатах средств выразительности, операций (действий) и механизмов (регулирования) процессов восприятия и анализа музыки.

### Операций:

• *коммуникативных* – диалогов с персонажами художественного мира музыкальных произведений;

• *корректирующих* – выделения кульминационных зон;

• *мнемонических* – обнаружения и запоминания ярких интонаций;

• *симультанных* – генерализации эмоционального содержания;

• *сукцессивных* – развертывания художественных смыслов.

### Механизмов:

• *интонационно-образных* – речевых, телесных, кинестезийных;

• *ассоциативных* – эмоциональных, чувственных, соматических;

• *языковых* – артикуляционных, мелодических, метроритмических, динамических, тембровых, гармонических, регистровых, темповых, ладовых, фактурных;

• *апперцептивных* – жизненных, интуитивных;

• *установочных* – человеко-ориентированных.

Как справедливо считает Е.В. Назайкинский, операции и механизмы восприятия музыки образуют ту «гибкую суперсистему, отдельные звенья которой могут иметь физическую, физиологическую, психологическую, социальную и собственно художественную природу. Между ними в процессе восприятия, и в ходе развития человека, и в исторической эволюции музыки происходит постоянный взаимообмен <...> замещения внешнего внутренним, неспецифического специфическим. В целом <...> мы имеем дело с гигантским инструментом, в котором разыгрывается музыкальная деятельность, и формирование которого, как и изучение, является задачей не только педагогов, музыкантов, психологов и социологов, но практических работников филармоний, администраторов, организаторов концертов, оформителей и т.д.» [34, с. 106–107]. По мнению автора, операции и механизмы восприятия музыки необходимо рассматривать в качестве его базовых основ, сохранения связей с жизненным опытом, привычных ориентиров во времени и пространстве.

Операции и механизмы музыкального восприятия выполняют функцию интериоризации содержания музыки, перевода его в план самонаблюдения, внутренних представлений, самоанализа возникающих чувств и переживаний, связаны с педагогическими функциями (сопоставления, сравнения, выявления контрастов), а также психологически (прояснения, внушения, заражения), определяющими синергичную сущность процессов восприятия, наполнения их добавочными обертонами жизненных смыслов.

Например, выделение акцентов на слабых долях четных тактов в **польке ре минор М.И. Глинки**. *Операций*: коммуникативных – установления диалогов с персонажем пьесы; мнемонических – запоминания мелодии (воспроизведения метроритма в четных тактах); *механизмов*: апперцептивных – праздничности; интонационных – танцевальности:



Через операции и механизмы процессы восприятия развертываются как художественно-мотивированная деятельность.

### **С. Прокофьев «Марш»**

Учащиеся определяют маршевый характер звучания произведения:

Шутливый

Грустный

Торжественный

Для какого возраста предназначен марш – для взрослых или детей? По каким признакам можно догадаться об этом? Как звучит мелодия – плавно или с ударениями? С выражением каких чувств это связано? Какие движения можно выполнять под музыку? Есть ли в марше вступление? Учащиеся обозначают форму музыкального произведения с помощью геометрических фигур (прямоугольников, треугольников, цветных карточек). Так формируются навыки анализа музыкального содержания, связей с жизнью, настроениями, переживаниями человека.

Восприятие музыки может дополняться художественными контекстами, не разрушающими логики развития музыкального содержания (литературными средствами, эпитетами, сравнениями, репродукциями картин и др.). Например, с их помощью уточняются характеристики персонажей художественного мира в пьесе **Г. Гореловой «Король с королевой»**:

Изысканность      Величественность

Приветливость    Решительность

Наивность          Высокомерие

Застенчивость    Настойчивость

В другой зарисовке этого автора **«Испорченная юла»** движения игрушки ассоциируются с изобразительными интонациями (вращения, возобновления движения, неполадок, остановок) и одновременно переживаний человека (милосердия, растерянности, жалости, досады и др.).

В пьесе Г. Гореловой «**Часы с кукушкой**» угадываются интонации «зова кукушки», «хода часов» и танцевальности, ощущаемые в ритме:

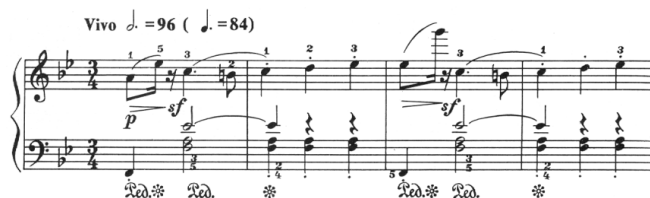
Восхищения Удивления  
Растерянности Шутки

В миниатюре **Е. Глебова «Капризуля»** прослеживаются связи музыки с речевыми интонациями стремительности, взлетов вверх и опусканий вниз [Приложение 9]. Заключительный аккорд пьесы может быть интерпретирован мимикой (*гримасы несогласия, упрямства*).

Интонационная характеристичность содержания пьесы **Э. Тырманд «Об упрямом мальчике»** связана с движениями (пантомимикой, жестами (такты 1–11, 12–21, 22–35)). В пьесе **В. Каретникова «Колыбельная»** внимание обращается на особенности артикуляции. Выразительность звучанию музыки придает комбинирование штрихов легато и стакато, сравнение с задушевной песней, речью, бережными движениями.

#### **Р. Шуман «Арлекин» из фортепианного цикла «Карнавал» соч. 9**

Арлекин – персонаж итальянской «комедии масок», слуга-шут в костюме из разноцветных лоскутов, отличающийся остроумием, умениями выходить из трудных жизненных ситуаций. Какими художественными средствами передано поведение персонажа пьесы? *Операции*: мнемонические – повторяемость метроритмических формул в нечетных тактах произведения; коммуникативные – переживания; симультанные – эксцентричность. *Механизмы*: апперцептивные – театрализация; интонационные – стремительность движений; музыкально-языковые – ритм, мелодия, темп, динамика; художественно-ассоциативные – смена масок; установочные – клоунада. Интонационная характеристичность музыкального содержания: *шутка, насмешливость, возбуждение*. Операции и механизмы музыкального восприятия выполняют функции развертывания, «цепляемости» слуха за звуковые кластеры (метроритмические, мелодические).



Специфично операции и механизмы представлены в вокальной музыке, поэтических текстах, инструментовках стихов. Например, выделение фонем <ж> <ш> в «**Колыбельной Волховы**» (из оперы **Н.А. Рим-**

ского-Корсакова «Садко») создает эффекты звукоподражаний природе (шуршание тростника, трав), ассоциаций со сном:

Сон по бережку ходил,  
Дрема по лугу,  
А и сон искал Дрему,  
Дрему спрашивал.  
Спит Садко мой на лужку,  
На зеленом бережку.  
В шитом бранном положке,  
Во зеленом тростничку.

Обнаружение «музыки стиха» в тексте хора «Поет зима – аukaет» (из поэмы Г.В. Свиридова «Памяти Сергея Есенина»). Чередование гласных и согласных звуков вызывает слуховые ассоциации с явлениями зимней природы: стужи, «завываний ветра», поэмки, метели, снегопада. Получая отражение в музыке, они объединяют творчество поэтов, композиторов, исполнителей и слушателей. Особую смысловую нагрузку выполняют фонемы: <с>, <з>, <а>, <у>, ассоциативное перенесение их на восприятие музыки:

Поет зима, аukaет,  
Мохнатый лес баюкает  
Стзвоном сосняка.  
А вьюга с рвом бешеным  
Стучит по ставням свешенным  
И злится все сильней.

За изобразительными деталями скрываются мироощущения человека, его чувства, воля, мужественность, решительность, инициируются ассоциации интонационно-образного типа:

аukaет – баюкает  
глубокую – далекую  
метелица – стелится  
игривые – суетливые

Операции и механизмы восприятия образуют синергичные ресурсы воспитания культуры музыкального восприятия, которые могут проявляться уже на его начальных этапах. «Посадил дедушка картошку. Богатым выдался урожай. Хорошее настроение возникло у него, что сами ноги пустились в пляс. Как бы мог танцевать дедушка, бабушка, внучата? Какие движения под музыку белорусской плясовой песни-танца «Бульба» они могли совершать». Даже такого, на первый взгляд, незадействованного рассказа-установки достаточно для того, чтобы активировать операции и механизмы восприятия. Применительно к приведенному

примеру – *операции*: коммуникативные – коллективное общение; *симуль- тантные* – выявление эмоции радости; *сукцессивные* – развертывание праздничных чувств и настроений человека. *Механизмы*: *апперцептивные* – воспроизведение жизненной ситуации; *интонационные* – танцевальные движения; *художественно-ассоциативные* – театрализация содержания.

Операции и механизмы конкретизируют процессы восприятия музыки, обогащают ассоциативные фонды, творческо-поисковые действия учащихся:

*эмоционально-рефлексивные* (генерализации музыкального содержания, развертывания в параметрах языка музыки, средств выразительности, жанров;

*интонационно-телесные* (мимические, пантомимические, пластические, жестовые, кинестезийные);

*человеко-ориентированные* – эмоциональные состояния, переживания и чувства.

Операции и механизмы восприятия и анализа музыкальных произведений способствуют индивидуализации этих процессов, выполняют подкрепляющие функции, опираются на фонды жизненных ассоциаций младших школьников (эмоциональные, телесные, речевые), имеющие индивидуальный характер. Их регулирование допустимо косвенными путями, используя поисково-творческие установки, выстраивание индивидуальных траекторий восприятия музыки. Такие акты творческой деятельности хорошо вписываются в системно-синергетическую модель музыкального восприятия, ощущений духовного обновления.

Приемами конструктивно-эмоционального метода анализа музыкальных произведений являются: *применение графиков интонационно-выраженных эмоций в речи человека, эмоционально-дыхательных движений; расширение художественно-ассоциативных полей восприятия; составление синтаксисов эмоций; театрализация музыкального содержания.*

### **3.3 Научно-методическое обеспечение интонационных погружений учащихся в художественный мир музыкальных произведений**

В ряду педагогического инструментария методики воспитания культуры музыкального восприятия (методов, приемов, средств) особое место занимает категория «стратегия» как последовательности действий в достижении целей и конкретных результатов. В научной

литературе это понятие рассматривается в разных смысловых контекстах: как искусства руководства (С.И. Ожегов) [275, с. 671]); познания смыслов жизни (К.А. Абульханова-Славская) [294, с. 27–28]); культурного становления (О.Н. Шушерина) [295 с. 75–83]; интериоризации (Т.А. Старовойтова) [296, с. 14]; взаимодействия субъектов образовательного процесса (Л.С. Потапова) [297, с. 16–21] и др.

Понятие «стратегия» охватывает область теоретической и практической деятельности человека в различных сферах культуры, искусства, педагогики, наук, связанных с диагностированием, моделированием, открытиями нового. Каждое искусство обладает широким набором стратегий восприятия. Так, по мнению Д.А. Леонтьева и Е.В. Белоноговой, в числе стратегий восприятия живописи могут быть выделены: жизненная стратегия (понимания содержания картины с позиций участия зрителя в ее сюжете); изобразительная (взгляда на содержание со стороны); авторская (проникновения в замысел художника); культурная (восприятия в соответствии с традициями и нормами, принятыми в обществе); ассоциативная (рефлексивная); импрессивная (влияния на психику человека); эмоциональная (воздействия на чувства); стилевая (оценочная); метафорическая (символического переосмысления искусства); резюмирующая (рациональная) [299, с. 357–377]. Авторы считают некорректным рассматривать средства художественной выразительности в качестве критериев восприятия по причине неоднозначности несомых психологических нагрузок, зависимости их окружающих контекстов [там же, с. 356–357].

С такой позицией авторов, применительно к восприятию музыки, трудно согласиться уже по той причине, что средства выразительности выполняют в ней функцию строительных материалов интонации, не констатации содержания и фактов, а способов их существования, смыслообразования, процессуальности в целом. Изменения выразительных средств радикально влияют на содержание музыки, регулируют ее художественно-образные смыслы.

Научный интерес в классификации стратегий восприятия искусства и их применения на практике представляет точка зрения датского ученого Б. Функа, выделяющего следующие стратегии восприятия: переживания (вовлеченности в содержание искусства); эмоциональную (глубины восприятия); когнитивную (осмысления художественного содержания); эстетическую (чувствительности к красоте искусства); фазинизации (психоанализа как источника восприятия) [300, с. 110–138].

В этой классификации стратегий восприятия содержатся предпосылки для их научного обобщения, критического переосмысления в практике воспитания культуры музыкального восприятия.

Стратегии интонационных погружений в художественный мир музыки рассматриваются нами в контексте ориентировочных действий при восприятии музыкального содержания. Побуждающими стимулами являются: творческое воображение, фантазия, эмоциональная отзывчивость учащихся на отражение красоты музыки, эстетические впечатления, умение переводить музыкальное содержание на язык пластики, мимики, пантомимики, хореографических движений, устанавливать внутренние диалоги с персонажами художественного мира музыкальных произведений.

Интонационные погружения требуют творческих усилий, сотворчества, сопереживания слушателей, настроек на восприятие, «заражения» чувствами аналогично чтению книги, увлекательного сюжета спектакля, кинофильма, сосредоточенности. Погрузиться в содержание музыки – значит увлечься ею, побыть некоторое время в мире вымысла, творческого воображения, чувств, переживаний. Выходы из таких состояний сопровождаются ощущениями духовного подъема, обновления, открытий жизненных перспектив, настроек на достижение успехов в различных сферах деятельности.

Умениями погружаться в образный мир музыки определяется культура музыкального восприятия. Ей невозможно научить, используя однолинейные подходы и алгоритмы действий так же, как нравственности, соучастию, любви. Такие состояния возникают неожиданно, непреднамеренно, и в то же время не случайно. Им предшествует длительный период накопления опыта музыкального восприятия, фиксации в памяти, тайниках подсознания, чтобы выплеснуться наружу неожиданными откровениями. Интерпретировать подобные состояния возможно только через обновленную парадигму музыкального восприятия как самоорганизации творческих сил, духовных состояний человека, способов его самовыражения в искусстве.

Вводя учащихся в художественный мир музыкальных произведений, необходимо чувствовать ключевые точки интонационной палитры содержания музыки, которые могут плодоносить эвристическими находками, творческими поисками, открытиями личностных смыслов. Такой прогноз на достраивание восприятия определяет логику музыкально-педагогического процесса и не противоречит классическим воззрениям на воспитание как побуждение к самовоспитанию, самоорганизации духовных и волевых усилий.

Погружения в художественный мир музыки, как уже отмечалось ранее, представляют собой активный процесс, основаны на творческом воображении и фантазии. Без этого переосмысление музыкального содержания, переводение в эстетическую плоскость невозможно по определению. В условиях открытости восприятия музыки погружения в содержание приобретают коммуникативную завершенность перевода на язык выразительных движений.

В отличие от инсценировок, осуществляемых, как правило, в формах свободного выражения чувств и эмоций, погружения в художественный мир музыкальных произведений обусловлены логикой развертывания содержания. Погрузиться в него – значит совпасть с эмоционально-чувственной волной, несомой звуками, своеобразными аккумуляторами эстетических переживаний, «заразиться» ими, включиться в воссоздание, активизировать ассоциативные фонды. Процессы «заражения» музыкальным искусством, погружения в него основаны на систематических упражнениях, аналогичных работе актера над ролью, управлению чувствами. Механизмы саморегуляции духовного мира определяют воспитательную функцию музыки, культуру ее восприятия.

На технологическом уровне стратегии интонационных погружений в художественный мир музыкальных произведений включают многочисленные фазы перевоплощений, связей с жизненными контекстами. Каждая из стратегий характеризует определенную степень сотворчества. Выбор форм погружения зависит от типов содержания музыки, ее жанров. Общим остается внутренняя сосредоточенность на восприятии как особом типе музыкального познания.

Погружения зависят от возраста. Младшим школьникам свойственны игровые формы вживания в содержание, отождествление себя с персонажами художественного мира; для подростков – процессы участия, самоанализа чувств; для старшекласников – сопереживания; для опытных музыкантов-профессионалов – философско-эстетическое переосмысление музыкального содержания. Точных градаций не существует, их трудно обозначить даже на теоретическом уровне, в чем нет необходимости. Важно установить духовно-личностные контакты с музыкальным содержанием, вызвать эмоциональные отклики, потребности в переживаниях красоты.

Стратегии погружений в художественный мир искусства в целом носят переходный характер, могут усиливаться и расширяться по мере обогащения знаниями, дополнительного образования, самостоятельной

работы над собой. Или, оставаясь на уровне умений и навыков, полученных на уроках музыки в школе, применяться в индивидуальной практике музыкального восприятия. Стратегии погружения символизируют практико-ориентированный уровень культуры музыкального восприятия, ненавязчивого введения учащихся в звуковой мир музыки.

В исследовании получили теоретическое обоснование и апробацию стратегии погружения в художественный мир музыкальных произведений: интонационно-пластическая, интонационно-жанровая, креативно-образная, интонационно-созерцательная, интонационно-стилевая.

### **Интонационно-пластическая стратегия**

Интонационно-пластическая стратегия погружений в художественный мир музыкальных произведений основана на установлении связей с жизненным опытом младших школьников через телесную персонификацию художественных образов, игровые действия, движения. Они закрепляются в опыте восприятия музыки учащихся в ситуациях эстетических переживаний, интонационно-телесного сотворчества.

Покажем этот процесс на примере восприятия пьесы «Нянина сказка» из «Детского альбома» П. Чайковского, соч. 39 № 19. Известен эпиграф к этому сочинению Б.В. Асафьева: «Вошла няня: дело к вечеру, а то и к ночи. Пора звать в постель и пострашать» [284, с. 28]. Исходными установками для восприятия служит жанровая программа произведения, заложенная в самом его названии (сказ, рассказ, повествование), простая трехчастная форма, ярко выраженные ассоциативные связи музыкальной интонации с речью человека. Инструментальные музыкальные жанры сказок отличаются от литературных тем, что в них отсутствуют слова, содержание передается исключительно звуками. Проникнуть в образный мир музыки можно только через слуховое восприятие, сопутствующие ассоциативные представления. Важно определить форму-структуру произведения (А–В–А), выделить такие точки музыкального звучания, в которых наиболее ощущается напряженность, характеристичность интонаций, контрасты частей.

Проблемная ситуация музыкального восприятия заключается в отборе интонаций, стягивающих образное содержание в единое художественное целое, определяющих драматургию. К ним относятся интонации в первой и третьей частях пьесы, а также в среднем разделе. Творчество учащихся состоит в выборе телесных средств интерпретации содержания музыки, мотивации своих действий. Из обширного спектра пластических движений отбираются только те, которые моделируются

в музыкальном произведении, подкрепляются логикой звукового материала, в частности, речевые интонации «настороженности», «наставления». Они инсценируются учащимися движениями указательного пальца у уголка губ:



Интонации «напряжения», «боязни», «испуга» в средней части пьесы обозначались «прикрытием лица ладонями», «затаенностью», «замиранием дыхания», получали подкрепление в жизненном опыте, легко опознавались в содержании музыкального произведения, образовывали интонационные ресурсы его восприятия.

В средней части пьесы композитор моделирует эмоцию «страха» с помощью звука *до* первой октавы, исполняемого из-за такта, в соответствии с ритмическим рисунком мелодии, динамическими нарастаниями и спадами. Они ассоциируются с втягиванием головы в плечи, сосредоточенностью мимики. Как будто бы мальчик (прообраз Володи Давыдова, племянник композитора, которому был посвящен Детский альбом), слушая сказку, вздрагивает на каждом акцентированном звуке мелодии. Сочетание этих двух интонаций (повествования и боязни) формирует образную систему произведения, создает предпосылки для интонационного погружения в его содержание, предпосылки театрализации, сопереживания, перевоплощения, установления внутренних диалогов с персонажами художественного мира музыки: рассказчицы (няни), сопровождающей речь жестами, и испуганного мальчика, слушающего сказку:

Пьеса «Нянина сказка» написана в простой трехчастной форме, хотя все основные сюжетные события получают изложение в первой и второй частях. Почему же композитором использована простая трехчастная, а не двухчастная или одночастная форма? Какой сказочный прообраз может быть положен в основу музыкального произведения? В чем заключается оригинальность заключительного такта пьесы, канканса? Эти вопросы образуют познавательно-творческую сторону музыкального восприятия.

Мотивация выбора композитором формы музыкального произведения определяется композиционными и художественными замыслами. Первые связаны с необходимостью уравновешивания частей, достиже-

ния симметрии, расширения пространства для развития материала, облегчения запоминания; вторые обусловлены построением драматургии произведения, поддержания интереса у слушателей к музыке.

Конкретизация художественного образа осуществляется после того, когда учащиеся знакомятся со следующим музыкальным произведением из «Детского альбома» – «Баба Яга», обозначенным № 20. В этом заключена оригинальность художественного замысла композитора, его мотивация, также подлежащая оценке и анализу. В сокровищнице музыкального искусства имеется немало образцов, расширяющих возможности для формирования интонационно-пластических стратегий погружения в художественный мир музыкальных произведений. Многое в этом процессе зависит от творчества самого учителя музыки, применяемых им методов организации восприятия и анализа.

### **Интонационно-жанровая стратегия погружения**

Музыкальное искусство характеризуется многообразием жанров. Их историко-художественное возникновение связано с отражениями социально значимых и прикладных ситуаций жизни, в том числе трансцендентных, не имеющих практических аналогов и нагрузок. Жанровая ориентация придает конкретизацию процессам музыкального восприятия, подключения различных граней жизненного опыта, фантазий, творческого воображения человека. Еще осмысления жанровых особенностей музыкальных произведений глубина в их проникновение будет значительно меньшей, недоступной для восприятия. Жанровые ассоциации связывают жизненный опыт слушателя с впечатлениями жизни. Интонационно-жанровые стратегии погружения в художественный мир музыкальных произведений формируются поэтапно, на материале познания бытовых сторон жизни, получающих отражение в песнях, танцах, маршах, более сложных жанровых обобщениях.

Многообразие жанровых проявлений в содержании музыки безгранично. Любого, даже незначительного ассоциативного уточнения достаточно для того, чтобы внутренние установки на восприятие изменили ориентацию, получили художественную определенность. Например, звучание пьесы Э. Грига «В пещере горного короля» завершается танцем (экзальтированными жестами, движениями, поворотами, прыжками). Эти действия образуют материалы для достраивания содержания, погружений в художественный мир музыкального произведения, характеристики главного персонажа пьесы Пер-Гюнта, его поведения,

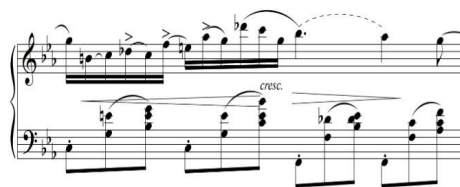


Как развивается это чувство, предстоит определить учащимся в процессе интонационного развертывания содержания, его повторных прослушиваний, анализа. Художественно-образные значения музыки становятся лично значимыми в тех ситуациях восприятия, которые подкреплены эстетическими переживаниями. Визуально-предметный уровень восприятия музыки локален, в то время как интонационно-образный полиморфичен и многоканален, основан на жанровых погружениях, через механизмы которых становятся доступными для восприятия учащихся более сложные произведения. Рассмотрим в качестве примера процесс восприятия «Ноктюрна» Ф. Шопена ми-бемоль мажор соч. 9 № 2.

Содержание этого музыкального произведения отличается мечтательным характером, утверждением гармонии чувств, мыслей и переживаний человека. Интонационная характеристичность музыки близка интонациям повествования, размышлений, может быть определена как *мечтательность, задумчивость, нежность*. Комплекс средств выразительности включает тихую динамику, умеренный темп, прозрачность фактуры, волновой характер развития мелодии. В интонационной структуре музыкального произведения могут быть выделены два типа интонационных образов: повествовательная интонация начальных фраз, построенная на мелодическом ходе от V к III ступени (лирическая сексты), придающая особую мягкость и напевность звучанию музыки, ее притягательности:



И интонация мечтательности в шестом такте произведения, связанная с устойчивыми прообразами в речевой практике человека, выраженном чувств затаенности, задушевности:



Отражение их в музыке имеет специфику и не является точной копией интонаций речи, но ассоциативно приближено к ней. Например, интонация мечтательности и в музыке, и в речи начинается с постепенного восхождения мелодии, проникновенной артикуляции звучания, плавного завершения (прил. 11). В обобщающей интонации ноктюрна могут быть выделены: развернутый тип мелодии, неторопливый темп, имеющие устойчивые прообразы в речевой практике. Осознание жанровых особенностей музыки помогает понять мотивы использования композитором именно такого, а не другого комплекса средств выразительности, музыкальной формы, композиционных решений.

Характеристики музыкальной интонации основываются не на произвольном ассоциировании, а на логике развития содержания, вытекающей из самой музыки, ее художественного образа, отражения переживаний человека. При подготовке к погружению в художественный мир музыкальных произведений необходимо учитывать проявляющиеся функции жанров, связей с первичными жанровыми признаками (песнями, танцами, маршами), наиболее доступными для восприятия учащихся. Интонационно-жанровые стратегии погружения в художественный мир музыкальных произведений значительно уменьшают предметно-образные ассоциации, способствуют переориентации процессов восприятия музыки с репродуктивных форм на художественно-творческие.

Музыкальное искусство становится лично значимым для учащихся в таких ситуациях, когда увязывается с ощущениями красоты звука, содержания, формы, когда обнаруживаются смыслы, близкие жизненному опыту младших школьников, резонируют в эмоционально-образной сфере, жизненном опыте. Предметный уровень восприятия музыки локален и ограничен визуально, в то время как интонационно-образный многоканален, расширяет возможности для погружения учащихся в художественный мир музыкальных произведений, формирования интереса к музыке.

### **Креативно-образная стратегия интонационного погружения**

В специальной литературе креативность определяется как внутреннее состояние человека, потребность в создании нового, отсутствующего еще в практике; предрасположенность к сотворчеству в различных сферах научной, общественной, производственной, художественной деятельности. Как отмечает И.А. Малахова, для человека, который увлечен творчеством, свойственно «стремление преодолевать стереотипы,

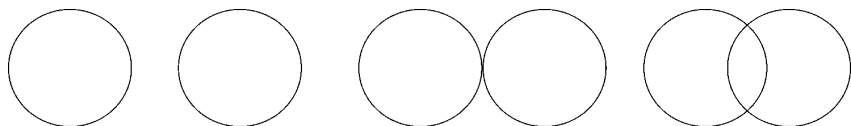
навязанные извне, и желание создать свой внутренний творческий стереотип, выступающий показателем креативности личности» [61, с. 66]. Автор обосновывает целостную программу развития этих качеств личности у младших школьников в социокультурной сфере деятельности. Имея нелинейный характер, креативность мотивируется процессами структуризации и деструктуризации мышления, концентрации внимания, переконструирования, открытия новых ракурсов изучения проблем и их решений. Применительно к музыкальному восприятию – достраивания учащимися субъективных образов-переживаний, самосозидания локальных настроений, эстетических переживаний. Процессы погружений в содержание музыки представляют акты творчества, основанные на «заражениях эмоциями искусства (рис. 3.3.1).



**Рисунок 3.3.1. – Взаимодействие объективных образов, переданных в музыку и субъективных образов-переживаний**

На первых этапах музыкального восприятия такие действия учащихся носят характер подражания. Содержание осваивается в результате сличения с жизненными эталонами, повторными прослушиваниями музыки, креативными по своей сути, насыщающими восприятие ассоциативными представлениями, сотворчеством, выходами в область других искусств. На разных стадиях этого процесса в качестве критериев нами рассматриваются эмоциональные реакции учащихся, эстетические отклики, интонационно-телесные формы самовыражения в музыке (хореографические, пластические, мимические, пантомимические).

К креативности музыкального восприятия относятся различные формы интерпретации содержания музыки, внутренние диалоги с его персонажами, открытия личностных смыслов, обнаружение контрастов, повторов, тождеств музыкальных материалов. Применительно к младшему школьному возрасту можно говорить об интонационно-речевых и интонационно-телесных видах креативности музыкального восприятия. Соотношения между объективными художественными образами, создаваемыми композиторами, и субъективными образами-переживаниями слушателей могут приобретать разные модификации (рис. 3.3.2).

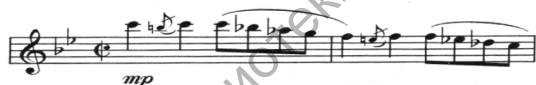


**Рисунок 3.3.2. – Типы соотношения объективных и субъективных образов восприятия**

Например, в пьесе Г.Ф. Суруса «В зоопарке» переданы выразительные и изобразительные интонации, раскрывающие образы животных (бегемота, птиц) и посетителя зоопарка, наблюдающего за ними. Музыкальная характеристика одного из персонажей пьесы выражена «тяжеловесными» звуками в нижнем регистре, медленном темпе:



Поведение другого персонажа раскрывается высокими звуками, тихим и мягким звучанием, украшениями мелодии мелизмами:



Образ третьего персонажа передан в среднем регистре:



В каком порядке экспонируются темы в музыкальном произведении? Почему характеристика посетителя зоопарка передана композитором в среднем регистре? Такие задания способствовали активизации музыкального мышления, творческих поисков у младших школьников. Самостоятельные находения ими точек соприкосновения с содержанием музыки характеризует креативную составляющую ее восприятия.

Предпосылками для погружения в художественный мир музыкальных произведений являются наблюдения за изменениями выразительных средств, особенностями формы (фраз, предложений, периодов, частей) как знаковых единиц восприятия, приближающих к пониманию художественных замыслов авторов. Даже такие, на первый взгляд, не-

значительные творческие открытия, сделанные самостоятельно, представляют креативные акты, обогащают опыт общения их с музыкой, способствуют формированию интереса к ней. Важно только вовремя замечать такие творческие устремления учащихся, поддержать, доводить до художественного уровня, создавать атмосферу исследовательского поиска, открытий в музыке личностных смыслов.

Прослушав пьесу М. Парцхаладзе «Дождик», учащимся предлагалось не только определить настроение, переданное в музыке (грусти, задумчивости), но и догадаться, о каком времени года рассказывается в нем (весне, лете или осени)? Подобрать эпитеты, которыми можно дополнить название (весенний, летний или осенний дождик)? Выразить отношение к музыке на тему «Осенний дождик» цветными карандашами или красками. Рисунки, выполненные на высоком техническом уровне, но ярким колоритом могут свидетельствовать о формальном уровне музыкального восприятия. Напротив, выбор тусклых оттенков цвета свидетельствует о стремлении передать чувство грусти. В каком из указанных вариантов креативность восприятия музыки проявляется больше – судить самому педагогу. Оценки продуктов творческой деятельности требуют художественной чуткости учителя, умений создавать благоприятные условия для поисково-творческой деятельности учащихся, отрывают возможности для развития таких качеств, как креативность, конвергентность, дивергентность, сопереживание, перенесение в сферу жизнедеятельности.

### **Интонационно-созерцательная стратегия**

Созерцание представляет особую форму художественного познания человека (размышлений, самоуглублений, мечтательности) [276, с. 323]. Применительно к музыкальному восприятию – воспоминаний, удовлетворения потребностей в наслаждении, чувственном «растворении» в содержании музыки. Созерцание является одной из составляющих восприятия специальных жанров музыки (колыбельных песен, серенад, романсов, размышлений, ноктюрнов, элегий, пасторалей, баркарол, канцон, грёз и др.), в которых в концентрированном виде выражены эмоции и переживания, приобретающие большое значение в жизни человека. Отличительными художественными свойствами этих жанров музыки является организация ее языка, системы выразительных средств, логик композиций, тональных планов, модуляций, их варьирования [42, с. 68]. Такими типами музыкального содержания наполнены сочинения, адресованные детям композиторами-классиками. Рассмотрим в качестве одного из примеров организацию интонационно-созерцательной стратегии погружения

учащихся в художественный мир музыки на примере восприятия пьесы П. Чайковского «В церкви» из «Детского альбома» соч. 39 № 24.

Содержание музыкального произведения, его замысел соответствуют традициям времени, в котором жил композитор. Известно, что каждый день начинался и завершался произнесением молитвы. Вслушиваясь в мелодию пьесы нетрудно обнаружить ритмизацию ее слов «Господи, помилуй». Эта особенность ритмомелодики не требовала прямого переноса традиций религии в учебный процесс, но предопределяла стратегии погружения в ее восприятие. Обладая мощным обобщающим эстетическим знаком, музыка растворяет в себе конкретику жизни, проецируется как эмоциональное состояние, ожидание, рефлексия. Такими знаковыми элементами в произведении являются чувства:

Доверительности  
Искренности  
Сердечности

Их допустимо рассматривать как обобщающие символы содержания музыки. Для фиксации общего интонационного образа использовался прием выбора осанки музыкального восприятия, размещения тела в пространстве. Известно, что за каждым видом деятельности закрепляются определенные его позиции, мышечная готовность человека к действиям. Внутренне подготавливаясь к восприятию кинофильма или трагедийного спектакля, человек непроизвольно продумывает осанку, положение тела, рук, головы, маски лица. И совсем по-иному слушает веселый шлягер, незатейливую песню. Малейшего изменения тела достаточно для того, чтобы разрушить настройку внимания, отвлечься от сосредоточенного восприятия. В рассматриваемой экспериментальной ситуации одномоментный образ музыкального содержания фиксировался с помощью эпитетов:

Возвышенность                      Проникновенность

Осанка восприятия выбиралась учащимися из следующих вариантов:

- небрежная посадка на стуле «вразвалочку», ноги вытянуты перед собой;
- размещение на краю стула, руки на поясе, голова слегка приподнята;
- глубокая посадка, не прикасаясь к спинке стула, голова наклонена, ладони сомкнуты на уровне груди.

Принимая по очереди каждую из этих поз, подготавливалось предстоящее слушание музыки. В качестве наиболее приемлемой для восприятия данного музыкального произведения учащимися была выбрана третья позиция тела. Положение рук, корпуса намекают о близости эмоционально-образной сферы младших школьников интонационному содержанию музыки. Подготовка к ее восприятию заключалась в кон-

центрации внимания на наиболее сокровенных чувствах, установлении коммуникаций с воображаемыми субъектами жизни, близкими младшим школьникам. У каждого из них имеются собственные представления об этом. Отметим, что любой анализ чувств, возникающих в процессе восприятия и анализа музыки, не уместен и нетактичен, способен разрушить хрупкие эмоциональные состояния, испытываемые учащимися. Учитывая это, драматургию занятия необходимо выстраивать таким образом, чтобы слушание музыки заканчивалось непосредственно перед окончанием урока, не допуская анализа услышанного. В этом состоит педагогический замысел погружения в образный мир музыки, пребывания некоторого времени наедине с собой, с возникающими чувствами и переживаниями, выхода из таких состояний самостоятельно. Излишняя зайзливость педагога в таких случаях нетактична и приносит вред.

Во втором периоде музыкального содержания композитором гениально передано состояние погружения в сон, в мир подсознания. Звучание музыки затихает, переводится в низкий регистр, ассоциируется с отзвуками колоколов, прошедшего дня. К анализу впечатлений, полученных в процессе музыкального восприятия, целесообразно вернуться (через один-два урока), дав устояться чувствам, глубже осмыслить полученные на уроке переживания. Отсроченные во времени аналитические действия способствуют углублению в процессы рефлексии, свидетельствуют о высоком педагогическом мастерстве учителя музыки.

Большие возможности для актуализации интонационно-созерцательных стратегий погружений в художественный мир открываются при восприятии произведений лирической музыки, выражающей эмоциональные состояния и чувства человека, не требующие для музыкального воплощения масштабных художественных форм. Музыка выполняет воспитывающие функции через резонансные воздействия на эмоциональную сферу, эстетические переживания, обнаружение личностных смыслов. В таких условиях музыкального восприятия легче усваиваются элементы теории, решение обучающих и развивающих задач музыкального воспитания, анализа музыки.

### **Интонационно-стилевая стратегия**

Стиль представляет одну из важных функциональных составляющих музыкального искусства. Распознавание стилиевых особенностей лежит в основе слуховой дифференциации содержания музыки, индивидуальных творческих стилей композиторов, стилей народной музыки, эпох. В научной литературе различают три основные функции музыкальных стилей:

Историко-культурную  
Смысловую  
Творческую

Знакомство с ними включено в программы общеобразовательных школ. О необходимости развивать у младших школьников представления о стилях музыки, принадлежности музыкальных произведений определенным авторам писал Д.Б. Кабалевский. «Слуховой опыт, накопленный ребятами за первые два года музыкального обучения, дает вполне достаточную основу для того, чтобы подвести учащихся к ощущению стиля того или иного композитора, выработать в них способность определить автора по новой, ранее еще не слышимой музыке» [1, с. 20]. Формирование стилевого слуха, черты творчества разных композиторов педагог рекомендовал на произведениях П. Чайковского, Л. Бетховена, Ф. Шопена, С. Прокофьева, И. Дунаевского Э. Грига и других авторов.

Покажем формирование стилевой стратегии погружения в музыкальное содержание на примере пьесы В. Ребикова «Дервиш», соч. 29 № 15. По признанию современников композитора, в ее содержании воплощен образ странствующего мусульманского монаха. Звучание произведения наполнено интонациями востока. Можно предположить, что в его крайних частях рассказывается о персонаже, его шагах – приближающихся, удаляющихся, растворяющихся в пространстве:



Содержание средней части ассоциируется с пластическими формами движений, пантомимикой, реминисценциями «кружащегося танца» дервиша, изысканными манерами. Они подчеркиваются ритмом, мелодией, фразировкой, артикуляцией, темпом, динамическими оттенками:



Известно, что экспериментирование с музыкальным материалом было свойственно индивидуальному стилю композитора, передаче в музыке оттенков речи человека, ритмодекламаций, мелопластики, меломимики, движений [300, с. 24–47]. Мы исходили из того, что стилевые

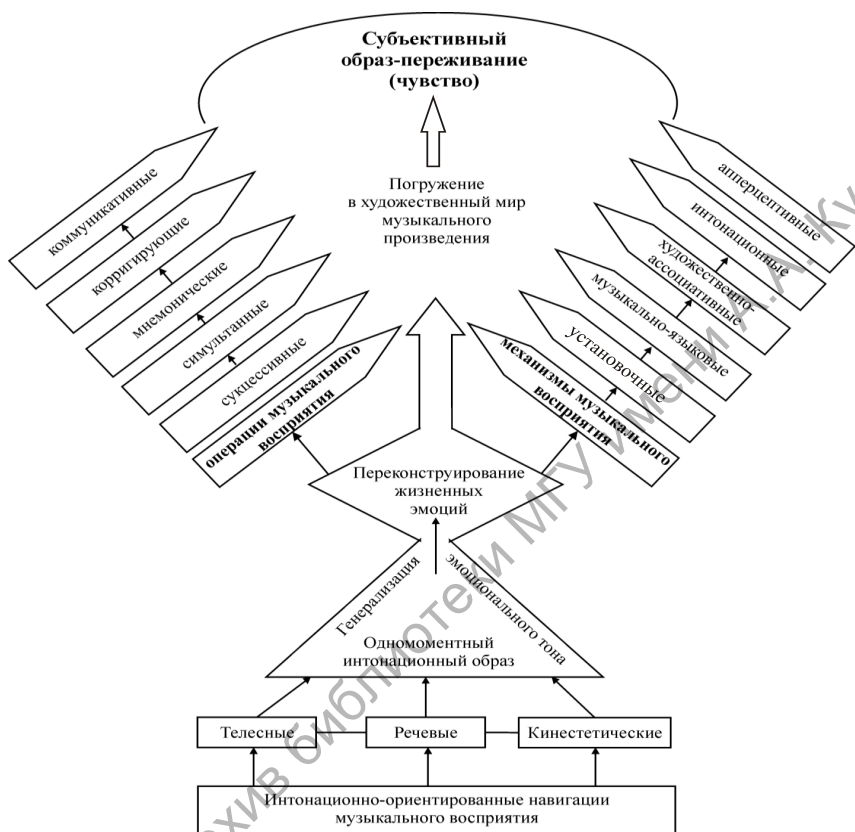
особенности музыки одних авторов получают рельефное восприятие на фоне музыкальных произведений других композиторов. Педагогический замысел данного подхода заключается в сопоставлении образных палитр музыкальных произведений, раскрытии сходных социальных статусов персонажей музыки, эмоциональных наклонений ее содержания, задаваемых средствами выразительности. Функцию стилового контраста выполняла пьеса Л. Бетховена «Сурок», соч. 52 № 7 (табл. 3.3.1):

Таблица 3.3.1 – Сравнительный анализ восприятия образцов музыки разных композиторских стилей

В. Ребиков «Дервиш»	Л. Бетховен «Сурок»
<p>Содержание пьесы наполнено жанровыми признаками (песенности и танцевальности), утонченными интонациями повествования, изысканности, переживаний. Восточный колорит музыке придают используемый композитором медленный темп, минорный лад, логика построения музыкальных фраз, хореографическое начало, присутствующие в средней части, остановки в 36, 38, 40 и 42 тактах, ассоциируются с реверансами, поклонами («крутящимися дервишами»), селами-приветствиями. Эти характеристики присущи музыкальному стилю композитора, авторскому кредо – «достижению многого в малом». Персонаж художественного мира музыкального произведения – участник восточного культа.</p>	<p>Нейтральная в эмоционально-образном плане мелодия, неторопливый темп, минор наполняют звучание пьесы оттенками будничности. Наряду с этим в ее интонации отражаются воспоминания и настроения лирического героя, раскрывающие его отношение к персонажу пьесы («сурку») в звуковых характеристиках: просветлениях лада, украшениях мелодии мелизмами. Строгость, лаконичность языка музыки, сосредоточенность, внутренняя энергия – черты индивидуального авторского стиля композитора – проявляются в содержании музыки. Это позволяет сделать вывод о том, что персонаж художественного мира этого музыкального произведения – бродячий музыкант.</p>

Формирование интонационно-стилевых стратегий основано на сравнениях контрастных по содержанию произведений; на использовании историко-культурной информации о творческих лабораториях композиторов, впечатлениях детства, отражаемых в содержании музыки; на связях индивидуальных авторских стилей с выражением мироощущений, использовании комплексов выразительных средств. В многочисленных ситуациях восприятия интонационно-стилевая стратегия погружения в художественный мир музыкальных произведений оказывается единственно доступным для учащихся средством наблюдений за образными трансформациями содержания, расширения историко-культурного кругозора жизни, индивидуальных художественных тезаурусов. Эта закономерность распространялась на определение стилиевых особенностей эпохальных стилей, народной музыки. Целостная структура экспериментальной ме-

тодики воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников представлена на рисунке 3.3.3.



**Рисунок 3.3.3. – Структура методики воспитания культуры музыкального восприятия**

Младшим школьникам свойственно отождествлять содержание музыки с собой, вживаться художественные образы, «примеривать» их непосредственно к себе. Важно помочь учащимся уяснить, что в музыке рассказывается не только о других людях, но и одновременно о нас самих, и мы можем быть включены в музыкальное содержание как его полноправные представители, быть художественными прообразами. Необходимо увлечь учащихся поисками себя в содержании музыки. Для этого могут быть использованы графические изображения речевых интонаций и сопутствующих эмоционально-дыхательных движений. С их помощью интро-

спективно сверяются предощущения музыки самим педагогом, который также привык соизмерять их с движениями, дыханием, обнаруживать аналогии с жизненным опытом (Приложение 9). На таких интонационно-образных взаимодействиях основано педагогическое общение. Дети, в большей степени, чем взрослые, открыты для установления диалогов на интонационно-образном уровне, психологически готовы к этому. В условиях коллективного восприятия и анализа музыкальных произведений возникает *эффект déjà vu* – созревшего мнения, но не успевшего оформиться в слове, понятии, термине. В результате суждения отдельных учащихся о музыке, которые поддерживаются учителем, фиксируются в памяти других учащихся как их собственные («думал так, но не успел подобрать слово для того, чтобы выразить свое мнение»). Такие ситуации оказывают положительное влияние на музыкальное воспитание в целом.

*В числе методических приемов подготовки младших школьников к интонационным погружениям в художественный мир музыкальных произведений выделим следующие: наведение внимания на яркие интонационные проявления музыки, театрализацию содержания, сценические перевоплощения; выделение повторов и контрастов; применение графических схем интонаций речи и эмоционально-дыхательных движений.*

#### **3.4 Оценка эффективности методики воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников**

Апробация методики воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников осуществлялась на протяжении 2016–2022 гг. в третьих и четвертых классах. В ней принимали участие учащиеся экспериментальных (60 человек) и контрольных классов (65 человек) г. Могилева и Могилевской области. Изменений при комплектовании классов не допускалось. Учебная работа проводилась в естественных условиях, в соответствии с содержанием Государственной учебной программы по музыке Республики Беларусь.

Объем теоретических знаний, получаемых учащимися о средствах музыкальной выразительности, жанрах, интонации, типах развития, формах музыки, музыкальной культуре Республики Беларуси, других стран мира, уравнивал возможности восприятия музыки каждого из участников экспериментальных и контрольных классов. Выявлялись опорные точки интонационных погружений учащихся в художественный мир музыкальных произведений.

В качестве критериев рассматривались ориентации младших школьников в восприятии музыки: эмоционально-рефлексивная, интонационно-об-

разная, человеко-ориентированная. Они были представлены в форме блоков образных метафор, каждый из которых включал по три определения. Характеризуя содержание музыки, учащиеся выбирали из них по одному определению из трех, сигнифицируя о направленности своего восприятия, погружений в художественный мир музыкальных произведений.

Прослушивались музыкальные произведения, отвечающие требованиям доступности для восприятия младших школьников, жанрового и стилевого разнообразия, лаконичности звучания:

1. В. Салманов «Утро в лесу»;
2. В. Салманов «Вечер»;
3. И.С. Бах «Маленькая прелюдия» ми минор;
4. С. Майкапар; «Сказочка» ля минор;
5. С. Прокофьев «Сказочка» ля минор;
6. В. Гаврилин «Генерал идет».

Каждое музыкальное произведение прослушивалось три раза. Учащимися выполнялись три действия ( $6 \cdot 3 = 18$ ). Апробировано 2250 экспериментальных ситуаций восприятия музыки (125 участников по 18 прослушиваний).

### **В. Салманов «Утро в лесу»**

(интонационно-созерцательная стратегия)

1. О каком утре рассказывается в музыкальном произведении: *раннем (9 часов, 10 часов) или очень раннем (6 часов)?*

2. Какие интонации можно выделить в музыке: *напористые, робкие, никакие?*

3. Что выражено в музыке: *чувства человека, образы тишины, образы природы?*

С помощью образных метафор первого блока выявлялась художественно-образная составляющая музыкального восприятия, микширующая визуальные регистры. Определения «раннее» или «очень раннее утро» указывали на связи содержания музыки с жизненными наблюдениями человека, сосредоточенности как внутренней психологической готовности к интонационному погружению. Логическая цепочка «в музыке рассказывается об очень раннем утре → робких интонациях → ощущениях человека» рассматривалась нами как оптимальный вариант музыкального восприятия (неторопливый темп музыки в сочетании с тихой динамикой, «робкими» мелизмами).

Ограничение восприятия эмоционально-рефлексивным и интонационно-образным уровнями свидетельствовало об имеющихся затруднениях учащихся в установлении связей содержания музыки с жизненным опытом, перевода его на интонационный код, об ограничении

восприятия музыки визуальными ассоциациями. Например, в ответах «раннее утро → робкие голоса птиц → природа» образная направленность музыкального восприятия отделялась от чувств, субъективных образов-переживаний, того, что в содержании музыки отражается отношение композитора к отображаемым жизненным явлениям, их оценка, результаты его творческой деятельности, переживаний и размышлений.

Погружения учащихся в художественный мир музыкальных произведений опирается на механизмы комплексного восприятия музыки, охватывающего человеко-ориентированный, художественно-образный и эмоциональный уровни (рис. 3.4.1).

### В. Салманов «Утро в лесу»



Рисунок 3.4.1. – Количественные показатели промежуточного этапа воспитания культуры музыкального восприятия (в %)

### В. Салманов «Вечер»

(интонационно-жанровая стратегия)

1. Что выражено в содержании музыки: праздничность, неуверенность, нежность?
2. Что можно ощутить, слушая музыкальное произведение: размышления человека, напевность, волнение?
3. Как можно было бы назвать музыкальное произведение по-другому: танец, воспоминание, колыбельная песня?

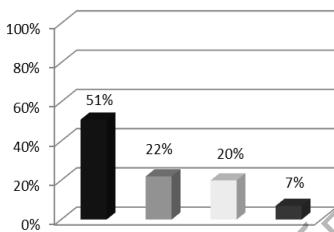
Оптимальная модель восприятия пьесы «Вечер» включает метафоры: «нежность» → «песенность» → «колыбельная песня». Будучи смысловыми маркерами содержания, жанры оказывают влияние на процессы восприятия, погружений в художественный мир музыкальных произведений. На жанровой концепции музыки основана современная система введения уча-

щихся в ее образный мир, трансформации первичных жанров (песен, танцев, маршей) в их модальности (песенности, танцевальности, маршевости)

Нарушение человеко-ориентированного уровня восприятия музыки, переход его на визуально-образный уровень начинается с нарушения связей чувства «нежности» с его непосредственным носителем – человеком, жанрового признака «песенности» – с жанром колыбельной песни. Это затрудняет и делает невозможным переосмысление музыкального содержания через его жанровые признаки. Эмоционально-образный уровень восприятия, преобладающий в контрольных классах, не подкреплялся ассоциациями, связанными с человеком, его отношениями к природе, наблюдениями за ней, не содержал предпосылок для интонационных погружений, установления связей с жанром колыбельной песни. Будучи оторванным от жанровых связей музыки с жизнью, такие формы ее восприятия лишены человеко-ориентированной направленности (рис. 3.4.2).

### В. Салманов «Вечер»

#### Экспериментальные классы



#### Контрольные классы

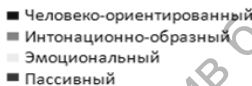
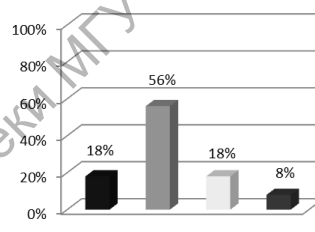


Рисунок 3.4.2. – Количественные показатели промежуточного этапа воспитания культуры музыкального восприятия (в %)

### И.С. Бах «Маленькая прелюдия» ми минор

(креативно-образная стратегия)

1. Сколько голосов слышится в музыке: *один, два, более?*
2. В содержании музыки передано: повествование, диалог, спор?
3. Какими действиями можно интерпретировать музыкальное содержание: *жестами, реверансами, танцевальными движениями?*

Человеко-ориентированный уровень восприятия основан на аналогиях с речевыми диалогами, реверансами, миролюбивой беседой двух персонажей. Такие интонационно-образные предпосылки прослеживаются на протяжении всего звучания музыкального произведения, уста-

новления связей с речевым и телесным опытом, жестовыми и пластическими формам переинтонирования, образующими креативное поле музыкального восприятия. Эти особенности учитывались нами при апробации поисково-творческих заданий.

Цепочки восприятия, «недотягивающие» до человеко-ориентированного уровня, включали определения: «в содержании музыки слышатся два голоса → повествование → танцевальные движения»; «один голос → спор → жестикуляция».

При восприятии полифонической музыки большое значение приобретает слуховая чуткость слушателя, умение слышать много голосов одновременно. Это требует повышенного внимания, сосредоточенности, внутренней собранности и в то же время открывает широкие возможности для проявления креативности. Этим определяется педагогическая и эстетическая значимость полифонии в воспитании культуры музыкального восприятия у учащихся (рис. 3.4.3).

### И.С. Бах «Маленькая Прелюдия» e-moll

#### Экспериментальные классы



#### Контрольные классы

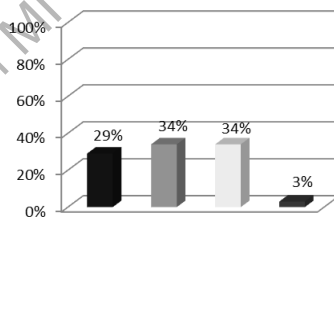


Рисунок 3.4.3. – Количественные показатели промежуточного этапа воспитания культуры музыкального восприятия (%)

### С. Майкапар «Сказочка» a-moll,

### С. Прокофьев «Сказочка» a-moll

(интонационно-стилевая стратегия погружения)

1. Содержание какой из пьес можно было бы сопровождать речитативами: *расскажу я вам сказочку? расскажу, расскажу сказочку? не подходят никакие.*

2. В каком из музыкальных произведений рассказывается *об одном событии? О разных событиях?*

3. Выделите три средства выразительности, применяемые авторами: *лад, темп, динамика, артикуляция, мелодия, ритм, регистр, гармония.*



2. Дайте характеристику ритму музыки: *тяжеловесный, равномерный, угловатый*.

3. В движениях персонажа ощущается: *прихрамывание, ровная походка, размашистость?*

Человеко-ориентированный уровень музыкального восприятия отмечался в экспериментальных классах, включал определения: «торжественность → тяжеловесность → прихрамывание», выделена характерная интонация музыки, выполняющая художественную нагрузку – «до» контроктавы. Учащимися контрольных классов выбор образных метафор не связывался ассоциативно с музыкальным содержанием, его интонационной характеристичностью (ровной походкой, воинственностью, равномерностью и торжественностью движений, размашистостью). В поле их внимания не попадали заключительные интонации последних тактов пьесы, «тяжеловесности», преодоления завершающих этапов пути («ступенек лестницы», «подъема»).

Эти изобразительные детали содержания выпадали из поля внимания младших школьников, блокировали художественную фантазию, творческое воображение, интуицию как неизменных спутников музыкального восприятия, затрудняли вхождение в образное пространство, сковывали инициативу, переводили восприятие в предметно-визуальный ряд сюжетов, ассоциативных представлений, не связанных с музыкальным искусством, затрудняли решение задач воспитания. Даваемые ими определения «воинственность», «ровная походка», «равномерность», не получали подкрепления в тексте музыкального произведения (рис.3.4.5).

### В. Гаврилин «Генерал идет»



Рисунок 3.4.5. – Показатели промежуточного этапа воспитания культуры музыкального восприятия (в %)

Анализ экспериментальных данных позволяет сделать вывод о том, что интонационные погружения младших школьников в художественный мир музыкальных произведений оставляют следы в эмоционально-образной сфере, закрепляются в опыте их музыкального восприятия, могут рассматриваться как показатели культуры, эстетического отношения учащихся к искусству. Подводя итоги промежуточного этапа экспериментального исследования, отметим, что человеко-ориентированные уровни музыкального восприятия превалируют в экспериментальных классах (табл. 3.3.2).

Таблица 3.3.2 – Человеко-ориентированные уровни музыкального восприятия

Название произведений	Эксперим. классы	Контр. классы
В. Салманов «Утро в лесу»	33 (55%)	8 (20%)
В. Салманов «Вечер»	30 (51%)	7 (18%)
И.С. Бах «Маленькая прелюдия»	30 (51%)	11 (29%)
С. Майкапар, С. Прокофьев «сказочки»	31 (53%)	2 (7%)
В. Гаврилин «Генерал идет»	36 (61%)	13 (33%)

Проверка эффективности методики воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников осуществлялась спустя учебный год. В ней участвовали учащиеся экспериментальных и контрольных классов, перешедшие в четвертые классы. Общая выборка испытуемых составила 118 человек, из которых 60 – экспериментальные классы и 58 – контрольные классы. Предлагалось ответить на вопросы анкеты «О чем рассказывается в музыке?», выбрав для этого любые *три определения* из двух групп заданий:

- 1) в музыке выражаются чувства, интонации речи, движения человека;
- 2) в содержании музыки рассказывается о природе, предметах и объектах действительности.

Ответы на 1, 2, 4, 5 и 6-й вопросы не учитывались. Вопросы, связанные с чувствами, движениями и речью человека, отражали *интонационно-образную* направленность музыкального восприятия (группа 1). Вопросы о явлениях природы, предметах, объектах действительности отражали **визуально-образный** характер восприятия (группа 2).

На основании полученных ответов младших школьников было выделено четыре типа восприятия. *Предметно-образный* – все три ответа из второй группы; *интонационно-созерцательный* – два ответа из второй группы и один из первой; *интонационно-образный* – два ответа из первой группы и один из второй; *интонационно-чувственный* – все три ответа из первой группы (табл. 3.3.3).

Таблица 3.3.3 – Уровни восприятия музыки младшими школьниками

Уровни	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Предметно-образный	0 (0%)	4 (6,9%)
Интонационно-созерцательный	8 (13,3%)	28 (48,3%)
Интонационно-образный	46 (76,7%)	26 (44,8%)
Интонационно-чувственный	6 (10,0%)	0 (0%)

Статистическая оценка различий культуры музыкального восприятия в экспериментальной и контрольной группах проводилась на основе метода непараметрического критерия согласия Пирсона [302]. Выбор критерия определялся применением интервальной шкалы измерений (прил. 11). На основе проведенного статистического сравнения с применением непараметрического критерия согласия Пирсона при уровне значимости  $\alpha \leq 0,05$  были установлены существенные различия в уровнях культуры музыкального восприятия в экспериментальной и контрольной группах (рис. 3.4.6).

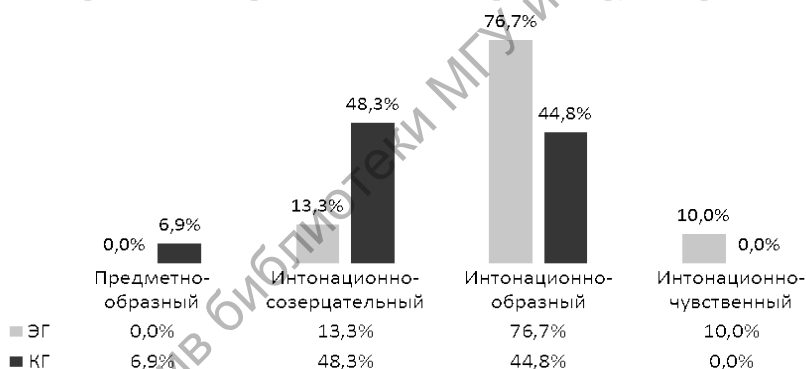


Рисунок 3.4.6. – Распределение учащихся экспериментальных и контрольных классов по уровням культуры музыкального восприятия

Эти различия определяются внедрением разработанной автором методики воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников.

С целью установления взаимосвязей между факторами направленности восприятия музыки был проведен стохастический факторный анализ на основе парной корреляции (прил. 12, 13, 14).

Результаты факторного анализа в экспериментальной группе позволили выявить **существенную обратную** взаимосвязь между парами факторов:

*речь – движение,  
объекты – природа,*

а также прямую взаимосвязь между парами факторов:

*природа – речь,  
объекты – движения.*

В контрольной группе выявлена **существенная прямая** взаимосвязь между парами факторов:

*природа – речь,  
предметы – чувства,  
объекты – движения,  
объекты – речь.*

Результаты факторного анализа в объединенной группе позволили обнаружить **существенную прямую** взаимосвязь между парами факторов:

*природа – речь,  
предметы – чувства,  
объекты – чувства,  
объекты – движения.*

Проведенный стохастический факторный анализ на основе парной корреляции позволил заключить, что в экспериментальной и контрольной группе прослеживается тенденция к сохранению взаимосвязи между факторами *объекты – движения, природа – речь*. В педагогическом смысле это говорит о том, что восприятие объектов окружающей действительности и природы может обретать эмоционально-эстетическое наполнение при условии опережающего преломления содержания музыки через чувства и эстетические переживания учащихся, применения творчески-познавательных установок, направленных на микширование визуально-образных и предметно-образных ассоциаций.

Факторный анализ позволил также заключить, что в контрольной группе наблюдается общая тенденция к сохранению взаимосвязи между факторами *предметы – чувства*, в то время как в экспериментальной группе она исчезает. Это объясняется ситуативными условиями выбора наиболее существенных альтернатив при характеристике содержания музыки «либо одно, либо другое». Его косвенная связь с предметами существует в форме чувственных откликов, возникающих при восприятии. В обеих группах исчезает значимая корреляция между факторами *объекты – чувства*, присутствующая в общей выборке, что свидетельствует о различных типах отношения младших школьников к музыке

как искусству выражения или изображения, слухового или зрительного восприятия. Факторный анализ позволил заключить, что в экспериментальной группе появляется существенная **обратная** взаимосвязь между парами факторов: *речь – движение, объекты – природа*. Эта связь объясняется:

а) наличием устойчивых представлений у учащихся младшего школьного возраста о интонационных сопряжениях музыкального содержания с речевым и телесным опытом, пластическими движениями, умениями опираться на них в процессе его восприятия и анализа;

б) опосредованными связями с природой и объектами действительности, не сразу попадающими в поле интонационного переосмысления, преломления через жизненный опыт учащихся, необходимости пролонгирования процесса воспитания культуры музыкального восприятия в подростковых и старших классах общеобразовательной школы.

Методика имеет практическую направленность, ориентирует младших школьников на восприятие музыки в формах интонационных закономерностей (чувственных, телесных, речевых, эмоциональных, кинестезийных) как мягкой силы человеко-ориентированного музыкального воспитания, его нелинейных и линейных составляющих. Включает:

- генерализацию основной эмоции, выраженной в музыке, как одного из условий включения в музыкально-художественную коммуникацию;
- переосмысление содержания музыки в координатах ее выразительных средств, установление связей жизненных и художественных эмоций;
- системно-синергетические коррекции восприятия музыки в процессе анализа музыкальных произведений;
- активизацию творческого воображения, образного мышления младших школьников, усиление восприятия художественными контекстами;
- достижение духовно-телесных и эстетических резонансов, погружений в художественный мир музыкальных произведений;
- достраивание учащимися субъективных образов-переживаний.

Ни в одной из экспериментальных ситуаций не давались указания о том, на *что* необходимо обратить внимание, *что* услышать в музыке. Превалировали методы ненавязчивого наведения внимания на интонационное своеобразие ее языка, связей с жизнью. Несопоставимые результаты восприятия возникают в ситуациях визуального и эмоциональ-

но-образного раскрытия музыкального содержания, попыток его переказа или установления диалогов с персонажами художественного мира; отстраненного слушания музыки или активного ее сопереживания.

Обнаружение младшими школьниками присутствия человека в музыке представляет близкую им позицию восприятия, удовлетворения потребностей в общении, эмоциональной разрядке, психологической компенсации физических нагрузок, релаксации, отдыхе, развлечении. Воспитание музыкой основано на сотрудничестве учителей и учащихся, применении интерактивных методов, требует эрудиции педагогов в вопросах психологии музыкального восприятия, художественного творчества в целом. Если для младших школьников восприятие музыки становится только первым опытом общения с ней, то для педагогов – повторным, многократно испытываемым раньше. Художественно-образное восприятие искусства, углубление в него вносит значительное оживление в работу учителя, смягчает факторы его «профессионального выгорания», значительно расширяет возможности открытий неизведанных ранее духовных смыслов, самосовершенствования методик работы со своими воспитанниками. Актуальной задачей педагогики искусства является достижение непрерывного общения учащихся с музыкой, их экзистенциального развития, успешной социализации в обществе.

### **Выводы по третьей главе**

Музыкальное восприятие представляет собой разновидность индивидуальной творческой деятельности, осуществляемой в единстве духовных и телесных, эмоциональных и рациональных, осознаваемых и интуитивных, линейных и нелинейных составляющих. Постигая в музыке личностные смыслы, младшие школьники учатся мыслить образно, обнаруживать связи содержания с чувствами и переживаниями человека, овладевают способами вхождения в художественное пространство музыкального искусства, практического применения полученных знаний и навыков анализа музыки. Сущность системно-синергетического подхода к воспитанию культуры музыкального восприятия заключается в педагогической организации действий учащихся, инициировании процессов достраивания субъективных образов-переживаний, развертывании в системе интонационно-смысловых координат, связанных с жизнью человека.

Методика воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников включает формирование интонационно-образных представлений о содержании музыки; интонационно-ориентирующий и конструктивно-эмоциональный методы анализа музыкальных произведений; механизмы и операции индивидуализации восприятия. Ассоциативные представления не замещают содержания музыки, но оказывают конструктивное влияние на его художественно-образное восприятие, переживание как уникальных ценностных сущностей.

В исследовании получили теоретическое обоснование и экспериментальную апробацию практико-ориентированные стратегии погружений в художественный мир музыкальных произведений: интонационно-пластическая, интонационно-жанровая, креативно-образная, интонационно-созерцательная, интонационно-стилевая. Охватывая широкую панораму содержания музыки, они являются показателями воспитанности культуры музыкального восприятия у учащихся младшего школьного возраста, освоения опыта ориентаций в художественном пространстве музыки. Поле музыкальных образов безгранично, включает в себя такие духовные энергии, которые недоступны предметно-образному измерению.

Самоорганизующиеся и управляемые факторы музыкального восприятия приобретают ориентацию эстетических переживаний в таких ситуациях, когда возникающие цепи ассоциаций не противоречат интонационно-образным, идут параллельно с ними (эмоциональными, чувственными, речевыми, телесными). Напротив, предметно-визуальная ассоциативность блокирует восприятие уже на стадии первичных интонационных обобщений. От направленности ассоциаций зависит попадание процессов восприятия в зону интонационного переконструирования жизненных эмоций в эмоции художественные. Вне этих параметров процессы восприятия музыки разворачиваются линейно, теряют интонационно-образную специфику как вида искусства. Обогащение учащихся опытом воображаемой жизни, получающей отражение в содержании музыки, гармонизация чувственной и рациональной сфер являются целью и задачами музыкального воспитания. Их достижение невозможно вне творческих усилий самих учащихся, направленности на индивидуальное переосмысление содержания.

Непоследовательность применяемых методик воспитания музыкального восприятия состоит в попытках осуществлять их на примерах образов неживой материи, изобразительности, иллюстративности. В них не прослеживаются перспективы формирования у младших школь-

ников музыкального восприятия как мышления, дополнения жизненно-го опыта опытом воображаемой жизни, переданной в содержании музыки, откликов на ее события.

В музыкально-слуховых представлениях, подкрепляемых эстетическими переживаниями, заключены системно-синергетические резервы моделирования музыкального восприятия, раскрытия воспитывающих потенциалов музыки, ее суггестивных и «заражающих» воздействий на человека. Именно они являются теми художественными «манками» красоты, на которые опирается приобщение учащихся к искусству.

Восприятие музыки детьми является ценностно-значимым действием. Его недопустимо рассматривать как архаичный, упрощенный способ познания. В противном случае неминуемо сведение содержания к предметно-образным и визуальным аналогиям, в которых не остается места для человека. Они всецело ориентированы на предметно-зрительный способ восприятия, не отвечающий интонационной и процессуальной природе музыки как искусства времени. Безусловно, слушая ее, можно зрительно представить многое, но будет ли это уроком музыки? Вызвав визуально-образную ассоциацию, трудно переубедить учащихся в том, что в содержании музыки выражаются такие явления, которые невозможно увидеть, а только услышать, почувствовать движения, дыхание, оттенки чувств, переживаний, «полеты мыслей», творческого воображения. Они в первую очередь попадают в зону активного восприятия человека.

Эти процессы не осуществляются сами по себе. Отклики на музыкальное содержание отличаются от обычных акустических реакций на звуки. Музыка – неовещественное искусство, восприятие которого опирается на интонационно-образные ассоциации, эстетические переживания, неустраимые на всех этапах этого процесса, приобретающие в работе с младшими школьниками различные модификации, метафоры, сравнения, погружения. Такие, например, понятия, как «художественный образ», «мелодический оборот», «ритмический рисунок» и многочисленные другие, необходимо увязывать с интонационно-образными, речевыми, пластическими. Для их объяснения нет необходимости выстраивать сложные цепи рассуждений. Достаточно спросить о чувствах, испытываемых учащимися в общении с родителями, одноклассниками, и структура речевой интонации раскроется в своих общих чертах сходно с музыкальной интонацией, средствами выразительности музыки (артикуляцией, динамикой, ритмом, темпом, тембром).

При восприятии музыки представлена полная линейка выразительных средств музыки, включая лад и гармонию. Они насыщают звучание красками, колоритом, ассоциациями с чувствами и переживаниями человека. Невозможно воспринять мелодию изолированно от целостной системы средств музыкальной выразительности, представляющей неделимую художественную целостность.

Необходимо учитывать жанровые особенности музыкального искусства. Уже учащиеся первых классов могут осуществлять его первичный анализ на уровне характеристики ближнего и дальнего звучания, громкого и тихого, ласкового и грозного. Целостный охват содержания музыки понимается ими как общий тон высказывания, настроения, полюс эмоции (восторженный, печальный, теплый, холодный, радостный, грустный и др.). Эмоциональные отклики получают подкрепления в мимике, пантомимике, движениях, поклонах, реверансах, жестах. Важно создавать условия для творческой самореализации младших школьников. С осознания интонации музыки только начинается вхождение в музыкальное содержание, продуктивную деятельность, выстраивание цепей ассоциативных представлений художественного типа. При применении таких подходов не остается места для отвлеченного восприятия музыки, «свободного фантазирования», опредмечивания и визуализации содержания. Взамен этого открываются возможности для творческой деятельности, установления связей музыки с жизненным опытом человека.

Отдельный круг вопросов представляет подготовка квалифицированных учителей музыки, понимающих специфику управления процессами воспитания культуры музыкального восприятия. Раскрытие содержания музыки требует профессиональной подготовки педагогов, владеющих инновационными методами музыкального воспитания, раскрытия содержания учебных программ [302].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании обосновано, что культура музыкального восприятия младших школьников характеризует качественный уровень постижения ими содержания музыки, эстетического переживания, погружения в эмоционально насыщенное поле художественных образов, достраивания их в соответствии с закономерностями интонационного выражения жизни человека в музыкальном искусстве. Позитивная динамика процесса воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников определяется сокращением визуальных и предметно-образных ассоциаций, обогащением опыта общения с музыкой – чувственного, телесного, игрового – компенсирующих дефицит знаний ее теории. Функции культуры музыкального восприятия охватывают широкую сферу жизнедеятельности младших школьников – интонационно-слуховую, интонационно-телесную, художественно-творческую, эмоционально-образную, эстетическую, ценностно-ориентирующую, социокультурную, – актуализируются через механизмы переживаний, обеспечивают удовлетворение потребностей учащихся в рефлексии, развлечении, отдыхе, психологической и моральной поддержке, общении, компенсации энергий жизни, развитии творческого воображения, интуиции. Социальный запрос общества на воспитание культуры музыкального восприятия заключается в подготовке образованных слушателей музыки уже на первой ступени общего среднего образования, преодолении углубляющегося разрыва между слуховой культурой музыкантов и любителей музыки, консолидации общества средствами музыки, воспитания духовной отзывчивости, ценностных ориентаций [303–307].

Осуществлена аргументация системно-синергетического подхода к воспитанию культуры музыкального восприятия у младших школьников. Его системная составляющая включает информационное обеспечение занятий, контекстуализацию знаний, методов, операций и механизмов, художественно-педагогический анализ музыки. Синергетическая парадигма заключена в интонационно-ассоциативном достраивании учащимися содержания музыки, опирающемся на жизненный опыт (эмоциональный, интонационно-речевой, интонационно-телесный, игровой, кинесический), многочисленные оттенки эстетических переживаний красоты музыки, имеющих самоорганизующую природу. Знания, умения, навыки, методы, приемы, установки репрезентируют объективную составляющую подготовки к восприятию музыки. Творческое воображение, фантазия, интуиция, жизненный опыт, ассоциативные фонды характеризуют его субъективную сторону. Предметное и лич-

ное, объективное и субъективное соотносятся в восприятии музыкального искусства как системное и самоорганизующееся. Психолого-педагогические воздействия нацеливают на его поступательное формирование. Нелинейность привносит в него должный творческий импульс, непосредственность, субъективность, эмоциональный колорит, духовную и телесную направленность, свойственные общению с музыкой. Учитывая присущие младшим школьникам непосредственность выражения чувств, учебно-игровую специфику художественной деятельности, системно-синергетический подход к воспитанию у них культуры музыкального восприятия рассматривается как наиболее оптимальный для этого возраста [308–311].

Выявлены интонационно-образные предпосылки восприятия музыки младшими школьниками, его протоинтонационные уровни. В исследовании получила подтверждение рабочая гипотеза, согласно которой применение поисково-творческих установок при подготовке учащихся к музыкальному восприятию придают этому процессу эмоциональный и интеллектуальный характер. Выбирая из специально разработанных таблиц слов-антонимов определения для характеристики содержания музыки, учащиеся сличают его со своими речевыми и телесными практиками, эмоциональными и физическими состояниями, образующими протоинтонационные основы восприятия музыки. Наибольшую концентрацию они получают в инструментальных музыкальных произведениях, в которых отсутствует связь со словом. Полученные в исследовании результаты ранжировались в соответствии с обоснованными в нем критериями. *Эмоционально-рефлексивным*: печали, примирения, комичности, возмущения, игривости, пререкания, волнения, скорби, призыва, согласия, ярости, отчаяния и др. *Интонационно-телесным*: мимики, пантомимики, заторможенности, угловатости, стремительности, пластичности, осторожности, раздраженности, жестикюляции, напористости, грузности, хрупкости, увесистости и др. *Человеко-ориентированным*: выразительности речи, ее монологических и диалогических проявлений, взволнованности, тревожности, неповиновения, скороговорки, воспоминания, упрямства, напряжения, сдержанности, воли. В числе характеристик средств музыкальной выразительности назывались: ритм (текучий, сумбурный, активный); гармония (однотонная, красочная); динамика (крикливая, приглушенная, затаенная); лад (темная, светлая окраска звучания); фактура (тяжеловесная, хрустальная хрупкая); мелодия (трепетная, чувственная, искренняя); паузы, цезуры (осмысленность звучания музыки) и др. Результаты проведенных наблюдений свидетельствуют о присутствии в жизненном опыте младших школьников протоин-

тонационных предпосылок восприятия музыки. Обращение к интонации как оперативной единице ее содержания позволяет рассматривать воспитание культуры музыкального восприятия у учащихся в контексте обнаружения присутствия человека в художественном мире музыки [312–315].

Обоснованы принципы педагогической поддержки учащихся при восприятии музыки. Восприятие музыки основано на индивидуальных, духовно-аналитических творческих действиях, переживаниях, формирующихся двухмерно, под воздействием образования и генезиса жизни, опирается на закономерности организации процессов восприятия музыки (психологические, эстетические музыкально-педагогические, синергетические) не допускающих вмешательства в процессы восприятия и анализа музыкальных произведений, навязывания учащимся мнений и оценок содержания учителем. В монографии обоснованы принципы педагогической поддержки младших школьников, инициации самостоятельных поисково-творческих действий: *стимулирования чувствительности к первоначальным воздействиям музыки* (начала восприятия звука как исходной художественно-коммуникативной позиции, формирования одномоментных эмоциональных образов, настройки ассоциативных полей); *обеспечения эмоциональной вовлеченности в процессы восприятия и анализа музыкальных произведений* (творческой деятельности младших школьников, обнаружения личностных смыслов); *достижения духовно-телесного резонанса* (субъективных версий музыкального содержания, «вживания», сотворчества, персонификации музыкальных смыслов); *усиления музыкального восприятия художественными контекстами* (образными аналогиями с искусствами, имеющими интонационную природу (поэзией, хореографией); *доставления субъективных образов-переживаний* (индивидуализации, восприятия музыки, интроспекции, установления обратных положительных связей).

Обоснованные принципы педагогической поддержки восприятия музыки учащимися младшего школьного возраста синхронизируются с синергетическим пониманием творчества как самосозидания, самоорганизации ассоциативных представлений; гомеостаза – сохранения восприятия в рамках интонационных составляющих музыки как искусства выражения, недопущения подмены слуховых образов визуальными, редукций, упрощений, субъективизма. Они связаны с эстетическими, психологическими, музыкально-педагогическими закономерностями воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников [316–319].

Разработана, апробирована и внедрена в практику методика воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников, включающая этапы согласования жизненного опыта и эмоциональной сферы учащихся с содержанием музыки, выражаемыми в ней чувствами и переживаниями человека; симультанные и сукцессивные этапы введения их в художественный мир музыкальных произведений; формирование интонационных представлений о музыке; интонационно-ориентирующий и конструктивно-эмоциональный методы ее анализа, индивидуализации операций и механизмов восприятия.

*Функция* интонационно-ориентирующего метода состоит в генерализации эмоционального содержания музыки, симультанных интонационных образов. *Функция* конструктивно-эмоционального метода анализа заключена в разборе языка музыки, развертывании ее содержания в параметрах выразительных средств, формы, жанров, выделении кульминаций, контрастов, повторов; интонационно-телесном открытии личностных смыслов. Обоснование и апробацию получили практико-ориентированные стратегии погружений в художественный мир музыкальных произведений: *интонационно-пластическая* (активизация телесного опыта младших школьников); *интонационно-жанровая* (обнаружение в содержании музыки жизненных прообразов); *креативно-образная* (самоорганизация творческих процессов, локальных настроений); *интонационно-созерцательная* (сопереживания выраженным чувствам); *интонационно-стилевая* (интонационно-слуховые ориентации учащихся в художественном мире музыкальных произведений, индивидуальных стилях композиторов). Каждая из интонационных стратегий погружений учащихся в художественный мир музыкальных произведений направлена на достижение основного результата воспитания культуры музыкального восприятия – обнаружения младшими школьниками личностных смыслов в содержании музыки. На технологическом уровне интонационные погружения охватывают фазы вживания, сотворчества, сопереживания, обогащения опыта восприятия музыки ценностными ориентациями. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о чуткости учащихся младшего школьного возраста к операционному инструментарию методики. Отмечаются качественные свойства культуры музыкального восприятия, выражающиеся в увлеченности учащихся музыкой, эмоциональной отзывчивости, сокращении опредмечивания и визуализации содержания музыки, произвольных суждений о ее содержании [320–324].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. Музыка. 1–3 классы / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1988. – С. 1–32.
2. Концепция учебного предмета «Музыка» // Музыкальные и театральные мастерства. – 2009. – № 3(29). – С. 3–20.
3. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс: кн. первая и вторая / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
4. Лосев, А. Ф. Музыка как предмет логики. Из ранних произведений / А. Ф. Лосев. – М. : Правда, 1990. – 655 с.
5. Григорьева, О. Н. Развитие музыкально-эстетического вкуса младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Н. Григорьева ; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2011. – 25 с.
6. 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.
7. Гродзенская, Н. Л. Слушание музыки в начальной школе / Н. Л. Гродзенская. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 87 с.
8. Красильникова, М. С. Отдельные виды деятельности или единая музыкальная деятельность / М. С. Красильникова // Музыка в школе. – 1987. – № 2. – С. 2–6.
9. Критская, Е. Д. И вновь о «сверхзадаче» / Е. Д. Критская // Искусство в школе. – 1987. – № 2. – С. 6–11.
10. Гудкин, Д. Пой, играй, танцуй! Введение в Орф-педагогика / Д. Гудкин. – М. : Классика-XXI, 2013. – 256 с.
11. Коэн, В. Метод «музыкальных зеркал» (двигательные аналогии музыкального восприятия) / В. Коэн // Искусство в школе. – 1999. – № 5. – С. 10–14.
12. Сёни, Э. Некоторые стороны метода Кодая / Э. Сёни // Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1983. – С. 140–181.
13. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1978. – 367 с.
14. Жак-Далькроз, Э. Ритм и его воспитательное значение для жизни и искусства : учеб. пособие / Э. Жак-Далькроз ; 2-е изд., испр. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2024. – 144 с.
15. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
16. Яворский, Б. Л. Избранные труды : в 2 т. / Б. Л. Яворский ; под ред. Д. Д. Шостаковича. – М. : Сов. композитор, 1987. – Т. 1. – 368 с.
17. Лосев, А. Ф. Основной вопрос философии музыки / А. Ф. Лосев // Сов. музыка. – 1990. – № 11. – С. 64–78.
18. Щербакова, А. И. Интерпретация музыки как сферы абсолютизированной личности в исследовательской мысли XX века / А. И. Щербакова // Музыкальные и театральные мастерства. – 2009. – № 1 (27). – С. 26–29.

19. Астафьева, О. Н. Эвристические возможности синергетики в исследовании современных социокультурных процессов : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 24.00.01 / О. Н. Астафьева ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2002. – 49 с.
20. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 414 с.
21. Бескова, И.А. Как возможно творческое мышление? / И. А. Бескова. – М. : Рос. академия наук. ин-т. философии, 1996. – 196 с.
22. Бескова, И. А. Феномен сознания / И. А. Бескова, И. А. Герасимова, И. П. Меркулов. – М. : Прогресс-Традиция, 2010. – 367 с.
23. Алексеев, Э. Е. Некоторые вопросы теории и практики изучения массовых вкусов / Э. Е. Алексеев, Г. Л. Андрукович, П. Ф. Головинский // Вопр. социологии искусства. – М. : Наука, 1979. – С. 127–193.
24. Капустин, Ю. В. Музыкант-исполнитель и публика (социологические проблемы современной концертной жизни) / Ю. В. Капустин, Л. Н. Семашко, А. С. Цукерман. – Л. : Музыка, 1986. – 160 с.
25. Семашко, Л.Н. Тетрасоциология – социология четырех измерений: к постановке вопроса / Л.Н. Семашко // Социологические исследования. – 2001. – № 9. – С. 20–28.
26. Сохор, А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : в 3 т. / А. Н. Сохор. – М. : Сов. композитор, 1980. – Т. 1. – 295 с.
27. Сохор, А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : в 3 т. / А. Н. Сохор. – М. : Сов. композитор, 1981. – Т. 2. – 295 с.
28. Сохор, А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : в 3 т. / А. Н. Сохор. – М. : Сов. композитор, 1983. – Т. 3. – 302 с.
29. Цукерман, В. С. Музыка и слушатель. Опыт социологического исследования / В. С. Цукерман. – М. : Музыка, 1972. – 204 с.
30. Losonczy, A. Social characteristics of the reception of music / A. Losonczy. – Budapest, 1966. – 26 p.
31. Мазель, Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М. : Сов. композитор, 1991. – 376 с.
32. Назайкинский, Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
33. Назайкинский, Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
34. Назайкинский, Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки : сб. ст. / под науч. ред. В. Н. Максимова. – М. : Музыка, 1980. – С. 91–111.
35. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 367 с.
36. Казанцева, Л. П. Содержание музыкального произведения в контексте музыкальной жизни / Л. П. Казанцева. – СПб. : Лань : Планета музыки, 2019. – 192 с.
37. Кудряшов, А. Ю. Теория музыкального содержания: художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв. / А. Ю. Кудряшов. – СПб. : Лань : Планета музыка, 2006. – 427 с.
38. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2000. – 320 с.

39. Холопова, В. Н. Музыкальное содержание: зов культуры – наука – педагогика / В.Н. Холопова // Муз академия. – 2001. – № 2. – С. 34–41.
40. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства : в 2 ч. / В. Н. Холопова. – М. : Моск. гос. конс. им. П.И. Чайковского, 1990. – Ч. 1 : Музыкальное произведение как феномен. – 139 с.
41. Раппопорт, С. Х. Искусство и эмоции / С. Х. Раппопорт. – М. : Музыка, 1968. – 160 с.
42. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки /В.В.Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
43. Старчеус, М. С. Тайны и мифы эмоционально-психологического воздействия музыки на человека / М. С. Старчеус // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 116–126.
44. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Минск : Современное Слово, 1998. – 480 с.
45. Орлов, Г. А. Древо музыки / Г. А. Орлов. – Вашингтон ; СПб. : Сов. композитор, 1992. – 408 с.
46. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования / А. В. Торопова. – М. : ГРАФ-ПРЕСС, 2010. – 240 с.
47. Костюк, А. Г. Восприятие мелодии / А. Г. Костюк. – Киев : Наук. думка, 1986. – 191 с.
48. Папуш, М. П. К анализу восприятия мелодий / М. П. Папуш // Музыкальное искусство и наука / сост. Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка. – Вып. 2. – С. 135–174.
49. Теплов, Б. М. О музыкальном переживании (к 35-летию Д. Н. Узнадзе) / Б. М. Теплов. – Тбилиси : [б. и.], 1945. – С. 427–447.
50. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Известия АПН РСФСР. – М.; Л., 1947. – Вып. 11. – 167 с.
51. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 352 с.
52. Беляева-Экземплярская, С. Н. О психологии восприятия музыки / С. Н. Беляева-Экземплярская. – М. : URSS, 2014. – 120 с.
53. Абдуллин, Э. Б. Отечественная философия музыкального образования: сущность и направленность / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева // Методология педагогики музыкального образования. Научная школа Э. Б. Абдуллина : коллективная монография ; под ред. Э. Б. Абдуллина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Граф-Пресс. 2009. – 284 с.
54. Безбородова, Л. А. Теория и методика музыкального образования : учеб. пособие / Л. А. Безбородова. – М. : Флинта, 2014. – 270 с.
55. Яконюк, В. Л. Проблемы глобализации музыкального образования. Взгляд в XXI век / В. Л. Яконюк // Музичнае і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
56. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : моногр. / Е. С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
57. Кабалевский, Д. Б. О перестройке – с оптимизмом, но без прикрас / Д. Б. Кабалевский // Коммунист. – 1986. – № 14. – С. 80–86.
58. Шишлянникова, Н. П. Формирование мировосприятия у младших школьников на интегрированных занятиях искусством : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. П. Шишлянникова ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2005. – 38 с.

59. Белобородова, В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев ; под ред. М. А. Румер. – М. : Педагогика, 1975. – 160 с.
60. Максимов, В.Н. Анализ ситуации художественного восприятия / В. Н. Максимов // Восприятие музыки : сб. ст. / под науч. ред. В. Н. Максимова. – М. : Музыка, 1980. – С. 54–90.
61. Малахова, И. А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект / И. А. Малахова. – Минск : Бел. гос. ун-т культуры и искусств, 2006. – 327 с.
62. Голешевич, Б. О. Педагогика музыкальных эвристик : моногр. / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – 212 с.
63. Королева, Т. П. Методическая подготовка учителя музыки : педагогическое моделирование : моногр. / Т. П. Королева. – Минск : Технопринт, 2003. – 216 с.
64. Ростовский, А. Я. Теория и методика музыкального образования : учеб. метод. пособие / А. Я. Ростовский. – Тернополь : Учебная книга – Богдан, 2011. – 649 с.
65. Блок, В. Б. Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) / В. Б. Блок // Художественное творчество и психология. – М. : Наука, 1991. – С. 31–55.
66. Аршинов, В. И. Синергетика как коммуникация в пространстве учебного процесса / В. И. Аршинов // Синергетика и учебный процесс. – М., 1999. – Вып. 8. – С. 93–102.
67. Аршинов, В. И. От смыслопрочтения к смыслопорождению / В. И. Аршинов, Я. И. Свирский // Вопр. философии. – 1992. – № 2. – С. 145–152.
68. Князева, Е. Н. Интуиция как самодостраивание / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1994. – № 2. – С. 110–122.
69. Князева, Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
70. Степин, В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В. С. Степин // Вопр. философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17.
71. Чешков, М. А. Синергетика: за и против хаоса (заметки о науке эпохи Глобальной смуты) / М. А. Чешков // Обществ. науки и современность. – 1999. – № 6. – С. 128–139.
72. Делокаров, К. Х. Эволюция базовых смыслов современной цивилизации в контексте постнеклассической науки / К. Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика; ред. О. Н. Астафьева. – М. : Прогресс-Традиция, 2009. – С. 16–36.
73. Назаретян, А. П. Устойчивое неравновесие и синергетическая модель культуры / А. П. Назаретян // Синергетика. Философия. Культура. – М. : РАГС, 2001. – С. 112–118.
74. Хакен, Г. Самоорганизующееся общество // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика / Г. Хакен ; отв. ред. В. В. Василькова. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – С. 350–369.
75. Haken, H. Synergetics of Cognition / H. Haken. M. Stadler. – Berlin : Heidelberg : Springer Series iv Synergetics, 2013. – 440 s.
76. Thomson, E. Life and Mind: From Autopoiesis to Neurophenomenology. Attribute to Francisco Varela / E. Thomson // Phenomenology and the Cognitive Sciences. – 2004. – Vol. 3. – P. 381–398.
77. The Dynamical Systems Approach to Cognition. Concepts and Empirical Paradigms Based on Self-organization, Embodiment, and Coordination Dynamics. – Singapore : World Scientific Publishing Co, 2003. – 330 p.

78. Герасимова, И. А. Совместное мышление как искусство: опыт философско-синергетического исследования / И. А. Герасимова // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве; сост. и отв. ред. В. А. Копчик. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 126–142.
79. Бранский, В. П. Теоретические основания социальной синергетики / В. П. Бранский // Вопр. философии. – 2000. – № 4. – С. 112–129.
80. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант. – М. : Искусство, 1994. – 367 с.
81. Гегель, Г. В. Сочинения : в 14 т. / Г. В. Гегель. – М. : Изд-во АН СССР, 1956. – Т. 3 : Энциклопедия философских наук. – Ч. 3 : Философия духа. – 371 с.
82. Холопов, Ю. Н. О формах постижения музыкального бытия / Ю. Н. Холопов // Вопр. философии. – 1993. – № 4. – С. 106–114.
83. Ингарден, Р. Исследования по эстетике / Р. Ингарден. – М. : Иностр. лит. – 1962. – 542 с.
84. Лосев, А. Ф. Из ранних произведений / А. Ф. Лосев. – М. : Правда, 1996. – 655 с.
85. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – М. : Ювента : Наука, 1999. – 418 с.
86. Бахтизина, Д. И. Музыка в духовном бытии человека : монография / Д. И. Бахтизина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 180 с.
87. Берхин, Н.Б. Является ли познание целью искусства? Два взгляда на одну проблему / Н. Б. Берхин, В. П. Крутоус. – М. : Знание, 1989. – Вып. 10. – 64 с.
88. Блудова, В. В. Природа и структура художественного восприятия / В. В. Блудова // Эстетические очерки; ред.-сост. С. Х. Раппопорт. – М. : Музыка, 1977. – Вып. 4. – С. 114–152.
89. Каган, М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. Синергетика образования / М. С. Каган // Синергетическая парадигма ; отв. ред. В. Г. Буганов. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 212–245.
90. Столович, Л. Н. Ценности культуры между хаосом и гармонией / Л. Н. Столович // Академические тетради. – М., 1997. – Вып. 3. – С. 178–179.
91. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Искусство в жизни людей (конкретно-социологические исследования в России второй половины XX века. История и методология) / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 556 с.
92. Шитов, И. П. Природа художественной ценности / И. П. Шитов. – Киев : Вища школа, 1981. – 222 с.
93. Костюк, А. Г. Эстетические аспекты восприятия музыки / А. Г. Костюк // Проблемы музыкальной культуры. – Киев : Муз. Украина, 1989. – Вып. 2. – С. 143–156.
94. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика 1983. – Т. 2. – 320 с.
95. Медушевский, В. В. Человек в зеркале интонационной формы / В. В. Медушевский // Сов. музыка. – 1980. – № 9. – С. 39–48.
96. Медушевский, В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В. В. Медушевский // Восприятие музыки : сб. ст. под науч. ред. В. Н. Максимова. – М. : Музыка, 1980. – С. 131–155.

97. Евин, И. А. Принципы функционирования мозга и синергетика искусства / И. А. Евин // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве; сост. и отв. ред. В. А. Кошпик [и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 307–321.

98. Князева, Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 260 с.

99. Кобляков, А. А. Синергетика и творчество: универсальная модель устранения противоречий как основа новой стратегии исследований / А. А. Кобляков // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов; отв. ред.: В. И. Аршинов [и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 305–324.

100. Лихачев, Д. С. Рождение нового через хаос / Д. С. Лихачев // Полярность в культуре (альманах «Канун»). – СПб., 1996. – Вып. 2. – С. 10–18.

101. Хакен, Г. Синергетика как мост между естественными и социальными науками // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности / Г. Хакен ; сост. и отв. ред.: О.Н. Астафьева [и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 106–122.

102. Горюнова, Л. В. На пути к педагогике искусства / Л. В. Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7–17.

103. Красильникова, М. С. Постигание музыки младшими школьниками на интонационной основе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. С. Красильникова. – М., 1990. – 175 с.

104. Абдуллин, Э. Б. Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта / Э. Б. Абдуллин. – СПб. : Лань: Планета музыки, 2014. – 368 с.

105. Пиличяускас, А. А. Познание музыки как воспитательная проблема / А. А. Пиличяускас. – М. : Мирос, 1992. – 40 с.

106. Татаркевич, В. Античная эстетика / В. Татаркевич ; пер. с польск., предислов. А. Сикоры. – М. : Искусство, 1977. – 327 с.

107. Аристотель. Сочинения : в 4 т. ; под общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.

108. Цит. по: Шестаков, В. П. От этоса к аффекту: история музыкальной эстетики от античности до XVIII века / В. П. Шестаков. – М. : Музыка, 1975. – 351 с.

109. Цит. по: Лосев, А. Ф. Музыкальная эстетика античного мира / А. Ф. Лосев ; под ред. В. П. Шестакова. – М. : Муз. Украина, 1960. – 220 с.

110. Цит. по: Грубер, Р. И. История музыкальной культуры : учеб. пособие : в 2 т. / Р. И. Грубер. – М. : Музгиз, 1953. – Т. 2. – 414 с.

111. Маца, И. Л. История эстетических учений / И. Л. Маца. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – 108 с.

112. Самсонова, Т. П. Феномен человека в отечественной музыкальной культуре : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.13 / Т. П. Самсонова ; Ленингр. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина. – СПб., 2008. – 45 с.

113. Апрелева, В. А. Музыка как выражение и предвосхищение культуры / В. А. Апрелева. – СПб. : Инфо-да, 2003. – 368 с.

114. Чернова, Т. Ю. О понятии драматургии в инструментальной музыке / Т. Ю. Чернова // Музыкальное искусство и наука. – М., 1978. – Вып. 3. – С. 13–45.

115. Кечхуашвили, Г. И. Из опыта экспериментального исследования внemuзыкальных представлений при восприятии музыки / Г. И. Кечхуашвили // Художественное восприятие. – Л. : Наука, 1971. – С. 348–354.

116. Панкевич, Г. И. Восприятие музыкального произведения и его структура / Г. И. Панкевич // Эстетические очерки. – М. : Музыка, 1967. – Вып. 2. – С. 191–211.

117. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.

118. Целмс, Е. М. Художественное переживание и его роль в процессе восприятия / Е. М. Целмс // Эстетические очерки. – М., 1979. – Вып. 5. – С. 175–194.

119. Щербакова, А. А. Восприятие музыкального произведения как форма общения // Искусство и общение / А. А. Щербакова. – Л. : ИГИТМ и К., 1984. – С. 127–135.

120. Гегель, Г. В. Эстетика : в 4 т. / Г. В. Гегель. – М. : Искусство, 1971. – Т. 3. – 621 с.

121. Гегель, Г. В. Эстетика : в 4 т. / Г. В. Гегель. – М. : Искусство, 1969. – Т. 2. – 326 с.

122. Hegel, G.W.F. Philosophie des Geistes. Sämtliche Werke in 20 Bänden. 10. Band / G.W.F. Hegel. – Stuttgart, 1929. – 362 s.

123. Бескова, И. А. Феномен интегральной телесности / И. А. Бескова, Е. Н. Князева, Д. А. Бескова // Природа и образы телесности. – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.

124. Мухина, В. С. Эмоциональное и смыслообразующее значение интонирования / В.С. Мухина // Педагогика и психология музыкального образования: Прошлое. Настоящее. Будущее : материалы IX науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 29–30 окт. 2010 г. / Моск. пед. гос. ун-т; отв. ред.: Э. Б. Абдуллин [и др.]. – М. : ГРАФ-ПРЕСС, 2010. – С. 181–187.

125. Ломакина, Н. С. Формирование слушательской музыкальной культуры школьников-подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. С. Ломакина; Моск. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2006. – 218 с.

126. Столович, Л. Н. Жизнь–творчество–человек. Функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.

127. Берхин, Н. Б. Специфика искусства / Н. Б. Берхин. – М. : Знание, 1984. – 64 с.

128. Капра, Фритьоф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Фритьоф Капра; пер. с англ. под ред. В. Г. Трилиса. – Киев : София; М. : ИД «София», 2003. – 336 с.

129. Герасимова, И. А. Сознание и бессознательное в творческой самореализации / И. А. Бескова, И. А. Герасимова, И. П. Меркулов // Феномен сознания. – М. : Прогресс-Традиция, 2010. – С. 131–247.

130. Левит, Е. И. Педагогическая система формирования эстетической культуры младших школьников в дополнительном музыкальном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00. 01 / Е. И. Левит; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород, 2013. – 46 с.

131. Подопригра, С. Я. Индивидуальная стратегия как способ культурной идентификации / С. Я. Подопригра. – Ростов н/Д : Изд. центр ДГТУ, 2003. – 371 с.

132. Холопов, Ю. Н. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления / Ю. Н. Холопов // Проблемы традиций и новаторства в современной музыке / сост. А. М. Гольцман. – М. : Сов. композитор, 1982. – С. 52–104.
133. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства / В. Н. Холопова. – М. : Изд. Моск. конс., 1990. – 122 с.
134. Евин, И. А. Синергетика искусства / И. А. Евин. – М. : Лада, 1993. – 171 с.
135. Цит. по: Шестаков, В. П. Музыкальная эстетика Западной Европы XVIII–XVIII / сост. текстов и общ. вступ. ст. В. П. Шестакова. – М. : Музыка, 1971. – 688 с.
136. Галеев, Б. М. Специфика искусства в свете и тени синергетики / Б. М. Галеев // Синергия культуры : труды Всерос. конф. – Саратов : Саратов. гос. техн. ун-т, 2002. – С. 38–40.
137. Липков, А. И. Проблемы художественного воздействия: принцип аттракциона / А. И. Липков. – М. : Наука, 1990. – 236 с.
138. Липов, А. Н. Проблемы искусства в западной психологической эстетике конца 19 начала 20 века / А. Н. Липов // Аннотированный реферат зарубежных исследований. Эстетика: Вчера. Сегодня. Всегда. – М. : ИФ РАН, 2005. – Вып. 1. – С. 197–218.
139. Станиславский, К. С. Собрание сочинений : в 8 т. / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1959. – Т. 6 : Статьи. Речи. Отклики. Заметки. Воспоминания. – 466 с.
140. Эйзенштейн, С. М. Избранные произведения : в 6 т. / С. М. Эйзенштейн. – М. : Искусство, 1964. – Т. 2 : Работы 1923–1940 гг. – 702 с.
141. Делокаров, К. Х. Системная парадигма современной науки и синергетика / К. Х. Делокаров, Ф. Д. Демидов // Обществ. науки и современность. – 2000. – № 6. – С. 110–118.
142. Лихачев, Д. С. Через хаос к гармонии. Очерки по философии художественного творчества / Д. С. Лихачев. – СПб. : Блиц, 1999. – 191 с.
143. Блинова, М. В. Музыкальное восприятие и исполнение как проявление целостной деятельности головного мозга / М. В. Блинова // Музыкальное воспитание в школе ; сост. О. А. Апраксина. – М. : Музыка, 1976. – Вып. 11. – С. 22–30.
144. Витт, Н. В. Об эмоциях и их выражении / Н. В. Витт // Вопр. психологии. – 1964. – № 3. – С. 140–154.
145. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
146. Костюк, А. Г. Культура музыкального восприятия / А. Г. Костюк // Художественное восприятие. – Л. : Наука, 1971. – С. 334–347.
147. Моль, А. Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. – М. : Мир, 1966. – 351 с.
148. Цит. по: Маца И. Л. История эстетических учений / И. Л. Маца. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – 108 с.
149. Ганслик, Э. О музыкально прекрасном: опыт проверки музыкальной эстетики / Э. Ганслик. – М. : Либроком, 2012. – 232 с.
150. Цит. по: Прозерский, В. В. Критический очерк эстетики эмотивизма / В. В. Прозерский. – М. : Искусство, 1983. – 174 с.
151. Скребков, С. С. Художественные принципы музыкальных стилей / С. С. Скребков. – М. : Планета музыки, 2016. – 448 с.
152. Холопова, В. Н. Эстетика и психология музыкальной композиции / В. Н. Холопова // Муз. академия. – 2011. – № 1. – С. 31–38.

153. Мазель, Л. А. Статьи по теории и анализу музыки / Л. А. Мазель. – М.: Сов. композитор, 1982. – 328 с.
154. Ручьевская, Е. А. Функции музыкальной темы / Е. А. Ручьевская. – Л.: Музыка, 1977. – 160 с.
155. Чернова, Т. Ю. Лирика – род музыкальной организации / Т. Ю. Чернова // Проблемы музыкознания. М.: Моск. консерватория, 1975. – Вып. 1. – 160 с.
156. Неменский, Б. М. Искусство это особая форма познания / Б. М. Неменский // Вопр. философии. – 1996. – № 2. – С. 36–38.
157. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – М.: ЦАПИ, 1994. – 141 с.
158. Щербакова, А. И. Философия музыки и музыкального образования в художественном пространстве современной культуры // Методология педагогики музыкального образования. Научная школа Э. Б. Абдуллина / под науч. ред. Э. Б. Абдуллина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Граф-Пресс, 2009. – С. 58–67.
159. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
160. Ветлугина, Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость / Н. А. Ветлугина // Восприятие музыки / под ред. В. Н. Максимова. – М.: Музыка, 1980. – С. 229–243.
161. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
162. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
163. Торопова, А. В. Объективные и субъективные факторы распознавания эмоционального содержания музыки / А. В. Торопова, Т. С. Князева // Вестн. кафедры ЮНЕСКО. – 2013. – № 2. – С. 43–49.
164. Голицын, Г. А., Информатия, поведение, творчество / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
165. Фейнберг, Е. Л. Две культуры: интуиция и логика в искусстве и науке / Е. Л. Фейнберг. – М.: Наука, 1992. – 251 с.
166. Каган М. С. Формирование личности как синергетический процесс / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности; сост. и отв. ред.: О. Н. Астафьева [и др.]. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 584 с.
167. Дуков, Е. К. проблеме изучения социально-регулятивной функции музыки / Е. К. Дуков // Методологические проблемы музыкознания. – М.: «Музыка», 1987. – 230 с.
168. Нечаев, М. П. Диагностический анализ воспитанности учащихся. Содержание, технология и методика / М. П. Нечаев. – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – 88 с.
169. Spitzer, M. Geist im Modelle für Lernen, Denken und Handeln / M. Spitzer. – Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2000. – 385 s.
170. Шингаров, Г. Х. Физиологические основы и психологические особенности человеческих переживаний / Г. Х. Шингаров // Эстетика и жизнь. – М.: Искусство, 1972. – Вып. 2. – С. 137–154.
171. Каргопольцев, С. М. Диалектика потребления и музыкальное восприятие / С. М. Каргопольцев // Формирование эстетического отношения к искусству: в 6 т. – М.: АПН СССР, 1991. – Т. 1. – С. 289–293.

172. Вансович, В. В. «Видимое пение», «зримая речь», «эвритмия» / В. В. Вансович // Муз. академия. – 1995. – № 1. – С. 116–120.
173. Васина-Гроссман, В. А. Музыка и поэтическое слово / В. А. Васина-Гроссман. – М. : Музыка, 1978. – Ч. 2 : Интонация; Ч. 3 : Композиция. – 366 с.
174. Сабанеев, Л. Л. Музыка речи / Л. Л. Сабанеев. – М. : Работник просвещения, 1923. – 190 с.
175. Смирнов, М. А. Эмоциональный мир музыки / М. А. Смирнов. – М. : Музыка, 1990. – 320 с.
176. Цеплитис, Л. К. Анализ речевой интонации / Л. К. Цеплитис. – Рига : Зинатне, 1974. – 272 с.
177. Саранин, В. П. Музыка как смыслообразующая константа жизнедеятельности человека : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / В. П. Саранин ; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2003. – 21 с.
178. Боров, Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Боров. – М. : Высшая школа, 2002, – 511 с.
179. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Музыка. I–III классы. – Минск : НИО, 2017. – 48 с.
180. Майнцер, К. Сложность и самоорганизация. Возникновение новой науки и культуры на рубеже века / К. Майнцер // Вопр. философии. – 1997. – № 3. – С. 48–61.
181. Давыдов, Ю. Н. Искусство как социальный феномен / Ю. Н. Давыдов. – М. : Наука, 1968. – 288 с.
182. Adorno, Theodor W. Einleitung in die Musiksoziologie : zwölf theoretische Vorlesungen / W. Theodor Adorno. – Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1968. – 252 s.
183. Цит. по: Днепров, В. Д. О музыкальных эмоциях. Эстетические размышления / В. Д. Днепров // Кризис буржуазной культуры и музыка. – М. : Музыка, 1972. – С. 99–174.
184. Лекторский, В. А. Духовность и рациональность / В. А. Лекторский // Вопр. философии. – 1996. – № 2. – С. 31–35.
185. Батракова, С. Н. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. Н. Батракова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 23–33.
186. Гимро, А. Е. Развитие музыкального слуха у младших школьников в процессе электронного музицирования / А. Е. Гимро // Музыка в школе. – 2005. – № 3. – С. 56–57.
187. Долгушин, С. Л. Развитие креативности младших школьников: по результатам экспериментальной программы «Мир музыки» / С. Л. Долгушин // Музыка в школе. – 2002. – № 4. – С. 22–28.
188. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардемарики, 2005. – 349 с.
189. Куприна, Н. Г. Развитие у младших школьников эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства как педагогическая проблема / Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 45–51.
190. Курносова, С. А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников / С. А. Курносова // Ярослав. пед. вестник. – 2011. – Т. 2. – № 4. – С. 18–21.
191. Теория и методика музыкального образования : науч.-метод. пособие для учителя музыки и студентов сред. и высш. учеб. заведений / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – Рос. акад. образования. Ин-т худож. образования. Лаб. муз. искусства. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 329 с.

192. Бахтин, В. В. Формирование эмоционально-ценностного отношения младших школьников к музыкальной деятельности в процессе музыкального образования в начальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Бахтин ; Пенз. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2011. – 24 с.

193. Нагорная, Т. В. Развитие восприятия музыки на хоровых занятиях / Т. В. Нагорная // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музыка, 1085. – Вып. 6. – С. 26–30.

194. Кочергина, С. Г. Связь эмоциональной отзывчивости на музыку с развитием интеллектуальных способностей и креативности у детей младшего школьного возраста / Л. И. Кочергина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5. – № 1. – С. 36–42.

195. Люблинская, А. А. Учителю о психологии младшего школьника / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.

196. Критская, Е. Д. Интонационный анализ – творчество учителя и ученика / Е. Д. Критская // Искусство в школе. – 1993. – № 1. – С. 21–28.

197. Амонашвили, Ш. А. Как живете, дети? / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.

198. Любимова, Ю. С. Психолого-педагогические особенности эстетического воспитания учащихся младшего школьного возраста / Ю. С. Любимова // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2007. – № 3. – С. 128–133.

199. Терентьева, Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства // Н. А. Терентьева. – М. : Прометей, 1990. – 184 с.

200. Ростовский, А. Я. Педагогика музыкального восприятия / А. Я. Ростовский. – Киев : ИСМО, 1997. – 248 с.

201. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.

202. Алиев, Ю. Б. Инновационные аспекты современной дидактической системы художественного образования школьников // Инновации в образовании / Ю. Б. Алиев. – 2006. – № 6. – С. 101–110.

203. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

204. Шишлянникова, Н. П. Музыка в формировании живого мировосприятия младших школьников / Н. П. Шишлянникова // Модернизация художественного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Д. Б. Кабалевский – композитор, ученый, педагог», посвященная 100-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского ; под ред. М. С. Красильниковой, Е. Д. Критской, г. Москва, 13–18 дек. 2004 г. – М. : НИИРО, 2004. – С. 80–82.

205. Королева, Т. П. Методика музыкального воспитания : учеб.-метод. пособие / Т. П. Королева. – Минск : БГПУ, 2010. – 216 с.

206. Яфальян, А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе / А. Ф. Яфальян. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 384 с.

207. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с.

208. Гильченко, Н. Г. Слушаем музыку вместе : учеб. пособие / Н. Г. Гильченко. – СПб. : Композитор, 2013. – 184 с.
209. Кузьмищева, М. А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / М. А. Кузьмищева ; Психол. акад. образования. – М., 2002. – 207 с.
210. Ражников, В. Г. Школа настроения – методика развития художественного сознания детей / В. Г. Ражников // Искусство и школа. – 1993. – № 1. – С. 29–32.
211. 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. – 261 с.
212. Давыдов, В. В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
213. Подуровский, В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. М. Подуровский, Н. В. Суслова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
214. Тарасов, Г. С. Музыкальная психология / Г. С. Тарасов // Спутник учителя музыки; сост. Т. В. Чельшева. – М. : Просвещение, 1993. – С. 26–62.
215. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
216. Гальперин, П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. 1969. – № 1. – С. 15–26.
217. Русакова, Т. Г. Становление духовного опыта личности в младшем школьном возрасте / Т. Г. Русакова // Педагогика. – 2009. – Вып. 2. – С. 32–38.
218. Цит. по: Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе / сост. О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1987. – 272 с.
219. Гродзенская, Н. Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. – М. : Просвещение, 1969. – 77 с.
220. Белкин, А. С. Витагенное образование: Голографический подход / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург : УР ГПУ, 1999. – 136 с.
221. Порус, В. Н. Искусство и понимание. Сотворение смысла // Заблуждающийся разум?: многообразие вненаучного знания / В. Н. Порус. – М. : Политиздат, 1990. – С. 256–277.
222. Крупник, Е. П. Психологическое воздействие искусства / Е. П. Крупник. – М. : Изд-во «Ин-т психологии», 1999. – 240 с.
223. Кадцын, Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя / Л. М. Кадцын. – М. : Высш. шк., 1990. – 303 с.
224. Рачина, Б. С. Музыкальная грамотность, или В поисках ключей к смыслам музыкального искусства / Б. С. Рачина. – СПб. : Лань : Планета музыки, 2021. – 488 с.
225. Чумаков, А. Н. Глобальный мир: проблема управления / А. Н. Чумаков // Век глобализации. – 2010. – № 2. – С. 3–15.
226. Агошкова, Е. Б. Категория «система» в современном мышлении / Е. Б. Агошкова. – 2004. – № 4. – С. 57–71.
227. Левидов, А. М. Автор – образ – читатель / А. М. Левидов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 350 с.

228. Гегель, Г. В. Сочинения : в 14 т. / Г. В. Гегель. – М. : Изд-во АН СССР, 1956. – Т. 3 : Энциклопедия философских наук. – Ч. 3 : Философия духа. – 371 с.
229. Назарова, Т. С. «Синергетический синдром» в педагогике» / Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 25–33.
230. Хакен, Г. Синергетика и некоторые её применения в психологии / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве ; под ред. В. А. Копчик [и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 297–306.
231. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогике: стратегемы развития педагогической теории и практики / Н. М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1996. – 72 с.
232. Киященко, Н. И. Синергетические проблемы образовательного процесса / Н. И. Киященко // Синергетическая парадигма. Синергетика образования ; отв. ред. В. Г. Буданов. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 309–326.
233. Шевелева, С. С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 125–133.
234. Князева, Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопр. философии. – № 12. – 1992. – С. 3–20.
235. Карери, Д. Порядок и беспорядок в структуре материи / Д. Карери. – М. : Мир, 1985. – 232 с.
236. Ласло, Э. Век бифуркации: постижение изменяющегося мира / Э. Ласло // Путь. – 1995. – № 7. – С. 5–19.
237. Делокаров, К. Х. Синергетика и познание социальных трансформаций / К. Х. Делокаров // Синергетическая парадигма: человек и общество в условиях нестабильности ; отв. ред.: О. Н. Астафьева [и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 18–35.
238. Бранский, В. П. Социальная синергетика как постмодернистская философия истории / В. П. Бранский // Обществ. науки и современность. – 1999. – № 6. – С. 117–127.
239. Василькова, В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации / В. В. Василькова. – СПб. : Лань, 1999. – 480 с.
240. Громкова, М. Т. Синергетические подходы в современном образовании / М. Т. Громкова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования ; отв. ред. В. Г. Буданов [и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 281–292.
241. Князева, Е. Н. Саморефлективная синергетика / Е. Н. Князева // Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С. 99–113.
242. Маткин, В. В. Синергетический подход в педагогическом процессе / В. В. Маткин // Начальная школа. – 2001 – № 7. – С. 97–98.
243. Мелик-Гайказян, И. В. Роль мадам Леувазе в истории науки и проблема измерения / И. В. Мелик-Гайказян // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2008. – Вып. 1(15). – М. 68–78.
244. Пойзнер, Б. Н. Искусство под лупой синергетики / Б. Н. Пойзнер // Синергия культуры тр. Всероссийской конф. – Саратов : Саратов. гос. техн. ун-т, 2002. – С. 33–37.
245. Самохвалова, В. И. Красота против энтропии: введение в область мегаететики / В. И. Самохвалова ; отв. ред. К. М. Долгов. – М. : Наука, 1990. – 176 с.

246. Рыжов, В. П. Информационные аспекты самоорганизации в искусстве / В. П. Рыжов // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве ; под ред. В. А. Копчик. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 156–182.

247. Астафьева, О. Н. Социокультурная синергетика / О. Н. Астафьева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования ; ред.-сост. О. Н. Астафьева. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.

248. Лихачев, Д. С. Через хаос к гармонии. Очерки по философии художественного творчества / Д. С. Лихачев. – СПб. : Блиц, 1999. – 191 с.

249. Буданов, В. Г. Синергетическая методология в постнеклассической науке и образовании / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Синергетика образования ; отв. ред.: В. Г. Буданов [и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 174–210.

250. Гессе, Г. Игра в бисер / Г. Гессе. – М. : Худож. лит., 1969. – 544 с.

251. Философский энциклопедический словарь / ред. Е. Ф. Губский [и др.]. – М. : ИНФРА, 2003. – 576 с.

252. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 186 с.

253. Ахматова, А. Стихи и проза / А. Ахматова ; сост. Б. Г. Дрян. – Л. : Лениздат, 1977. – 616 с.

254. Фет, А. Ф. Соловьиное эхо: повесть Н. П. Суховой о жизни и творчестве А. А. Фета и избранные стихотворения поэта / А. Ф. Фет. – М. : Дет. лит., 2008. – 205 с.

255. Эйзенштейн, С. Избранные произведения : в 6 т. / С. Эйзенштейн. – М. : Искусство, 1964. – Т. 2 : Работы 1923–1940 гг. – 564 с.

256. Мандельштам, О. Имя: [стихотворения] О. Мандельштам. – СПб. : Амфора. ТИД Амфора; М. : ИД «Комсомольская правда», 2012. – 239 с.

257. Аванесов, Ю. М. Системно-синергетический принцип в обучении музыке : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Аванесов ; Моск. гор. пед. ун-т, 2009. – 54 с.

258. Арановский, М. Г. О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления; сост. и ред. М. Г. Арановский. – М. : Музыка, 1974. – С. 252–271.

259. Костюк, А. Г. Восприятие мелодии / А. Г. Костюк. – Киев : Наук. думка, 1986. – 191 с.

260. Гершкович, З. И. Онтологические аспекты произведения искусства / З. И. Гершкович // Творческий процесс и художественное восприятие. – Л. : Наука, 1978. – С. 44–65.

261. Торопова, А. В. Интонирующая природа психики : моногр. / А. В. Торопова. – М. : Ритм, 2013. – 340 с.

262. Замощанский, И. И. Телесность как смыслообразующий фактор культуры : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / И. И. Замощанский; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

263. Назаретян, А. П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры (Синергетика исторического прогресса) : курс лекций / А. П. Назаретян. – 2-е изд. дораб. и доп. – М. : Наследие, 1996. – 184 с.

264. Морен, Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования ; отв. ред.: В. Г. Буданов [и др.]. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.

265. Черногор, С. А. Введение в синергологию и сложные системы моделирования / С. А. Черногор. – М. : Наука, 2008. – 346 с.
266. Волченко, В. Н. Концепция синергичности в системе образования XXI века / В. Н. Волченко // Синергетика и образование. – М. : Гнозис, 1997. – С. 66–76.
267. Астафьева, О. Н. Целостность культуры как «единство множественности» / О. Н. Астафьева // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика ; отв. ред. В. В. Василькова. – М. : Прогресс-Традиция, 2009. – С. 133–156.
268. Айламазян, А. М. Связь моторики тела человека с его личностными характеристиками / А. М. Айламазян, Т. С. Князева // Вопр. психологии. – 2008. – № 2. – С. 63–73.
269. Газарова, Е. Э. Тело и телесность: психологический анализ / Е. Э. Газарова // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост.: В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М. : Аст : Аст Москва, 2007. – 732 с.
270. Подорога, В. А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию: материалы лекционных курсов 1992–1994 г. / В. А. Подорога. – М. : Ad Marginem, 1995. – 339 с.
271. Леви, Т. С. Психология телесности в ракурсе личностного развития / Т. С. Леви // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост.: В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – С. 414–551.
272. Русакова, Т. Г. Становление духовного опыта личности в младшем школьном возрасте / Т. Г. Русакова // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 32–38.
273. Столович, Л. Н. Красота. Добро. Истина: очерки истории эстетической аксиологии / Л. Н. Столович. – М. : Республика, 1994. – 464 с.
274. Салеев, В. А. Эстетическое воспитание личности в системе художественного образования в XXI веке / В. А. Салеев // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 4 (21). – С. 77–83.
275. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
276. Юнг, К. Душа и миф: шесть архетипов / К. Юнг ; пер. с англ. В. Науманова. – М. – Киев : ЗАО «Совершенство» : Port-Royal, 1997. – 384 с.
277. Манн, Т. Доктор Фаустус. Жизнь немецкого композитора Андриана Леверкюна, рассказанная его другом / Т. Манн. – М. : Худож. лит., 1975. – 608 с.
278. Князева, Е. Н. «Я» как динамическая структура-процесс / Е. Н. Князева // Синергетика; человек, общество. – М. : Изд-во РАГС, 2000. – 342 с.
279. Слитинская, Л. И. Бессознательное и художественная фантазия // Бессознательное: природа, функции, методы исследования : в 4 т. / Л. И. Слитинская; под общ. ред. А. С. Прангишвили. – Тбилиси : АН ГССР Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе, 1978. – Т. 2. – 686 с.
280. Чернавский, Д. С. Синергетика и информация. Динамическая теория информации / Д. С. Чернавский. – М. : Книжный дом «Либроком», 2009. – 304 с.
281. Самохвалова, В. И. Достоевский и Мисима: о метафизике красоты / В. И. Самохвалова // Вопр. философии. – 2002. – № 11. – С. 198–211.
282. Броуди, Р. Психические вирусы. Как программируют наше сознание / Р. Броуди. – М. : Поколение, 2006. – 304 с.
283. Новейший психолого-педагогический словарь / под общ. ред. А. Н. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.

284. Асафьев, Б. В. Русская музыка о детях и для детей / Б. В. Асафьев // Сов. музыка. – 1948. – № 6. – С. 22–32.
285. Пушкин, А. С. Малое собр. соч. / А. С. Пушкин. – СПб. : Азбука. Азбука-Аттикус, 2020. – 768 с.
286. Шуман, Р. Избранные статьи о музыке / Р. Шуман ; ред. Д. В. Житомирский. – М. : Музгиз, 1956. – 400 с.
287. Некрасов, Н. А. Избранные произведения / Н. А. Некрасов. – М. : АСТ : Москва, 2009. – 256 с. .
288. Андерсен, Г. К Дюймовочка. Сказки / Г. К. Андерсен ; пер. с нем. А. В. Ганзен. – Смоленск : Русич, 2012. – 48 с.
289. Изард, Кэрролл Э. Психология эмоций / Э. Кэрролл Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
290. Кульпина, В. Г. Эмоция, рождающаяся в пространстве музыки, и музыкальная эмоция в открытии человека / В. Г. Кульпина // Мир психологии – 2002. – № 4. – С. 103–116.
291. Лук, А.Н. Эмоции и чувства / А. Н. Лук. – М. : Знание. – 64 с.
292. Крюгер, Ф. Сущность эмоционального переживания / Ф. Крюгер // Психология эмоций ; под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гипперштейн. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 304 с.
293. Холопова, В. Н. Теория музыкальных эмоций: опыт разработки проблемы / В. Н. Холопова // Муз. академия. – 2009. – № 1. – С. 12–19.
294. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
293. Шушерина О. И. Стратегический подход к профессионально-культурному становлению студента / О. И. Шушерина // Инновации в образовании. – 2005. – № 4. – С. 75–83.
296. Старовойтова, Т. А. Концепции и стратегии педагогической науки и образования / Т. А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – 60 с.
297. Потапова, Л. С. Научно-педагогический анализ сущности понятия «педагогические стратегии» / Л. С. Потапова // Magister. – 2023. – № 1(15). – С. 16–21.
298. Леонтьев, Д. А. Индивидуальные стратегии восприятия живописи / Д. А. Леонтьев, Е. В. Белоногова // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве ; под ред. В. А. Копчик. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 356–377.
299. Funch, B. S. The Psychology of Art Appreciation / B. S. Funch. – Copenhagen: Museum Tusculanum Press, University of Copenhagen. – 1997. – Vol. XII. – 312 p.
300. Логинова, В. А. О музыкальной композиции начала XX века: к проблеме авторского стиля В. Ребикова, Н. Черепнина, А. Станчинского : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / В. А. Логинова ; РАМ им. Гнесиных. – М., 2002. – 190 с.
301. Лемешко, Б. Ю. Непараметрические критерии согласия : руководство по применению / Б. Ю. Лемешко. – Москва : ИНФРА-М, 2014. - 162 с.
302. Гуляева, Е. Г. Музыка. 1–4 классы: примерное календарно-тематическое планирование : пособие для учителей учреждений общего среднего образования / Е. Г. Гуляева, В. В. Ковалив, М. Б. Горбунова. – Минск : НИО : Аверсэв, 2017. – 76 с.
303. Рева, В. П. Категория культуры музыкального восприятия в контексте педагогики искусства / В. П. Рева // Вестник Мозырского гос. пед. ун-та. – 2003. – № 8. – С. 120–124.

304. Рева, В. П. Культура музыкального восприятия: от переживания к анализу / В. П. Рева // *Веснік Віцебскага дзярж. ун-та імя П. М. Машэрава*. – 2003. – № 4 (30). – С. 128–133.

305. Рева, В. П. Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления : монография / В. П. Рева. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2005. – 204 с.

306. Рева, В. П. Музыка в контексте социальной парактики личности / В. П. Рева // *Искусство и образование*. – 2015. – № 3 (77). – С. 12–15.

307. Рева, В. П. Сущность и функции культуры музыкального восприятия / В. П. Рева // *Веснік Магілёўскага дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі : педагогіка, псіхалогія, методыка*. – 2021. – № 2(58). – С. 32–37.

308. Рева, В. П. Нелинейный диалог как принцип взаимодействия человека с музыкальным искусством / В. П. Рева // *Веснік Мазырскага дзярж. пед. ун-та імя І. П. Шамякіна*. – 2009. – № 1(22). – С. 134–138.

309. Рева, В. П. Восприятие искусства как предмет синергетического исследования / В. П. Рева // *Вестник Запорожского национального университета. Педагогические науки*. – 2010. – № 1(12). – С. 47–50.

310. Рева, В. П. Воспитание культуры музыкального восприятия у младших школьников в контексте системно-синергетического подхода / В. П. Рева // *Искусство и образование*. – 2019. – № 4 (94). – С. 7–12.

311. Рева В. П., Торхова А. В. (2021) Системно-синергетические предпосылки воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников // *Наука о человеке : гуманитарные исследования*. Омск : Изд-во ОмГА, 2021. – Т. 15. – № 2. – С. 107–115. DOI : 10.17238/issn1998-5320.2021.15.2.13.

312. Рева, В. П. Теоретические предпосылки моделирования музыкального восприятия в учебном процессе / В. П. Рева // *Веснік Магілёўскага дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі : педагогіка, псіхалогія, методыка*. – 2015. – № 2 (46). – С. 16–23.

313. Рева, В. П. Модель воспитания культуры музыкального восприятия слушателя / В. П. Рева // *Веснік Магілёўскага дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі : педагогіка, псіхалогія, методыка*. – 2017. – № 1(49). – С. 4–13.

314. Рева, В. П. Методика и результаты воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников // В. П. Рева // *Весці БДПУ імя Максіма Танка. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія*. – 2021. – № 1. – С. 25–28.

315. Рева, В. П. Интонационные предпосылки восприятия музыки младшими школьниками на констатирующем и формирующем этапах исследования / В. П. Рева // *Весці БДПУ імя Максіма Танка. Серыя 1. Педагогіка. Філалогія*. – 2021. – № 2. – С. 24–29.

316. Рева, В. П. Интонационно-телесные контексты музыкального восприятия: педагогический аспект : монография / В. П. Рева. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2013. – 178 с.

317. Рева, В. П. Смысловые парадигмы музыкального воздействия / В. П. Рева // *Веснік Магілёўскага дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі : педагогіка, псіхалогія, методыка*. – 2013. – № 1(13). – С. 60–70.

318. Рева, В. П. Принципы воспитания культуры музыкального восприятия / В. П. Рева // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» Моск. пед. гос. ун-та. – 2016. – № 3 (15). – С. 21–31.

319. Рева, В. П. Достраивание субъективных образов восприятия музыки слушателями: педагогический аспект / В. П. Рева // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование» Моск. пед. гос. ун-та. – 2016. – № 4 (16). – С. 37–48.

320. Рева, В.П. Креативная стратегия воспитания культуры музыкального восприятия у младших школьников / В. П. Рева // Вестн. кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни» Моск. пед. гос. ун-та. – 2018. – № 2 (22). – С. 47–58.

321. Рева, В. П. Воспитание культуры музыкального восприятия у младших школьников / В. П. Рева // Пачатковая школа. – 2019. – № 2. – С. 49–53.

322. Рева, В. П. Практико-ориентированные стратегии погружения учащихся в художественный мир музыкальных произведений / В. П. Рева // Музыкальное искусство и образование Моск. пед. гос. ун-та. – 2019. – Т. 1. – № 1. – С. 25–39.

323. Рева, В. П. Анализ музыкальных произведений на уроках музыки в общеобразовательной школе / В. П. Рева // Вестн. Казан. гос. ун-та культуры и искусства. – 2021. – № 2. – С. 155–161.

324. Рева, В. П. Духовно-телесные основы музыкального восприятия / В. П. Рева // Научные записки Центральноукраинского гос. пед. ун-та имени Владимира Винниченко. Серия : Педагогические науки. – 2021. – Вып. 195. – С. 114–118.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Результаты анкетирования учащихся 2-7 классов

№ п/п	Название произведений	2-3 классы (134 анкеты)	4-5 классы (183 анкеты)	6-7 классы (260 анкет)
1.	Группа «Фактор-2»	127	166	216
2.	Л. Бетховен «К Элизе»	109	165	174
3.	А. Дворжак «Славянский танец» ми минор	92	141	204
4.	П. Чайковский «Вальс» из балета «Лебединое озеро»	66	155	209
5.	Г. Гендель «Аллилуйя» (хор из оратории «Мессия»)	85	136	188
6.	В. Моцарт «Рондо» из «Мал. ночной серенады»	75	112	179
7.	А. Лядов «Музыкальная табакерка»	103	125	137
8.	Л. Бетховен «Весело-грустно»	90	122	139
9.	Л. Дакен «Кукушка»	82	118	146
10.	Т. Альбиниони «Адажио»	80	96	159
11.	Ф. Мендельсон «Концерт» для скрипки ми минор	74	111	144
12.	И. Бах «Ария» из оркестровой сюиты Ре мажор	57	91	175
13.	А. Вивальди «Весна» из концерта «Времена года»	54	105	159
14.	Л. Боккерини Менуэт	44	97	175
15.	Г. Гладков «Колыбельная»	78	97	128
16.	Паганини-Лист «Кампанелла»	70	101	121
17.	А. Марчелло «Концерт» для гобоя ре минор	51	90	151
18.	Х. Глюк «Мелодия»	42	90	160
19.	М. Глинка «Попутная песня»	85	96	110
20.	Э. Григ «Концерт» ля минор	53	108	129
21.	Д. Шостакович «Романс» из к/ф «Овод»	57	99	133
22.	Д. Кабалевский «Зайчик дразнит медвежонка»	92	95	98

Окончание таблицы

23.	Н. Римский-Корсаков «Океан-море синее»	82	78	123
24.	В. Салманов «Вечер»	63	81	135
25.	А. Лядов «Коляда-маляда»	90	31	146
26.	Р. Щедрин «Золотые рыбки»	82	80	101
27.	С. Прокофьев «Марш»	80	95	87
28.	В. Салманов «Утро в лесу»	91	84	86
29.	А. Хачатурян «Колыбельная Гаяне»	58	75	116
30.	Г. Свиридов «Романс» из к/ф «Метель»	47	65	127
31.	Н. Мяковский «Вроде вальса»	53	68	116
32.	Ф. Шопен Фантазия-экспромт» до диез минор	44	62	129
33.	Р. Шуман «Первая утрата»	35	91	101
34.	С. Рахманинов «Концерт» № 3 ре минор	32	60	124
35.	М. Парцхаладзе «Осенний дождик»	59	71	78
36.	Р. Щедрин «Царь Горох»	49	51	69
37.	Л. Бетховен «Сурок»	69	29	52
38.	А. Бородин «Спящая княжна»	43	42	55
39.	Р. Щедрин «Купание в котлах»	24	24	41
40.	И. С. Бах «Шутка» из оркестровой сюиты Ре мажор	8	20	52

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Результаты прослушивания музыки учащимися 6-7 классов

Произведения классической музыки из первой десятки: П. Чайковский «Вальс» – 209, А. Дворжак «Славянский танец» – 204, Г. Гендель «Оратория» – 188, В. Моцарт «Рондо» – 179, Л. Боккерини «Менуэт» – 175, И. С. Бах «Ария» – 175, Л. Бетховен «К Элизе» – 174, Х. Глюк «Мелодия» – 160, А. Вивальди «Весна» – 159; шансон «Фактор-2» – 216. Произведения из школьной программы по музыке в первой десятке оценок не получили.

Произведения классической музыки из второй десятки: Т. Альбини «Адажио» – 159, А. Марчелло «Концерт» – 151, Л. Дакен «Кукушка» – 146, Ф. Мендельсон «Концерт» – 144, Д. Шостакович «Романс» – 133, Ф. Шопен «Фантазия-экспромт» – 129. Произведения из школьной программы по музыке: А. Лядов «Коляда-маляда» – 146, Л. Бетховен «Весело-грустно» – 139, А. Лядов «Музыкальная табакерка» – 137, В. Салманов «Вечер» – 135.

Произведения классической музыки из третьей десятки: Э. Григ «Концерт» – 129, Г. Свиридов «Романс» – 127, С. Рахманинов «Концерт» – 124, Паганини-Лист «Кампанелла» – 121. Произведения из школьной программы по музыке: Г. Гладков «Колыбельная» – 128, Н. Римский-Корсаков «Океан-море синее» – 123, Н. Мясковский «Вроде вальса» – 116, А. Хачатурян «Колыбельная Гаяне» – 116, М. И. Глинка «Попутная песня» – 110, Р. Шуман «Первая утрата» – 101.

Произведения классической музыки из четвертой десятки: И. С. Бах «Шутка» – 52. Произведения из школьной программы по музыке: Р. Щедрин «Золотые рыбки» – 101, Д. Кабалевский «Зайчик дразнит медвежонка» – 98, С. Прокофьев «Марш» – 87, В. Салманов «Утро в лесу» – 86, М. Прачхаладзе «Осенний дождик» – 78, Р. Щедрин «Царь Горох» – 69, А. Бородин «Спящая княжна» – 55, Л. Бетховен «Сурок» – 52, Р. Щедрин «Купание в котлах» – 41.

### Результаты прослушивания музыки учителями начальных классов

№ п/п	Название произведений	Всего	№ п/п	Название произведения	Всего
1.	А. Марчелло «Концерт»	46	21.	Ф. Шопен «Фантазия-экспромт»	23
2.	Л. Бетховен «К Элизе»	45	22.	Л. Лядов «Коляда-маляда»	22

Окончание таблицы

3.	Х. Глюк «Мелодия»	43	23.	Паганини-Лист «Кампанелла»	22
4.	Т. Альбинони «Адажио»	42	24.	Н. Мясковский «Вроде вальса»	22
5.	И. С. Бах «Ария»	42	25.	В. Салманов «Утро в лесу»	21
6.	П. Чайковский «Вальс»	39	26.	А. Лядов «Музыкальная табакерка»	19
7.	А. Дворжак «Слав. танец»	39	27.	Г. Гладков «Колыбельная»	16
8.	И. С. Бах «Шутка»	38	28.	Р-Корсаков «Океан-море синее»	14
9.	А. Вивальди «Весна»	38	29.	Р. Щедрин «Царь Горох»	14
10.	В. Моцарт «Рондо»	35	30.	Л. Бетховен «Весело-грустно»	14
11.	Г. Свиридов «Романс»	34	31.	Р. Щедрин «Золотые рыбки»	11
12.	Г. Гендель «Оратория»	33	32.	Л. Бетховен «Сурок»	9
13.	Д. Шостакович «Романс»	32	33.	М. Парцхаладзе «Дождик»	9
14.	Э. Григ «Концерт»	31	34.	Р. Шуман «Первая утрата»	7
15.	Л. Боккерини «Менуэт»	28	35.	С. Прокофьев «Марш»	6
16.	Л. Дакен «Кукушка»	26	36.	А. Бородин «Спящая княжна»	6
17.	С. Рахманинов «Концерт»	26	37.	Зайчик дразнит медвежонка	6
18.	Ф. Мендельсон «Концерт»	23	38.	Группа «Фактор-2»	6
19.	В. Салманов «Вечер»	23	39.	М. Глинка «Попутная песня»	0
20.	А. Хачатурян «Колыбельная»	23	40.	Р. Щедрин «Купание в котлах»	0

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Тест-лист диагностики восприятия архетипов коллективного бессознательного



Рафаэль «Мадонна»



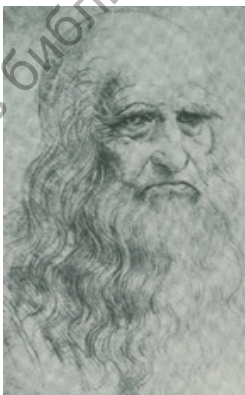
Экспрессия



Леонардо Да Винчи  
«Голова солдата»



Неизвестный автор  
«Ермак»



Леонардо да Винчи  
«Автопортрет»



Спящее дитя

Прогнонтонационные навигации восприятия прелюдии Ф. Шопена

№ п/п	Средства музыкальной выразительности									
	мелодия	динамика	фактура	ритм	артикуляция	лад	образ			
12	текущая	напряжение	колорит	пластичность	хрупкость	переживание	печаль			
1	переживание	хрупкость	напряжение	текущая	пластичность	колорит	грусть			
2	переживание	—	хрупкость	—	—	—	печаль			
3	хрупкость	переживание	пластичность	текущая	пластичность	напряжение	печаль			
4	переживание	хрупкость	напряжение	текущая	напряжение	пластичность	скорбь			
5	хрупкость	текущая	пластичность	напряжение	текущая	переживание	грусть			
6	переживание	—	—	—	пластичность	—	грусть			
7	пластичность	напряжение	колорит	текущая	переживание	хрупкость	скорбь			
8	переживание	пластичность	напряжение	текущая	хрупкость	колорит	скорбь			
9	переживание	хрупкость	напряжение	текущая	—	напряжение	скорбь			
10	переживание	пластичность	колорит	текущая	—	напряжение	скорбь			
11	переживание	пластичность	напряжение	текущая	хрупкость	колорит	скорбь			
12	хрупкость	переживание	пластичность	текущая	колорит	напряжение	скорбь			
13	пластичность	напряжение	переживание	напряжение	хрупкость	переживание	нежность			
14	пластичность	хрупкость	колорит	текущая	напряжение	переживание	неуверенность			
15	текущая	напряжение	переживание	пластичность	колорит	переживание	отчаяние			
16	пластичность	текущая	напряжение	переживание	хрупкость	колорит	печаль			
17	пластичность	напряжение	хрупкость	текущая	переживание	колорит	порыв			
18	текущая	хрупкость	колорит	напряжение	переживание	переживание	осмысление воспоминание			
19	текущая	напряжение	пластичность	хрупкость	пластичность	колорит	любовь			
20	пластичность	напряжение	колорит	напряжение	переживание	—	—			
21	пластичность	напряжение	колорит	пластичность	—	переживание	неуверенность			
22	текущая	напряжение	колорит	—	хрупкость	переживание	взволнованность			
23	пластичность	напряжение	текущая	текущая	колорит	переживание	море			
24	пластичность	колорит	хрупкость	напряжение	—	переживание	осмысление			
25	текущая	напряжение	хрупкость	хрупкость	переживание	переживание	воспоминание			

Протонтонационные навигации восприятия пьесы А. Хачатуряна Две смешные тетеньки поссорились

№ п/п	Характеристики средств музыкальной выразительности									
	темп	артикуляция	динамика	метроритм	мелодия	лад	образ			
1	скороговорка	жестикulyция	напряжение	сбивчивость	темперамент	однообразне	комичность			
2	скороговорка	сбивчивость	однообразне	скороговорка	скороговорка	жестикulyция	комичность			
3	—	—	—	однообразне	сбивчивость	—	комичность			
4	—	скороговорка	крикливость	однообразне	темперамент	—	комичность			
5	сбивчивость	скороговорка	крикливость	сбивчивость	темперамент	неопределенность	комичность			
6	сбивчивость	скороговорка	крикливость	однообразне	жестикulyция	неопределенность	комичность			
7	жестикulyция	скороговорка	крикливость	сбивчивость	—	темперамент	торговки			
8	—	жестикulyция	крикливость	однообразне	темперамент	неопределенность	хаотичность			
9	скороговорка	—	крикливость	однообразне	однообразне	—	ссора			
10	темперамент	скороговорка	крикливость	однообразне	однообразне	неопределенность	ссора			
11	темперамент	крикливость	темперамент	сбивчивость	—	однообразне	перебранка			
12	темперамент	скороговорка	—	однообразне	однообразне	неопределенность	диалог			
13	скороговорка	жестикulyция	крикливость	сбивчивость	однообразне	темперамент	скандал			
14	скороговорка	—	крикливость	однообразне	—	неопределенность	муравейник			
15	скороговорка	жестикulyция	—	сбивчивость	—	неопределенность	раздражение			
16	темперамент	скороговорка	крикливость	—	однообразне	неопределенность	нетерпимость			
17	темперамент	жестикulyция	—	—	—	—	—			
18	темперамент	однообразне	скороговорка	однообразне	однообразне	неопределенность	комичность			
19	сбивчивость	скороговорка	крикливость	однообразне	—	неопределенность	—			
20	жестикulyция	скороговорка	—	однообразне	темперамент	—	—			
21	скороговорка	жестикulyция	—	сбивчивость	однообразне	неопределенность	—			
22	скороговорка	жестикulyция	—	сбивчивость	однообразне	неопределенность	—			
23	темперамент	скороговорка	крикливость	сбивчивость	однообразне	неопределенность	комичность			
24	темперамент	скороговорка	—	однообразне	—	неопределенность	—			
25	темперамент	скороговорка	крикливость	сбивчивость	—	неопределенность	—			

Протонтонациональные навигации восприятия прелюдии А. Скрябина ми бемоль минор, соч. 28, № 14

№ п/п	Характеристики средств музыкальной выразительности									
	темп	ритм	динамика	фразировка	лад	фактура	гармония	образ		
1	увесистость	активность	раздражение	напористость	напряжение	сила воли	тревога	возмущение.		
2	напористость	увесистость	сила воли	тревожность	раздражение	напряжение	активность	возмущение		
3	тревога	—	напряжение	напористость	—	—	—	—		
4	активность	напряжение	сила воли	раздражение	—	напористость	увесистость	возмущение		
5	активность	тревога	сила воли	раздражение	напористость	увесистость	напряжение	возмущение		
6	тревожность	—	увесистость	напряжение	сила воли	активность	раздражение	возмущение		
7	активность	раздражение	тревога	напористость	напряжение	увесистость	сила воли	ярость		
8	активность	тревожность	напряжение	раздражение	сила воли	увесистость	напряжение	возмущение		
9	активность	напористость	тревога	—	напряжение	увесистость	сила воли	возмущение		
10	активность	напористость	напряжение	раздражение	раздражение	тревожность	увесистость	ярость		
11	активность	напряжение	раздражение	напряжение	—	увесистость	—	ярость		
12	активность	напористость	сила воли	раздражение	тревога	увесистость	напряжение	возмущение		
13	активность	сила воли	напряжение	напористость	тревога	увесистость	раздражение	бунтарство		
14	напряжение	напористость	активность	раздражение	тревога	увесистость	сила воли	конфликт		
15	напористость	активность	напряжение	сила воли	раздражение	увесистость	—	волнение		
16	сила воли	напряжение	раздражение	активность	раздражение	увесистость	тревога	ярость		
17	активность	увесистость	сила воли	раздражение	тревога	Раздражение	напряжение	призыв		
18	активность	увесистость	сила воли	напряжение	Тревога	Раздражение	напряжение	призыв		
19	активность	напряжение	сила воли	раздражение	Тревога	увесистость	напряжение	активность		
20	активность	напряжение	сила воли	раздражение	Тревога	увесистость	напряжение	волнение		
21	сила воли	напористость	—	раздражение	Тревога	увесистость	напряжение	борьба		
22	активность	напористость	сила воли	раздражение	Тревога	увесистость	напряжение	схватка		
23	активность	напористость	сила воли	напряжение	Тревога	увесистость	—	мужество		
24	активность	напористость	напряжение	—	Тревога	увесистость	напряжение	волнение		
25	активность	напряжение	сила воли	раздражение	Тревога	увесистость	напряжение	волнение		

Прогнознонациональные навигации восприятия пьесы Г. Свиридова Упрямец

№ п/п	Средства музыкальной выразительности									
	темп	артикуляция	динамика	метроритм	лад	мелодия	образ			
12	неповиновение	напряжение	примирение	упрямство	требование	просьба	образ			
1	требование	неповиновение	примирение	упрямство	напряжение	просьба	согласие			
2	просьба	неповиновение	упрямство	напряжение	примирение	требование	упрямство			
3	напряжение	—	—	однообразие	—	—	диалог			
4	просьба	требование	напряжение	упрямство	упрямство	примирение	монолог			
5	напряжение	просьба	неповиновение	неповиновение	упрямство	примирение	согласие			
6	напряжение	просьба	примирение	требование	упрямство	примирение	согласие			
7	напряжение	требование	неповиновение	упрямство	напряжение	примирение	примирение			
8	напряжение	требование	неповиновение	упрямство	напряжение	примирение	примирение			
9	напряжение	неповиновение	—	упрямство	—	примирение	примирение			
10	напряжение	напряжение	упрямство	требование	примирение	напряжение	напряжение			
11	напряжение	требование	просьба	неповиновение	неповиновение	примирение	примирение			
12	напряжение	—	—	упрямство	—	примирение	примирение			
13	упрямство	требование	напряжение	примирение	напряжение	требование	игривость			
14	—	упрямство	неповиновение	жесткость	напряжение	требование	—			
15	неповиновение	требование	упрямство	просьба	примирение	требование	неуверенность			
16	неповиновение	требование	примирение	напряжение	просьба	упрямство	диалог			
17	напряжение	требование	неповиновение	просьба	примирение	напряжение	пререкание			
18	—	просьба	неповиновение	напряжение	напряжение	упрямство	диалог			
19	упрямство	неповиновение	—	требование	напряжение	просьба	игривость			
20	упрямство	неповиновение	напряжение	примирение	примирение	требование	уговоры			
21	напряжение	напряжение	неповиновение	напряжение	—	просьба	—			
22	упрямство	требование	напряжение	примирение	напряжение	упрямство	игривость			
23	—	требование	неповиновение	примирение	напряжение	требование	—			
24	неповиновение	—	упрямство	напряжение	примирение	требование	неуверенность			
25	неповиновение	требование	примирение	напряжение	просьба	напряжение	диалог			

Протоинтонационные навигации восприятия прелюдии А. Н. Скрябина ми минор

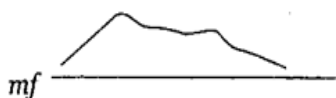
№ п/п	Средства музыкальной выразительности						
	темп	регистр	артикуляция	мелодия	наузы	лад	образ
1	напряжение	осмысленность	возраст	речь	сдержанность	выразительность	одиночество
2	сдержанность	возраст	выражение	речь	осмысленность	напряжение	самонализ
3	сдержанность	речь	выражение	осмысленность	возраст	напряжение	одиночество
4	выражение	—	—	осмысленность	сдержанность	—	самонализ
5	осмысленность	возраст	напряжение	речь	выражение	сдержанность	одиночество
6	сдержанность	возраст	речь	речь	осмысленность	напряжение	одиночество
7	осмысленность	сдержанность	выражение	речь	возраст	выражение	одиночество
8	сдержанность	возраст	напряженность	речь	осмысленность	возраст	самонализ
9	выражение	возраст	осмысленность	речь	сдержанность	напряжение	самонализ
10	сдержанность	возраст	напряженность	речь	сдержанность	осмысленность	самонализ
11	сдержанность	напряжение	выражение	речь	осмысленность	—	одиночество
12	—	речь	осмысленность	речь	возраст	сдержанность	самонализ
13	выражение	возраст	сдержанность	осмысленность	осмысленность	напряжение	востоминание
14	напряжение	возраст	выражение	выражение	речь	сдержанность	исповедь
15	речь	возраст	—	осмысленность	сдержанность	напряжение	одиночество
16	сдержанность	возраст	речь	выражение	выражение	напряжение	горы и облака
17	сдержанность	возраст	речь	—	осмысленность	напряжение	откровение
18	сдержанность	речь	выражение	осмысленность	осмысленность	—	смысл жизни
19	возраст	выразительность	речь	выражение	возраст	сдержанность	обреченность
20	напряжение	возраст	речь	выражение	сдержанность	осмысленность	мудрость
21	напряжение	осмысленность	речь	речь	осмысленность	напряжение	востоминание
22	возраст	возраст	сдержанность	осмысленность	речь	—	—
23	выражение	возраст	выражение	выражение	выражение	напряжение	старость
24	напряжение	возраст	речь	выражение	осмысленность	сдержанность	самонализ
25	сдержанность	возраст	речь	выражение	осмысленность	напряжение	смысл жизни

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Равнодушие



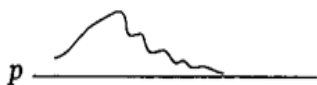
Блаженство



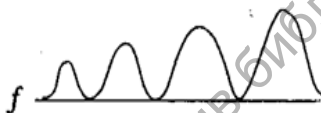
Задумчивость



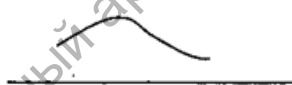
Любезность



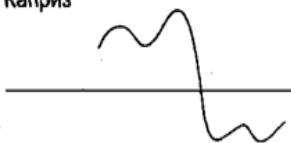
Страсть



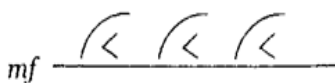
Светлая интонация



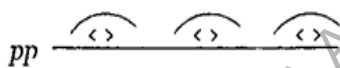
Каприз



Веселость



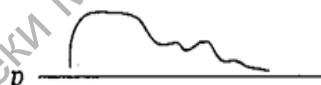
Печаль



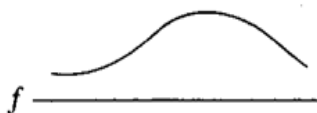
Мечтательность



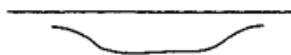
Нежность



Торжественность



Темная интонация



Повествовательная интонация



## Типы эмоционально-дыхательных движений, сопровождающих речь человека

Равнодушие



Спокойствие



Радость



Созерцательное блаженство



Восторг



Подавленность



Печаль



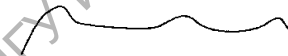
Тоска



Рыдание



Боязнь



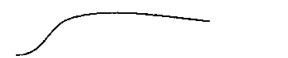
Тревога



Ужас



Недоумение



Гнев



ПРИЛОЖЕНИЕ 10



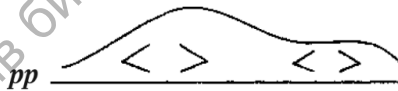
Клод Моне  
«Сорока»

Интонация мечтательности в музыке и речи

Ф. Шопен. Ноктюрн ми бемоль мажор соч. 9 № 2



Мечтательность



**Статистическая оценка различия уровней культуры восприятия музыки учащимися на контрольном этапе эксперимента**

Для оценки достоверности полученных количественных результатов воспользуемся методами математической статистики. Поскольку мы применяли интервальную шкалу измерений, был использован непараметрический критерий согласия Пирсона. Подлежала проверке нулевая статистическая гипотеза, которая принимается или отвергается на уровне значимости  $\Theta \geq 0,95$  и уровне достоверности  $\Theta \geq 0,95$ .

*Нулевая гипотеза ( $H_0$ ):* уровни культуры восприятия музыки учащимися ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента не различаются.

*Альтернативная гипотеза ( $H_1$ ):* уровни культуры восприятия музыки учащимися ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента различны. Статистически сформулированные гипотезы имеют вид:

$$\begin{aligned} H_0 : P_{1i} &= P_{2i} \\ H_1 : P_{1i} &\neq P_{2i} \end{aligned} ,$$

где  $P_{1i}$  – вероятность того, что учащиеся ЭГ имеют предметно-образный, интонационно-созерцательный, интонационно-образный, интонационно-чувственный ( $i = 1, 2, 3, 4$ ) уровень культуры восприятия музыки;  $P_{2i}$  – вероятность того, что учащиеся КГ имеют предметно-образный, интонационно-созерцательный, интонационно-образный, интонационно-чувственный ( $i = 1, 2, 3, 4$ ) уровень культуры восприятия музыки. По результатам количественной оценки делаем предварительный вывод о том, что уровни культуры восприятия музыки учащихся ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента различаются.

Для установления статистической достоверности этого вывода проводился расчет значения критерия согласия Пирсона по формуле

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$$

где  $n_1$  и  $n_2$  – объемы выборок экспериментальной группы (60 человек) и контрольной группы (58 человек);  $Q_{1i}$  – количество учащихся ЭГ, которые имеют предметно-образный, интонационно-созерцательный, интонационно-образный, интонационно-чувственный ( $i=1, 2, 3, 4$ ) уровень культуры восприятия музыки;  $Q_{2i}$  – количество учащихся КГ, которые имеют предметно-образный, интонационно-созерцательный, интонационно-образный, интонационно-чувственный ( $i=1, 2, 3, 4$ ) уровень культуры восприятия музыки;  $c$  – количество степеней свободы ( $c=4$ ).

На основании расчета было получено наблюдаемое значение  $T=56,53$ . По таблице критических значений для  $\alpha=0,05$  критическое значение  $T_k=7,82$ .

Так как  $T > T_k$  ( $T$  наблюдаемое больше, чем  $T_k$  критическое), то нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная: уровень культуры восприятия музыки учащимися ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента различен.

**Статистика стохастического факторного анализа  
на основе парной корреляции**

В таблицах 1 и 2 приведены закодированные исходные данные факторного анализа в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 1 – Результаты анкетирования в экспериментальных классах

Школы, учащиеся	Чувства	Движе- ния	Речь	Природа	Предметы	Объекты
ГУО «Средняя школа № 37 г. Могилева», 4 «Г» класс (май 2018 г.)	–	–	–	–	–	–
Матвей А.	1	1	1	0	0	0
Алена Б.	1	0	1	1	0	0
Виктория Б.	1	1	0	0	0	1
Дима Б.	1	0	1	1	0	0
Дария Б.	1	0	1	1	0	0
Алина Ж.	1	0	1	0	0	1
Кирилл К.	1	0	1	1	0	0
Владимир К.	1	1	0	1	0	0
Анастасия К.	1	1	0	1	0	0
Алла К.	1	1	0	1	0	0
Влад К.	1	0	1	1	0	0
Валерия К.	1	0	1	1	0	0
Сенан М.	1	1	1	0	0	0
Артем Н.	1	0	1	1	0	0
Андрей О.	1	1	0	1	0	0
Влад П.	1	1	0	0	0	1
Анастасия П.	1	0	1	1	0	0
Никита П.	1	1	1	0	0	0
Егор Р.	1	1	1	0	0	0
Александр Р.	1	1	1	0	0	0
Григорий Ф.	1	1	1	0	0	0
Владимир Ч.	1	1	0	1	0	0

Окончание таблицы 1

ГУО «Средняя школа № 43 г. Могилева», 4 «Б» класс (октябрь 2020 г.)	–	–	–	–	–	–
Злата Б.	1	0	0	1	0	1
Анастасия Б.	1	0	0	1	1	0
Инна Б.	1	0	0	1	1	0
Рита Б.	1	0	0	1	0	1
Алиса В.	1	0	1	1	0	0
Настя В.	1	0	1	1	0	0
Надя Г.	1	1	0	1	0	0
Александр Г.	1	0	0	1	0	1
Данил Е.	1	0	1	1	0	0
Малов М.	0	1	1	1	0	0
Роман М.	1	0	0	1	0	1
Влад Парфенов	1	1	0	1	0	0
Влад Пахомов	1	1	0	1	0	0
Арина П.	1	1	0	1	0	0
Яна П.	1	1	0	1	0	0
Алена С.	1	0	1	1	0	0
Дарья Ц.	1	0	0	1	0	1
Надежда Ч.	1	0	1	1	0	0
ГУО «Средняя школа № 34 г. Могилева», 4 «А» класс (октябрь 2020 г.)	–	–	–	–	–	–
Алла Б.	1	1	0	1	0	0
Эмилия В.	1	1	0	1	0	0
Эвелина Г.	1	0	1	1	0	0
Илья И.	1	1	0	1	0	0
Егор К.	1	0	1	1	0	0

Окончание таблицы 1

Егор К.	1	0	1	1	0	0
Роман К.	1	0	1	0	0	1
Дмитрий Л.	1	1	0	1	0	0
Варвара Л.	1	0	1	1	0	0
Полина М.	1	0	0	1	0	1
Анна М.	1	1	0	1	0	0
Богдан М.	1	1	0	1	0	0
Егор П.	1	0	1	0	0	1
Юрий П.	1	1	0	1	0	0
Ксения П.	1	1	0	1	0	0
Надя С.	1	1	0	1	0	0
Ярослав У.	1	1	0	1	0	0
Анастасия Ц.	1	0	1	1	0	0
Алла Ц.	1	1	0	1	0	0
Елизавета Ш.	1	1	0	1	0	0
Савелий Ш.	1	1	0	1	0	0
<i>Всего учащихся: 60</i>	59	32	27	49	2	11

Таблица 2 – Результаты анкетирования в контрольных классах

Школы, учащиеся	Чувства	Дви- жения	Речь	Природа	Предме- ты	Объек- ты
ГУО Средняя школа № Осиповичи, 4 «В» класс (май 2018 г.)	–	–	–	–	–	–
Арина Б.	1	1	0	1	0	0
Кирилл В.	0	0	0	1	1	1
Матвей И.	0	1	0	1	1	0
Евгений К.	0	0	0	1	1	1
Алина К.	0	0	1	0	1	1
Алина М.	1	0	1	1	0	0
Анастасия М.	1	1	0	0	0	1
Дарья Н.	1	1	0	1	0	0
Сергей Н.	1	0	1	0	0	1
Сергей С.	0	1	0	1	0	1
Матвей С.	0	1	0	0	1	1
Даниил С.	0	0	0	1	1	1
Ксения Ф.	1	0	0	1	0	1
Виктория Ф.	0	0	1	0	1	1
Алина Ч.	0	1	1	0	1	0
Тимофей Ш.	0	0	1	1	0	1
Виктория Ш.	1	0	1	1	0	0
Вячеслав Ш.	1	0	0	0	1	1
ГУО «Средняя школа № 43 г. Могилева», 4 «А» класс (ноябрь 2020 г.)	–	–	–	–	–	–
Диана Б.	1	0	0	1	0	1
Виктор В.	1	0	0	1	1	0

Окончание таблицы 2

Настя Г.	1	0	0	1	0	1
Денис Г.	1	0	1	1	0	0
Влад Г.	1	0	0	1	0	1
Екатерина К.	1	0	1	0	0	1
Роман К.	1	0	1	0	0	1
Анастасия К.	1	0	0	1	0	1
Миша К.	1	0	1	1	0	0
Егор Л.	1	0	0	1	0	1
Карина Л.	1	0	0	1	0	1
Ярослав Л.	1	0	0	1	0	1
Владислав М.	1	0	1	0	0	1
Виктория П.	1	0	1	0	0	1
Александра Р.	1	0	1	1	0	0
Алла С.	1	1	0	1	0	0
Настя С.	1	0	0	1	1	0
Надежда С.	1	1	0	0	0	1
Соня Ш.	1	0	0	1	1	0
Сергей Ш.	1	1	0	1	0	0
ГУО «Средняя школа № 34, г. Могилева», 4 «В» класс (ноябрь 2020 г.)	–	–	–	–	–	–
Влад А.	1	1	0	1	0	0
Владислав Б.	1	0	0	1	1	0
Ксения Г.	1	0	0	1	0	1
Шура Д.	1	0	0	1	0	1
Дарья Е.	1	0	0	1	0	1
Егор К.	1	0	1	1	0	0
Ульяна К.	1	1	0	1	0	0
Юлия М.	1	0	1	0	0	1

Окончание таблицы 2

Павел П.	1	0	0	1	0	1
Александр П.	0	0	0	1	1	1
Анна П.	0	1	0	0	1	1
Илья Р.	1	0	1	1	0	0
Ульяна Р.	1	0	1	1	0	0
Валентина С.	1	0	1	1	0	0
Арина С.	1	0	0	1	0	1
Елизавета Т.	0	1	0	0	1	1
Кирилл Х.	0	1	0	0	1	1
Роман Ч.	1	0	1	1	0	0
Саша А.	1	0	0	0	1	1
Арсений Ш.	1	1	0	1	0	0
<i>Всего учащихся: 58</i>	44	16	20	41	8	35

## ПРИЛОЖЕНИЕ 14

В таблицах 3, 4 и 5 приведены результаты факторного анализа на основе парной корреляции в экспериментальной и контрольной группах и их общей выборке. Значения, отражающие наличие умеренных ( $0.3 < |r_{xy}| < 0.5$ ) и заметных умеренных ( $0.5 < |r_{xy}| < 0.7$ ) взаимосвязей (по шкале Чеддока) между факторами выделены в таблице жирно.

Таблица 3 – Результаты факторного анализа на основе парной корреляции в экспериментальной группе

	Интонационно-образная направленность восприятия музыки			Наглядно-образная направленность восприятия музыки		
	Чувства	Движения	Речь	Природа	Предметы	Объекты
Чувства	1,00					
Движения	-0,12	1,00				
Речь	-0,13	<b>-0,47</b>	1,00			
Природа	0,07	0,13	<b>0,37</b>	1,00		
Предметы	-0,03	0,20	<b>0,17</b>	0,09	1,00	
Объекты	-0,06	<b>0,34</b>	0,18	<b>-0,31</b>	-0,09	1,00

Таблица 4 – Результаты факторного анализа на основе парной корреляции в контрольной группе

	Интонационно-образная направленность восприятия музыки			Наглядно-образную направленность восприятия музыки		
	Речь	Движения	Речь	Природа	Предметы	Объекты
Чувства	1,00					
Движения	0,10	1,00				
Речь	0,16	-0,19	1,00			
Природа	0,16	0,06	<b>0,41</b>	1,00		
Предметы	<b>0,68</b>	0,11	0,26	-0,15	1,00	
Объекты	0,29	<b>0,47</b>	<b>0,32</b>	-0,19	0,09	1,00

Таблица 5 – Результаты факторного анализа на основе парной корреляции в обеих группах

	Интонационно-образная направленность восприятия музыки			Наглядно-образная направленность восприятия музыки		
	Чувства	Движения	Речь	Природа	Предметы	Объекты
Чувства	1,00					
Движения	0,16	1,00				
Речь	0,10	-0,29	1,00			
Природа	0,07	0,05	<b>0,36</b>	1,00		
Предметы	<b>0,67</b>	0,26	0,23	-0,13	1,00	
Объекты	<b>0,35</b>	<b>0,49</b>	0,26	-0,26	0,24	1,00

Для заметок

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Для заметок

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Научное издание

**Рева** Валентин Павлович

**ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Монография

Технический редактор *А. Г. Роскач*  
Компьютерная верстка *В. Г. Молокова*  
Корректор *Г. В. Карпенкова*

Подписано в печать.2024. Формат 60x84/16.  
Гарнитура Times New Roman. Усл.-печ. л. 13,5.  
Уч.-изд. л. 14,5. Тираж экз. Заказ №

Учреждение образования “Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова”, 212022, Могилев, Космонавтов, 1.  
Свидетельство ГРИИРПИ № 1/131 от 03.01.2014 г.

Отпечатано в издательском отделе  
МГУ имени А. А. Кулешова, 212022, Могилев, Космонавтов, 1.