

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Орлова Татьяна Сергеевна

**Жанровый подход к обучению музыке в условиях дополнительного
образования**

13.00.02 -теория и методика обучения и воспитания (музыка)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Арановская И.В.

Волгоград - 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1 Теоретико-методические ориентиры реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.....	16
1.1. Жанровый подход к обучению музыке как методология педагогики дополнительного образования.....	16
1.2. Принципы и методы реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ.....	44
Выводы к главе 1.....	72
Глава 2. Содержательные и процессуальные характеристики реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.....	75
2.1. Восприятие как содержательная основа реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.....	75
2.2. Модель процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.....	101
Выводы к главе 2.....	124
Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.....	126
3.1. Содержание поискового этапа опытнo-экспериментальной работы.....	126
3.2. Экспериментальное внедрение модели процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в практику дополнительного образования.....	158
Выводы к главе 3.....	199
Заключение.....	201
Литература.....	204
Приложения.....	221

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. В общекультурном и творческом развитии учащихся, востребуемом современной социокультурной ситуацией в России, особая роль принадлежит обучению музыке в условиях дополнительного образования. В силу специфики музыкального искусства, как предметного содержания данной сферы образования, именно дополнительное образование располагает особыми условиями для того, чтобы художественное освоение мира стало для развивающейся личности пространством возможной творческой реализации. Однако, в практике обучения музыке творческая реализация невозможна без формирования у учащихся механизмов распознавания музыкальных смыслов, приоритетным среди которых является жанровый механизм.

Современная педагогика музыкального образования обладает значительным опытом обучения музыке на жанровой основе. Педагогические возможности жанрового подхода разносторонне изучены в рамках общего музыкального образования (Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалевский, Л.В. Школяр, В.Л. Усачева и др.). Знакомство с жанровой сущностью музыкального искусства с помощью теоретических методов легло в основу музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского. Жанровая классификация, исследованная музыковедением, практически во всех учебных программах является основанием для подбора и организации музыкального материала (Ю.Б. Алиев, Л.В. Горюнова, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева и др.). Решая проблему освоения учащимися основных музыкальных жанров посредством выявления их стабильных признаков («обобщение через жанр»), педагоги-музыканты опираются на эмоциональное восприятие учащихся, а также на их знания и музыкальный кругозор (Л.В. Школяр, Е.Д. Критская).

Теоретические основы понимания категории «жанр» в музыкальном искусстве были заложены в трудах таких известных музыковедов как А.А. Альшванг, М.Г. Арановский, Л.П. Казанцева, В.В. Медушевский, Е.В.

Назайкинский, Т.В. Попова, А.Н. Сохор, В.Н. Холопова, В.А. Цуккерман. В современном музыкознании исследован механизм восприятия жанровых смыслов через музыкальную интонацию (В.В. Медушевский), введены понятия «жанровое содержание» и «миграция жанра» (А.Н. Сохор), семантика жанров рассматривается в качестве лексических «слов» музыкального языка (В.Н. Холопова). Важным понятием в отечественном музыкознании стало «обобщение через жанр», введенное А.А. Альшвангом в связи с проблемой музыкального реализма, а также тезис об иерархичности жанрового контекста (М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор, В.А. Цуккерман и др.).

Несмотря на то, что теория жанра в отечественном музыкознании многократно дополнялась, вместе с тем различные определения категории «жанр», а также различные варианты жанровой классификации дали основание говорить о том, что жанр является основным компонентом коммуникативного процесса, связывающего музыкальное искусство с жизнедеятельностью человека, поскольку жанр сохраняет в себе «память культуры» (Е.В. Назайкинский). Именно поэтому в настоящее время в педагогике музыкального образования категория жанра становится одной из ключевых в решении проблем освоения музыкального искусства.

Вместе с тем, жанровый подход в том или ином виде преимущественно реализуется в сфере общего музыкального образования, в то время как сфера дополнительного образования (детские музыкальные школы и школы искусств) остается в стороне от решения данного вопроса. В большинстве случаев обучение ведется на основе сохранения в сознании учащихся жанровых «архетипов» (В.Н. Холопова), что же касается иерархии музыкально-жанровой лексики, связи жанровых «лексем» с контекстом, то такая задача не ставится, что, безусловно, препятствует формированию у учащихся навыков распознавания иерархии жанровых явлений в целом. В то же время, педагоги-музыканты понимают объективную необходимость реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, поскольку задача художественно

грамотной оценки и интерпретации произведений музыкального искусства требует от учащихся не только наличия системы знаний о жанрах, но и умений слышать и осознавать жанровую семантику в музыке. Это обуславливает актуальность всестороннего освоения категории жанра не только во всех видах музыкальной деятельности учащихся в целом, но, прежде всего, в таком «генерализованном» (С.Л. Рубинштейн) ее виде, как восприятие. При этом, если в функционировании музыкального произведения как художественного феномена восприятие музыки – это конечный этап его «звуковой жизни», завершающий процессы создания и исполнения, то в музыкальной деятельности учащихся, направленной на познание музыкального искусства через изучение его образцов, восприятие музыки - это начало освоения продуктов музыкального творчества. С восприятия начинается акт музыкального познания. Такое понимание роли восприятия может сделать его содержательной основой для объединения разнородных элементов обучения музыке в единое целое в ходе реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования. Однако, данная проблема до настоящего времени не становилась предметом специального научного осмысления.

Вышеизложенное позволило выявить **противоречия** между:

-осознанием необходимости обновления содержательных основ обучения музыке в условиях дополнительного образования и узкотехнологичной направленностью обучения, нацеленного преимущественно на освоение исполнительских умений и навыков;

-востребованностью жанрового подхода как способствующего целостности обучения музыке в условиях дополнительного образования и отсутствием соответствующего педагогического сопровождения, обеспечивающего его реализацию;

-сущностными характеристиками восприятия музыки как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования и недостаточной разработанностью методически выверенных механизмов, обеспечивающих ожидаемый уровень восприятия музыки учащимися.

Указанные противоречия позволили обозначить **проблему исследования**, которая заключается в необходимости выявления теоретико-методических ориентиров, обеспечивающих реализацию жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.

Степень научной разработанности проблемы.

В педагогической науке к настоящему времени сложились теоретические предпосылки для исследования проблемы реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования. *Первую группу исследований* составляют исследования, связанные с разработкой содержательных основ общего музыкального образования. К ним относятся работы Ю.Б. Алиева, В.И. Горлинского, М.В. Карасевой, Е.Д. Критской, Э.И. Плотицы, Л.В. Школяр, О.В. Усачевой, в которых рассматриваются различные аспекты музыкально-образовательного процесса в его современной модификации. *Вторая группа исследований* раскрывает жанровую специфику музыкального искусства. В трудах А.А. Альшванга, М.Г. Арановского, Л.П. Казанцевой, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, А.Н. Сохора, В.А. Цуккермана и др. убедительно представлена теория жанра как «результата обобщения частных, единичных, но вариантно повторяющихся форм бытия музыки» (Е.В. Назайкинский). *Третья группа исследований* - музыковедческих (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский), музыкально-психологических (А.Л. Готсдинер, Л.Л. Бочкарев, Л.С. Выготский, Д.К. Кирнарская, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов) и музыкально-педагогических (О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, В.К. Белобородова, В.Д. Остроменский, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский) - обосновывает восприятие музыки как интегративную деятельность, что отвечает пониманию музыкального искусства как целостного явления художественной культуры. *Четвертая группа исследований* связана с проблемами методического обеспечения реализации жанрового подхода к обучению музыке. В работах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, М.Д. Корноухова, А.И. Николаевой, Е.Р. Сизовой, Д.В. Чиркиной, Л.В. Школяр, Г.М. Цыпина подробно освещены принципы и методы,

которые дают возможность трактовать категорию жанра как педагогическую категорию.

Проведенный анализ степени научной разработанности проблемы позволяет констатировать, что не были достаточно изучены теоретико-методические ориентиры реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, не были выявлены сущностные характеристики восприятия музыки как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования; не было представлено достаточно данных об особенностях методического обеспечения процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.

Актуальность проблемы исследования, ее теоретическая и практическая значимость обусловили выбор темы исследования: **«Жанровый подход к обучению музыке в условиях дополнительного образования»**.

Объект исследования: обучение музыке в условиях дополнительного образования.

Предмет исследования: процесс реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная апробация комплекса методов обучения музыке, обеспечивающих реализацию жанрового подхода в условиях дополнительного образования.

Гипотеза исследования: реализация жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования будет более эффективной если:

- в качестве ведущих теоретико-методических ориентиров реализации жанрового подхода к обучению музыке будут выступать: направленность учебного процесса на понимание жанра как целостной системы взаимообусловленных признаков; изучение учебного музыкального материала в жанровом контексте, создающем у учащихся возможность выхода за физические границы произведений; формирование у учащихся умений слышать и осознавать жанровую семантику в музыке и качественно реализовывать данные умения во всех видах музыкальной деятельности;

- восприятие музыки будет рассматриваться как содержательная основа реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования, что предполагает понимание восприятия музыки как начального этапа становления музыкального познания, музыкальной деятельности учащихся в целом;

- реализация жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования будет происходить на основе внедрения теоретической модели, логика построения которой обусловлена стадийностью как ведущим качеством восприятия музыки, что определяет последовательность развертывания во времени трех педагогически целесообразных этапов (перцептивно-обучающего, эстетически-моделирующего и деятельностно-эвристического), содержательные доминанты которых исходят из возможностей реализации жанровой направленности музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин применительно к развитию определенных компонентов восприятия музыки учащимися;

- комплекс методов обучения музыке, обеспечивающий эффективность внедрения модели процесса реализации жанрового подхода в практику дополнительного образования, будет основываться на диалектическом сочетании специальных и общепедагогических методов, связанных между собой по типу варианта и инварианта и используемых с учетом их специфики на конкретных этапах моделируемого процесса, что предполагает комплексное освоение категории жанра на всех дисциплинах музыкально-теоретической и музыкально-исполнительской подготовки.

Задачи исследования:

1. Выявить ведущие теоретико-методические ориентиры реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.

2. Обосновать сущностные характеристики восприятия музыки как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования.

3. Разработать теоретическую модель процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.

4. Разработать и экспериментально апробировать комплекс методов обучения музыке, обеспечивающий эффективность внедрения модели процесса реализации жанрового подхода в практику дополнительного образования.

Методологической основой исследования явились: ведущие положения деятельностного подхода к образованию (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Д.И. Эльконин, И.С. Якиманская и др.), философско-эстетические (И.А. Бродова, Е.Г. Гуренко, М.С. Каган, Н.И. Киященко, С.Х. Раппопорт, Л.Н. Столович) и музыковедческие теории жанра (А.А. Альшванг, М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор, В.Н. Холопова, В.А. Цуккерман и др); теоретические исследования психологии музыкальной деятельности (Л.Л. Бочкарев, Л.С. Выготский, А.Л. Готсдинер, Д.К. Кирнарская, Б.М. Теплов) и психологические исследования процесса распознавания музыкальных смыслов (Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин); положения музыковедения и музыкальной психологии об особенностях восприятия музыки (А.Л. Готсдинер, Л.Л. Бочкарев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов, Д.К. Кирнарская, Э. Курт и др.); жанровый подход в музыкальном образовании (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Е.В. Николаева, Е.Р. Сизова, Л.В. Школяр и др.); педагогические идеи о специфике реализации различных видов музыкальной деятельности (Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, В.Д. Остроменский, В.И. Петрушин, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский и др.).

Поставленные задачи и выдвинутая гипотеза определили **методы исследования:** *теоретические* - анализ философско-эстетической, общепедагогической, музыкально-педагогической, музыкально-психологической и методической литературы, обобщение передового музыкально-педагогического опыта, педагогическое моделирование; *эмпирические* - комплекс диагностических методов (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок, метод лонгитюдного исследования), констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, математические методы обработки результатов исследования.

Этапы исследования:

Первый этап (2012-2013 гг.) - *подготовительный*. На данном этапе осуществлялся теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме, а также анализ существующей практики обучения музыке в условиях дополнительного образования. Были определены цель, объект, предмет, задачи и гипотеза исследования, осуществлялся отбор и адаптация диагностических методик, проводился констатирующий эксперимент.

Второй этап (2013-2017 гг.) - *опытно-экспериментальный*. На данном этапе конструировалась модель процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, разрабатывался и апробировался комплекс методов обучения музыке, обеспечивающий внедрение данной модели в практику дополнительного образования, определялись критерии его эффективности, организовывался и проводился формирующий эксперимент.

Третий этап (2017-2018 гг.) - *итоговый*. На данном этапе осуществлялась итоговая обработка и систематизация результатов исследования, формулировались выводы, оформлялся текст диссертации.

База исследования: опытно-экспериментальная часть исследования осуществлялась на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования Волгограда «Детская школа искусств №8» (МБУ ДО ДШИ №8).

Научная новизна результатов исследования:

1. Уточнены ведущие теоретико-методические ориентиры реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, в качестве которых рассмотрены: направленность учебного процесса на понимание жанра как целостной системы взаимообусловленных признаков, изучение учебного музыкального материала в жанровом контексте, создающем у учащихся возможность выхода за физические границы произведений, формирование у учащихся умений слышать и осознавать жанровую семантику в музыке и качественно реализовывать данные умения во всех видах музыкальной деятельности.

2. Выявлены сущностные характеристики восприятия музыки как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования, что предполагает понимание восприятия музыки как начального этапа становления музыкального познания, музыкальной деятельности учащихся в целом.

3. Разработана теоретическая модель процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, конкретизирующая этапы данного процесса в соотнесении с основными компонентами и уровнями развития восприятия музыки учащимися.

4. Разработан комплекс методов обучения музыке, обеспечивающий эффективность внедрения модели процесса реализации жанрового подхода в практику дополнительного образования, основанный на сочетании специальных и общепедагогических методов, связанных между собой по типу варианта и инварианта, используемых с учетом их специфики на конкретных этапах моделируемого процесса, а также отражающий последовательное - от теории к практике - освоение категории жанра на всех дисциплинах музыкально-теоретической и музыкально-исполнительской подготовки.

Теоретическая значимость результатов исследования определяется тем, что в нем выявлена роль жанрового подхода к обучению музыке как методологии педагогики дополнительного образования, что дополняет научное знание о конструировании содержания дополнительного образования в контексте проблематики его гуманитаризации.

Выявлены сущностные характеристики восприятия музыки как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования, а также начального этапа становления музыкального познания, музыкальной деятельности в целом, что дополняет современные представления о содержании и механизмах целостного воздействия восприятия на познавательную и деятельностную сферы личности учащихся-музыкантов.

Разработана уровневая модель реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, что можно рассматривать как конкретизацию фундаментального положения целостного подхода о стадийном характере учебно-воспитательного процесса.

Разработан комплекс методов обучения музыке, обеспечивающий эффективность внедрения модели реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования, что вносит вклад в теорию построения целостного учебно-воспитательного процесса. Полученные результаты являются теоретической базой для дальнейших исследований в области методического обеспечения реализации жанрового подхода к обучению музыке в учреждениях дополнительного образования с целью поиска путей интеграции учебно-методических и художественно-творческих аспектов подготовки учащихся-музыкантов.

Практическая значимость результатов исследования определяется тем, что в нем разработаны практические рекомендации по применению комплекса методов обучения музыке, обеспечивающего реализацию жанрового подхода в условиях дополнительного образования.

Созданы дидактические материалы, обеспечивающие реализацию предложенного комплекса методов обучения музыке в курсах сольфеджио, музыкальной литературы, а также в исполнительских классах.

Разработаны критерии комплексной оценки эффективности реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.

Результаты исследования рекомендуется использовать в образовательной практике ДМШ, ДШИ, в системе повышения квалификации педагогов-музыкантов в учреждениях дополнительного образования, а также в качестве содержательного наполнения курсов по методике обучения музыке в различных образовательных учреждениях сферы искусств и культуры.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостным подходом к решению проблемы исследования, методологией исследования, адекватной его специфике, использованием комплекса теоретических и

эмпирических методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования, многолетней опытно-экспериментальной работой, устойчивой повторяемостью основных результатов исследования, оптимальной количественной базой формирующего эксперимента, репрезентативностью объема выборки, сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась через участие в Международной научно-практической конференции «Наука, образование и инновации» 12 июля 2017г. (г. Казань), VII Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в науке и образовании» 15.07.2016г. (г. Чебоксары), Международной научно-практической конференции «Современная наука: теоретический и практический взгляд» 28 марта 2015г. (г. Уфа), XIII Международной научно-практической конференции «Современные концепции научных исследований» 29-30 апреля 2015г. (г. Москва), Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии и педагогики» 30 июля 2014г. (г. Уфа); в рамках семинара кафедры теории и методики музыкального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, а также в ежегодных методических семинарах в рамках работы городской секции преподавателей музыкально-теоретических дисциплин. Материалы исследования отражены в 12 публикациях.

Внедрение результатов исследования осуществлялось через практику учебной работы в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования Волгограда «Детская школа искусств №8». Отдельные инновационные методические приемы применялись в учебном процессе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования Волгограда «Детская музыкальная школа №8».

Положения, выносимые на защиту:

1. Ведущими теоретико-методическими ориентирами реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования являются: направленность учебного процесса на понимание жанра как целостной системы взаимообусловленных признаков; изучение учебного музыкального материала в

жанровом контексте, создающем у учащихся возможность выхода за физические границы произведений; формирование у учащихся умений слышать и осознавать жанровую семантику в музыке и качественно реализовывать данные умения во всех видах музыкальной деятельности.

2. Восприятие музыки в условиях дополнительного образования - это содержательная основа и начальный этап становления музыкального познания, музыкальной деятельности учащихся в целом. Содержательное наполнение эмоционально-образного, рационально-логического, ценностного, коммуникативного и творческого компонентов восприятия музыки обусловлено потенциалом видов музыкальной деятельности учащихся, а также возможностями жанрового подхода, отражающего логику процесса восприятия и осознания музыки: от образного строя произведения через дифференциацию отдельных атрибутивных признаков жанра к обобщению на уровне жанрового соответствия. Компонентный состав восприятия музыки учащимися определил выбор критериев (с учетом их жанровой направленности), которые позволяют проследить динамику содержательных изменений данных компонентов на разных уровнях их развития (уровень «реального» восприятия - низкий, уровень «квазиадекватного» восприятия - средний и уровень «адекватного» восприятия - высокий).

3. Реализация жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования происходит на основе внедрения теоретической модели, логика построения которой обусловлена стадийностью как ведущим качеством восприятия музыки, определяющим последовательность его развертывания во времени в виде трех педагогически целесообразных этапов (перцептивно-обучающего, эстетически-моделирующего и деятельностно-эвристического), чьи содержательные доминанты исходят из возможностей реализации жанровой направленности музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин применительно к развитию определенных компонентов восприятия музыки учащимися.

4. Комплекс методов обучения музыке, обеспечивающий эффективность внедрения модели процесса реализации жанрового подхода в практику

дополнительного образования, основывается на диалектическом сочетании специальных и общепедагогических методов, связанных между собой по типу варианта и инварианта и используемых с учетом их специфики на конкретных этапах моделируемого процесса, а также на комплексном освоении категории жанра на всех дисциплинах музыкально-теоретической и музыкально-исполнительской подготовки. На перцептивно-обучающем этапе наиболее эффективны такие методы, как информационно-рецептивный метод, репродуктивный метод, наглядные методы, метод создания художественного контекста, метод эмоциональной драматургии, метод контрастного сопоставления произведений, метод цветовых уподоблений, метод сравнения. На эстетически-моделирующем этапе наиболее эффективны такие методы, как метод комплексного анализа на интегральной когнитивной основе, метод жанровой атрибуции, метод жанрового анализа, метод проблемного изложения, частично-поисковый метод, словесные методы, метод художественного нравственно-эстетического познания музыки. На деятельностно-эвристическом этапе наиболее эффективны такие методы, как метод практически-творческого моделирования, метод жанровой интерпретации, метод жанрового моделирования, исследовательский метод.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (180 наименований), 21 приложения.

Глава 1.

Теоретико – методические ориентиры реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования

1.1. Жанровый подход к обучению музыке как методология педагогики дополнительного образования

Значительные преобразования, происходящие в современном российском образовании, отражают социокультурную ситуацию в стране. Их специфика характеризуется переходом от технократической к гуманитарной образовательной парадигме, становление которой обуславливает необходимость смены ориентиров образования и воспитания, а также предполагает разрешение ряда противоречий между развивающейся культурой и традиционным способом образования человека, поскольку традиционная образовательная система основывается на передаче готового знания, отчуждённого от динамики развития культуры, от жизни личности и социума.

В общеобразовательных школах реализация новой парадигмы образования в целом проявляется отчётливо и явно, предполагая развитие творческого мышления, формирование не ограниченного естественно-научной картиной мира мировоззрения. Иными словами, в условиях общеобразовательных школ решаются проблемы мировоззренческого, общекультурного, духовного, интеллектуального и личностно-творческого развития учащихся.

Говоря о профессиональном художественном, и, в частности, музыкальном образовании, следует отметить, что здесь складывается иная ситуация. Нормативно-правовая база, а также юридический статус учреждений культуры и искусств различны: если детские школы искусств и детские музыкальные школы принадлежат к системе дополнительного образования, то средние специальные и высшие учебные заведения - к системе среднего и высшего профессионального образования. Это создает многочисленные проблемы не только на уровне координации содержания профессионального музыкального образования, обеспечения его преемственности, но самое главное – на уровне его целевых ориентиров.

Последнее особенно очевидно при обращении к проблемам обучения музыке в условиях дополнительного образования, являющегося, в силу своей специфики, неотъемлемой частью как системы общего, так и системы профессионального музыкального образования. Однако, если в системе общего образования важнейшая цель педагога-музыканта заключается в том, чтобы научить детей чувствовать, что значит «быть творцом», музыкантом, то главной целью преподавателей детских школ искусств и детских музыкальных школ является создание у учащихся мотивации на профессионализацию обучения. Вместе с тем, Л.А. Баренбойм говорил о том, что совершенно не имеет значения, какой профессиональный путь выберет себе ребенок. Первостепенная задача педагога заключается в том, чтобы воспитывать в детях творческое начало и творческое мышление, поскольку в современном мире всеобщей индустриализации в человеке просыпается желание творить и этому необходимо способствовать и помогать [25]. Тем не менее, тенденция к развитию профессионализации предопределяет ориентацию образовательного процесса в ДМШ и ДШИ на превалирование развития исполнительского мастерства. Это является причиной постепенного «отчуждения» учащихся детских музыкальных школ и школ искусств от музыкального искусства, что актуализирует проблему создания и развития инновационных идей, способствующих определению целей, задач, содержания, принципов и методов обучения музыке в условиях дополнительного образования.

В этом аспекте показательным является высказывание Д. Б. Кабалевского о том, что критерий оценки работы ДМШ должен состоять не в проценте выпускников, продолживших обучение в ССУЗах (музыкальных училищах), а в проценте учащихся, которые не прекратили обучение в школе, а значит, не оставили и саму музыку [56]. Развивая эту мысль, В.Г. Ражников говорит о том, что в учреждениях искусств и культуры учебный вектор необходимо направлять не столько на проработку информационно — знаковых аспектов произведений, сколько на формирование особого отношения к произведениям искусства, окружающей действительности, окружающим людям и самому себе [119].

Вместе с тем, проблемы, касающиеся тех или иных сторон образовательного процесса в ДМШ и ДШИ, затрагиваются, в основном, в тех современных исследованиях, где ставится вопрос об освоении учащимися разнообразных видов деятельности, с одной стороны, и, о развитии специальных музыкальных способностей – с другой. Отсутствие обширной научно-теоретической базы в разработке современных содержательных основ обучения музыке в условиях дополнительного образования определяет необходимость обращения к научным работам в сфере педагогики общего музыкального образования, где на сегодняшний день уже есть работы, позволяющие обосновать методологические и дидактические основы подготовки музыкантов в учреждениях дополнительного образования.

Так, в педагогике общего музыкального образования существует ряд исследований, посвящённых проблемам совершенствования системы художественного, и, в частности, музыкального образования и воспитания в России на современном этапе, среди которых необходимо отметить работы Л.Г. Арчажниковой, О. П. Радыновой, Л. В. Школяр, Е. В. Николаевой, В.И. Горлинского, Б.М. Целковникова, Л.А. Рапацкой, Э.Б. Абдуллина, В.Г. Ражникова и др. В данных работах предлагаются и обосновываются новые подходы к музыкально-образовательному процессу, даются методические рекомендации, необходимые педагогам-музыкантам, работающим в музыкальных учебных заведениях различных типов.

Многие ученые называют важнейшим качеством личности музыканта музыкальную культуру, рассматривая ее как комплексное, многогранное, целостное и универсальное явление, на формирование и развитие которого ориентирован весь процесс музыкального образования. Основными компонентами названного явления исследователи считают эмоциональную отзывчивость на музыку, знания о музыке (знания о музыкальном искусстве, о музыкальных жанрах, стилях, формах, о средствах музыкальной выразительности и т.д.), ценностное отношение к музыкальным произведениям, а также владение разными видами музыкальной деятельности, сформированность и развитость

художественного вкуса, интересов, и, конечно, опыт музыкального восприятия. Следует отметить, что каждый из вышеперечисленных компонентов формируется, исходя из используемого в процессе занятий музыкального материала. Для этого необходимо понимать и осознавать, прежде всего, содержание разных музыкальных жанров, которые содержат в себе, по словам В.Н. Холоповой, «типизированный смысл» [161, с. 211].

В работах современных психологов (Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин) доказана первостепенность и приоритетность именно жанрового механизма в процессе распознавания музыкальных смыслов. В нейропсихологических исследованиях и экспериментах этих ученых было продемонстрировано, что восприятие человека базируется именно на классификации жанрового порядка, поскольку в музыке жанр и смысл оказываются совершенно неразрывными. Исследователи акцентируют внимание на том, что трудно преодолимое стремление к классификации в ходе восприятия информации, являющейся характерной особенностью процесса распознавания различных мелодий, присуще человеку в клинической ситуации, чтобы не утратить самой способности к восприятию. Литературоведы называют подобный феномен «жанровым ожиданием».

Вышеизложенное дает основания говорить о том, что в процессе восприятия музыкальных произведений разных жанров у человека возникает определенная установка, так называемый экстрамузыкальный стимул, благодаря которому воображение слушателя «выводится» за физические границы воспринимаемых произведений разных жанров.

Следует отметить, что в области профессионального, музыкально-педагогического и общего музыкального образования находит обширное обоснование понимание необходимости исследования жанра, как «оси связи музыкального искусства с самой реальной действительностью» [161, с. 211]. При этом, наибольшую проработку возможностей жанра можно наблюдать именно в педагогике общего музыкального образования, где сущность жанрового подхода связывается с изучением учебного материала с жанровых позиций, с выявлением

в каждом новом музыкальном произведении наиболее ярких черт, репрезентирующих данный жанр.

В отечественном музыкознании теоретическое понимание категории жанра развивалось на базе исследования профессиональной академической и народной музыки. В связи с этим возникли разнообразные концепции типологии музыкальных жанров, в которых за основу взято их жизненное предназначение и условия бытования (Т.В. Попова, А.Н. Сохор), связь музыки со смежными видами искусства (О.В. Соколов), тип содержания (В.А. Цуккерман), исполнительские средства (Т.В. Попова), и др.

Серьезное теоретическое достижение, имеющее значение и для смежных видов искусств, представляет концепция А.Н. Сохора, изложенная в его книге «Эстетическая природа жанра в музыке» [138]. В качестве центрального, определяющего признака жанра А.Н. Сохор выделил не содержательный элемент, а обстановку исполнения, и на основе этого социального условия дал жанру следующее определение: «Жанр в музыке – это вид музыкальных произведений, определяемый прежде всего той обстановкой, требованиям которой объективно соответствует произведение» [137, с. 246]. Сохору же принадлежит понятие «жанровое содержание», возникающее как следствие социального назначения музыки [137, с. 250].

А.Н. Сохор, осуществивший классификацию музыкальных жанров на основе обстановки исполнения, отметил переходы одних и тех же жанров из одной группы в другую, назвав это «миграцией жанра». Иными словами, помимо сохранения и закрепления в музыке жанровых «архетипов», в ней происходит жанровый синтез и жанровое расслоение (как например, в Мессе си минор И.С. Баха, ознаменовавшей собой историческое рождение нового музыкального жанра небогослужебной, концертной литургии). Исследователю же принадлежит понятие «жанровый стиль» [137, с. 250].

Развивая мысль А.Н. Сохора о «миграции жанров», В.Н. Холопова делает важный вывод о происходящем во многих произведениях внутреннем расслоении на «жанр отражающий и жанр отражаемый» [161, с. 215], в которых специально

обыгрывается семантика жанров в качестве лексических «слов» музыкального языка. Для педагогики музыкального образования, разрабатывающей проблему освоения жанровой природы музыки, это особенно важно, так как предлагает один из педагогических путей формирования музыкальных «лексем», «прочтения» их семантического значения.

Важным музыкально-семантическим понятием в отечественном музыкознании стало «обобщение через жанр». Данное понятие было введено в связи с проблемой музыкального реализма А. А. Альшвангом: «...выразительное применение жанра, обладающего свойством выразить в «опосредованном» виде эмоции, мысли и объективную правду, я называю обобщением через жанр» [7, с. 100-101].

Таким образом, отечественные музыковеды (Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, М.Г. Арановский и др.) подчеркивают, что, в классическом периоде европейского музыкального мышления выбор жанра не случаен. Жанр является «главным экстрамузыкальным стимулом» [105, с. 75], лидером в формировании музыкальной семантики [161], воплощающимся и конкретизирующимся впоследствии через структуру музыкального произведения. Что касается структуры произведения, то она вбирает в себя в наиболее общем виде план содержания и является своеобразной моделью будущего сочинения. Содержание может трансформировать и преобразовывать структуру, придавать отношениям, заложенным в ней, яркую индивидуальность. Поэтому жанр часто рассматривается в единстве с формой, являющейся своеобразной моделью, типизированной структурой запрограммированного в музыкальном произведении содержания, которая обладает определенным семантическим потенциалом. Согласно схеме, предложенной В.Н. Холоповой, содержание музыки в целом представляет метасмысл; содержание музыкального жанра является типизированным смыслом; содержание единичного музыкального произведения исследователь рассматривает как уникальный смысл.

Поэтому, композитор, руководствуясь конкретной коммуникативной ситуацией, типичной для выбранного им жанра, с одной стороны, стремится

адаптировать к ней содержание и форму создаваемого произведения, в звуковом тексте которого присутствует жанровый контекст. С другой стороны, учитывая, что жанровый контекст является средой, в которой формируется особый коммуникационный фон, допускающий возможность оттенять полученные музыкальные впечатления и, при этом, воспринимаемый слушателями как внемузыкальный, он имеет свойство влиять на музыкальное восприятие, [105, с.75].

Следует также отметить, что коммуникативная ситуация является не только объектом запоминания. Важно то, что она сама включена в механизм жанровой памяти, при этом, во многих жанрах типичный облик сохраняется благодаря опоре на специфические и повторяющиеся жизненные обстоятельства.

Здесь необходимо сказать и о том, что жанровая ситуация со всеми ее атрибутами, с одной стороны, представляется, как составная часть жанрового содержания, с другой же – выступает сама в качестве одного из компонентов памяти жанра, максимально содействуя тому, чтобы сохранялись простые и естественные черты музыкального жанра. Отметим также, что в компонентах этого внемузыкального фона, или контекста, содержатся жанровые смыслы, без сохранения которых в памяти невозможна устойчивая традиция.

Следует обратить внимание и на тезис, существующий в фундаментальных исследованиях отечественных музыковедов (Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, М.Г. Арановский, В.А. Цукерман, А. Н. Сохор и др.) - это тезис об иерархичности жанрового контекста. На одной его стороне располагаются жанровые начала, которые имеют максимальную обобщенность – такие, как песенность, моторность, декламационность. Другая сторона данного тезиса включает данные о конкретных музыкальных жанрах со свойственной им выразительностью [14, с. 203].

Что касается педагогической проекции данного тезиса применительно к практике дополнительного музыкального образования, то мы можем предположительно установить очередность этапов процесса реализации

жанрового подхода, в первую очередь, в плане организации восприятия музыки и представления содержания этого процесса.

Отметим здесь, что жанровый контекст «репрезентирует сферу социально-значимого содержания» [104, с. 92; 105, с.75]; кроме того, он опирается на жанры, отличающиеся своими коммуникативными свойствами, и, соответственно, спецификой своего строения [104, с.92; 105, с.75]. Следует также отметить, что в разном контексте музыкальные произведения различных жанров подчинены в целом тем же закономерностям, что и слова естественного языка в конкретном речевом высказывании, т.е. переосмысливаются в нем, окрашиваются им, приобретая различный смысл.

Обратим также внимание, прежде всего, на компактность, сомкнутость конструкции, включающей минимум каких-либо признаков, необходимых для определения, и представляющих содержание и «коммуникативную направленность целостных жанров» [104, с.92; 105, с. 75].

Российский музыковед Л.П. Казанцева считает, что жанр образует и сферу музыкального содержания, поскольку представляет типологизированную сферу музыкально - художественного творчества, формирующуюся с помощью общих законов бытования и существования. Это представляет возможность использовать жанр и в композиторской деятельности, и в качестве носителя огромной смысловой нагрузки, находящейся в музыкальных произведениях на ассоциативном уровне вследствие «обобщения через жанр» (А.А. Альшванг) [101, с. 133; 60, с. 94].

Интонационно-жанровые характеристики рассматриваются и анализируются не только как специфические приметы, знаки, несущие некий смысл, но и как инвариант, позволяющий образовывать варианты, а именно, произведения, которые следуют определенному установленному примеру, образцу [101, с. 133; 60, с. 94].

Таким образом, категория жанра является одной из важнейших категорий в решении проблем освоения музыкального искусства.

Необходимо подчеркнуть, что теория жанра в отечественном музыкознании

многократно дополнялась, что объясняется, согласно М. Г. Арановскому, тремя причинами. Первой причиной является многогранность жанра; второй - открытие в жанре каких-либо новых, ранее не исследованных сторон; третья причина – это развитие науки [17, с. 7].

Понятие «жанр» в различных исследованиях имеет множество определений. Обращаясь к определениям рассматриваемого понятия у различных авторов, отметим, что ряд исследователей (Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман, А.Н. Должанский и др.) называют жанр видом, либо разновидностью музыкальных произведений, связанным с определенным жизненным назначением и имеющим свои характерные особенности. Не случайно В. А. Цуккерман выделил «типизированное содержание» в качестве основного признака жанра [164, с.60-61].

Е. В. Назайкинский в книге «О психологии музыкального восприятия» говорит о том, что «жанры — это исторически сложившиеся классы, типы, роды и разновидности произведений, объединяемые по ряду критериев, основными из которых являются характер содержания, условия и средства исполнения и конкретное жизненное, социальное предназначение» [91, с. 273].

Исследователь акцентирует внимание на применении термина «жанр» не только в лингвистике, но также и в психологии речи, особо отмечая, что там данный термин употребляется гораздо реже, чем в музыковедении и уступает место таким понятиям, как «формы речевого общения», «стиль речи», «коммуникативные типы». Однако, при этом все термины в основном предполагают одно и то же, а именно - понятие речевого жанра. Согласно исследованиям Е.В. Назайкинского, речевые жанры - это многообразные формы и виды речевой деятельности, определяющиеся спецификой содержания (текст, характер и ситуация речевого общения, а также особенности аудитории, к которой направляется речь). Е.В. Назайкинский говорит о том, что при сопоставлении двух определений открывается следующее. Как и музыкальные, речевые жанры опираются на некоторые общие законы коммуникации. Здесь важно, что в процессе становления и развития разных музыкальных жанров, их

специфики и закономерностей их восприятия, акцентируется непосредственная связь с закономерностями речевых жанров и стилей, а также обусловленность взаимосвязями музыки и речи. Е.В. Назайкинский считает, что, если исследовать жанры сами по себе, то становится невозможным понимание многих закономерностей, но они открываются в процессе сравнения жанров и разных видов речевых форм.

Все вышесказанное позволило Е. В. Назайкинскому сделать вывод о том, что жанр складывается и реализуется благодаря синтезу отдельных, индивидуальных, но вариативно повторяющихся форм музыкального бытия [96, с. 111]. Исследователь называет обобщение одной из главных функций музыкального жанра и определяет его сущность не только посредством формулы «жанр - память», но и формулой «жанр - обобщение» [96, с. 112].

Различные варианты жанровой классификации, исследованные в музыкознании, позволяют сделать вывод о том, что жанр является посредником между слушателем и композитором, дает возможность отразить в музыкальном произведении окружающую действительность. Именно посредством жанровой типизации происходит расшифровка семантического значения различных элементов музыкального языка; вместе с тем, социальная принадлежность того или иного жанра позволяет связать музыкальное искусство с жизненным опытом и деятельностью человека. Иными словами, музыкальный жанр является основным компонентом коммуникативного процесса, сохраняя в себе, согласно Е.В. Назайкинскому, «память» культуры.

Современной педагогикой музыкального образования накоплен значительный опыт обучения музыке на жанровой основе. Так, жанровая классификация, исследованная музыкознанием, практически во всех учебных программах (Л.В. Школяр, В.О. Усачева, Ю.Б. Алиев, Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина и др.) является основанием для подбора и организации музыкального материала (например, во 2-3 классах программы «Музыка» Л.В. Школяр, В.О. Усачевой, дается характеристика музыкального жанра первоначально в простых формах, а затем в сложных). Некоторые программы

компонуют музыкальный материал по единственной теме «Как можно услышать музыку» и рассматривают в каждой четверти под различным углом зрения (программа «Музыка» 1 класс Л.В. Школяр, В.О. Усачева) или структурируют его по принципу перехода от сольной музыки к ансамблевой и оркестровой (Ю.Б. Алиев). Программа Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной ориентирует учащихся на знакомство с музыкой в широком культурологическом контексте. Дается обобщенное представление о многообразии жанров и стилей, а также о различных образно-эмоциональных сферах музыкального искусства.

В педагогике музыкального образования изучение музыкальных жанров осуществляется при помощи обнаружения их главных стабильных признаков, на основе изучения трех жанров – песни, танца и марша (Д.Б. Кабалевский, В.О. Усачева, Л.В. Школяр и др.). В этом процессе акцент ставится, главным образом, на типичном для данных жанров эмоциональном содержании.

В начале 70-х гг. Д.Б. Кабалевский разработал новую художественно-творческую и педагогическую концепцию музыкального воспитания и образования, принципиально переосмыслившую образно-содержательную направленность урока музыки в школе и его статус. Важно отметить, что одной из главнейших задач предмета «Музыка» Д.Б. Кабалевским была заявлена задача формирования музыкальной культуры учащихся, которая рассматривалась им как неотъемлемая часть их общей духовной культуры. В данной концепции педагог должен преподавать свой предмет как живое образное искусство, что благоприятствует как музыкальному, так и общему развитию учащихся, при этом предполагалась фундаментальная подготовка детей к изучению и осознанию серьезной музыки на основе размышления о ней.

Одной из важнейших идей Д.Б. Кабалевского, что необходимо подчеркнуть в данном исследовании, является введение учащихся в мир музыкального искусства посредством изучения «трех китов» - песни, танца и марша. При этом, Д.Б. Кабалевский знакомил учащихся с жанровой сущностью музыкального искусства не эмпирическим методом (знакомя их с конкретными музыкальными произведениями, при этом каждый раз обозначая их жанровую принадлежность),

а с помощью теоретических методов, - отталкиваясь от общих положений (песня, танец, марш) к частным – к конкретно изучаемым произведениям. Согласно Д.Б. Кабалевскому, учащиеся, впервые услышав изучаемое музыкальное произведение и определив его жанр самостоятельно (т.е., поняв сущность того или иного явления прежде всего в обобщенном виде), смогут в дальнейшем различать все многообразие музыкальных жанров.

Д.Б. Кабалевский писал о том, что «три кита» (песня, танец и марш) являются тремя основными сферами музыки, к каждой из которых применимы такие масштабные характеристики, как «жанр», «область», «форма», «характер», «тип». [115, с. 7]. Автор говорил о том, что песня, танец и марш, являясь не только тремя наиболее доступными и простыми формами и жанрами музыки для детей, но и тремя фундаментальными основами всей музыки, позволяют объединить музыкальное искусство с занятиями музыкой в школе, и обеспечивают теснейшую связь данных занятий с жизнью. [115, с. 9-10].

При этом он подчеркивал, что, если в основе учебной программы находятся «три кита», это позволяет познакомить учащихся с тремя важнейшими областями музыкального искусства, а также расширить их музыкальный кругозор и обогатить знания, на основе которых учащиеся научатся ориентироваться в любой области музыки, в том числе включая сложнейшие жанры - оперу, балет, симфонию, кантату и др.

Необходимо отметить, что, во многом продолжая идеи Д.Б. Кабалевского, в России в 80-90-е гг. XX века сложилась научная школа, разрабатывающая новаторские направления современного музыкального образования. Каждый из представителей этой научной школы (Э.Б. Абдуллин, Л.А. Рапацкая, Л.В. Горюнова, В.О. Усачева, Т.Е. Вендрова, В.А. Школяр Л.П. Дуганова, Е.Д. Критская, М.С. Красильникова, Г.П. Сергеева, Т.В. Челышева, и др.) творчески преломляет музыкально-педагогические идеи Д.Б. Кабалевского.

Следует отметить, что программы, реализующие жанровый подход в том или ином виде, в основном обращены к сфере общего музыкального образования, в то время как область дополнительного музыкального образования недостаточно

задействована в решении данного вопроса. При этом, вся система обучения в ДМШ и ДШИ не всегда обеспечивает возможность эффективной реализации жанрового подхода. Преподавание музыкально - теоретических и музыкально - исполнительских учебных дисциплин происходит без опоры на единые целевые ориентиры и методические связи. Это приводит к отсутствию основательного практического закрепления приобретенных теоретических знаний в области музыкальных жанров.

Вместе с тем, в настоящее время происходит осознание педагогами-музыкантами того факта, что обучение музыке на основе жанрового подхода в условиях дополнительного образования представляет объективную необходимость и детерминируется следующими фактами.

Во-первых, отметим, что главной целью обучения в детских музыкальных школах и детских школах искусств является обучение и воспитание не только «грамотных любителей музыки, но и будущих профессионалов» [103, с. 34], которые должны владеть «фундаментальными категориями музыкального искусства, в том числе, категорией жанра» [103, с. 34]. Это значит, что степень их профессиональной компетентности, а также обязательным профессиональным качеством.

Во-вторых, следует сказать о том, что в последнее время отмечается активное внедрение элементов жанрового подхода в процесс обучения музыке в условиях дополнительного образования. В ходе изучения предметов музыкально-теоретического, музыкально-исторического и музыкально-исполнительского циклов делается акцент на жанровой специфике произведений, осваиваемых в процессе обучения. Однако, до настоящего времени жанровый подход не был разработан в качестве одного из целевых методологических ориентиров [103, с. 34] образовательного процесса в ДМШ и ДШИ. Следовательно, и разработка методического обеспечения, способствующего наиболее качественной реализации жанрового подхода в практике обучения музыке в условиях дополнительного образования, не становилась предметом специального научного осмысления.

Актуальность проблемы реализации жанрового подхода к обучению

музыке в условиях дополнительного образования обуславливает необходимость обращения к анализу содержания данной сферы образования с целью поиска путей, обеспечивающих наибольшую эффективность решения вышеназванной проблемы. В результате анализа и обобщения информации, содержащейся в нормативно-правовых документах, в частности, в ФГТ - Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства по направлениям подготовки; Рекомендациях по организации общеобразовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств) мы пришли к выводу о том, что главный их недостаток – ориентация на когнитивную концепцию образования, фиксирующую в качестве цели процесса образования конкретную сумму знаний, умений и навыков, а также овладение определенными видами музыкальной деятельности.

Что касается содержания образования, которое представлено в примерных учебных программах по исполнительским, музыкально-теоретическим дисциплинам и музыкальной литературе, то, в аспекте жанрового подхода оно основано, прежде всего, на изучении жанровых «архетипов» («песня», «танец», «марш» в программах по «Сольфеджио» и «Элементарной теории музыки» и преобладание этих жанров в программах по исполнительским дисциплинам), а также на изучении типичных для классико-романтической традиции жанров в курсе музыкальной литературы.

Говоря о жанрах, представленных как в произведениях более ранних, так и современного исторических периодов, то здесь необходимо отметить, что они включаются эпизодически, не создавая у учащихся отчетливых представлений об иерархии музыкально-жанровой «лексики». Такой подход ограничивает возможности изучения учащимися музыкального материала с жанровых позиций, создавая у них впечатление о том, что «жанровая жизнь музыки застойна» [161, с.213]. Однако, как уже было отмечено, помимо сохранения и закрепления в музыке жанровых «архетипов», в ней происходит «жанровая диффузия, жанровый

синтез, жанровое расслоение» [161, с. 213]. Не случайно А. Сохор, сделавший классификацию музыкальных жанров на основе обстановки исполнения, именно такие переходы одних и тех же жанров из класса в класс, назвал «миграцией жанра». По мнению В.Н. Холоповой, вопрос о синтезе жанров, жанровых элементов и признаков – столь же важен, как и вопрос о стабильности жанров.

Данный вопрос демонстрирует не только то, как в целом происходит развитие музыкальной культуры, но и, как в результате различных изменений действительности, социальных условий происходит трансформация музыкальных жанров и их семантики.

Отметим, что нейропсихологический механизм восприятия различных жанровых смыслов исследован подробно в современном музыкознании через музыкальную интонацию [161, с. 219]. Здесь следует акцентировать внимание на исследованиях В.В. Медушевского, который, специально изучая эту сферу, пришел к выводу о том, что коды восприятия – это слухомоторные и музыкально-пластические знаки, которые содержат в себе конкретные типы движения, соответствующие разным жанрам. По мнению исследователя, именно в этом заключается особенный эффект семантики и сила музыкальных жанров, поскольку они развиваются в разнообразной практической деятельности человека, работая на «оси связи между музыкой и действительностью» [161, с. 219; 101, с.133]. «Жанры – это реальная связь музыки с жизнью» - писал Е.В. Назайкинский [96, с. 80]. Ученый считает, что каждый жанр является своеобразной лабораторией, в которой отражаются и усваиваются жизненные ситуации и многообразные явления, логика мышления и речи, а также закономерности эмоциональных и других процессов, которые оказываются вовлеченными в сферу музыкального искусства.

Здесь следует отметить, что характерная черта жанрового контекста - это отсутствие авторского слоя. Однако, при этом ему присущи ярко выраженные ценностные особенности, которые можно расположить на векторе «высокое, серьезное, значительное - малозначительное, развлекательное, прикладное», что, в свою очередь репрезентирует представляемую ими эпоху [101, с. 133].

Следует сказать и о том, что жанры являются так называемыми музыкальными мастерскими, которые создаются самой музыкальной культурой. В них отрабатывается все многообразие средств музыкального языка и приемов музыкальной выразительности, формируется семантика музыкального языка.

Обобщая вышесказанное, отметим, что, отдельные жанровые разновидности, а также разнообразные жанровые группы выступают в качестве основы музыкальной интонации, и функционируют как «лексемы» музыкального языка, как конкретный музыкальный «словарь», применять который имеют возможность и необходимость все композиторы. Здесь следует также учесть, что «лексемы» в музыкальном искусстве в контексте музыкальных произведений в целом подчиняются тем же закономерностям, что и слова естественного языка в конкретном речевом высказывании. Они имеют свойство окрашиваться контекстом, переосмысливаться в нем, иногда приобретать и противоположный смысл, однако эта противоположность находится обычно в той же плоскости, что и словарное значение музыкальной «лексемы».

Таким образом, в содержание обучения музыке для эффективной реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования нужно вводить обширный пласт музыкальных произведений разных эпох (начиная с периода старинной музыки (Возрождение, Барокко) и завершая современностью), что будет помогать осмыслению и осознанному отношению учащихся к эволюционному развитию музыкально-жанровой «лексики», а также к развитию музыкального искусства в историческом плане.

При этом, ознакомление с музыкальными жанрами необходимо выстраивать непосредственно в опоре на единую дидактическую модель, вбирающую в себя конкретные содержательные и атрибутивные жанровые признаки. Это позволяет рассматривать произведение как в исторической ретроспективе, так и в жанровом контексте изучаемого конкретного культурно - исторического периода, что делает возможным представить в единстве диахронические и синхронические аспекты развития музыкального искусства [168, с. 58], а также способствует формированию у учащихся целостных музыкально-жанровых представлений

[101, с. 133].

Таким образом, введение в содержание обучения музыке на жанровой основе обширного пласта разножанровых произведений и наличие в основе единой дидактической модели представляет большие возможности для создания наиболее благоприятных условий в процессе реализации жанрового подхода.

Кроме того, реализация жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования должна происходить как в теоретическом плане, так и практически. Здесь важно, чтобы в данном процессе осуществлялось выявление жанровых особенностей (идентификация жанровых признаков) в их иерархии слух, а также происходило их воспроизведение в разных видах музыкальной деятельности, которая, по определению исследователя Е.Р. Сизовой, основывается на коммуникативном процессе познания, предполагающем восприятие музыкальной информации с последующей реализацией в учебно - музыкальной деятельности [131, с. 29]. Из этого следует, что музыкальная деятельность организуется в детерминированной преемственности «восприятие» - «изучение» - «исполнение» («сочинение»). Е.Р. Сизова считает, что музыкальную деятельность по целям и функциям необходимо отнести к учебной деятельности, поскольку в этой деятельности происходит развитие учащихся (цели), с получением определенных знаний, то есть осуществляется учебное познание (направленность); кроме того, в этом процессе присутствует дидактическое звено – «изучение» (функции). В свою очередь, по содержанию музыкальную деятельность необходимо отнести к художественно-творческой, поскольку данная деятельность дает возможность решать поставленные педагогические задачи с помощью музыкального искусства.

Из вышесказанного следует, что восприятие как деятельность можно рассматривать в качестве необходимого условия, позволяющего эффективно реализовать жанровый подход в любых видах музыкальной деятельности учащихся [101, с. 134].

В исполнительской учебно-музыкальной деятельности этап восприятия способствует обеспечению художественно полноценной и грамотной

интерпретации музыкальных произведений различных жанров, являясь средством оценки адекватности избранных музыкальных и технических приемов, отвечающих требованиям исполняемого жанра. Ведь, как известно, музыкальные произведения доходят до слушателя не непосредственно, а через посредника – исполнителя музыки, являющегося в известной мере сотворцом композитора и способствующего глубокой и выразительной передаче замысла автора. Поэтому значение исполнительской деятельности чрезвычайно велико.

Вместе с тем, обучение исполнительским умениям и навыкам происходит часто с акцентированием на технической стороне разучиваемого произведения, оставляя в стороне вопросы осмысленного подхода к репертуару, без знания специфики исполняемого музыкального жанра, музыкального содержания в целом. Говоря о восприятии жанрового содержания, реализованного осознанно и активно процессе именно слушательской деятельности, то здесь следует подчеркнуть, что оно нацеливает на глубокое проникновение слушателя в замысел автора, коррелируя с системой ценностей, сформированной у самого себя. Как отмечает А.Л. Готсдинер, процесс восприятия у разных слушателей протекает на разном уровне - от начального (ориентировочно-исследовательская деятельность) до высших ступеней эстетического наслаждения и умений философского обобщения. При этом, относительно музыки различной сложности может наблюдаться разный качественный уровень восприятия у одного и того же человека.

Следует сказать о том, что жанровая характеристика представляет одно из центральных умений, свидетельствующих о полноценной реализации аналитической деятельности. Отметим и то, что метод жанрового анализа, внедренный в музыковедение В.А. Цуккерманом, закономерно представляет общераспространенный метод, отражающий развитие логического осознания музыкального искусства и происходящий от понимания жанрового содержания (т.е. особенностей содержания изучаемых жанров, характеризующихся художественным, эстетическим и жизненным смыслом, отражающим «в обобщенном виде опыт всех значительных форм и образцов реализации жанра в

конкретных актах музицирования» [96, с. 102]) через дифференциацию, понимание и осознание отдельных атрибутивных признаков жанра (усвоение сознанием, «присвоение» информации, индивидуализация) до происходящего жанрового обобщения на уровне соответствия [101, с. 134].

Е.В. Назайкинский подчеркивает, что жанровая ситуация с характерными для нее атрибутами является составным компонентом жанрового содержания, и, вместе с тем, представляется одной из составных частей памяти жанра, способствуя сохранению типичных черт музыкального жанра [96, с. 105].

Восприятие музыки, как содержательная основа для реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, следует развивать, основываясь на увеличении многообразных музыкальных знаний и аналитических навыков, усвоение которых происходит на дисциплинах «Сольфеджио» и «Музыкальная литература». В этом процессе возникает проблема, связанная с недостаточной координацией между содержанием музыкального искусства и используемым формально-технологическим подходом к обучению. Необходимая в условиях профессиональной подготовки музыкантов направленность на саму музыкальную ткань, а не на передаваемые музыкой эмоции и идеи, может создать опасность одностороннего технологического подхода к музыкальной деятельности учащихся в образовательном процессе [101, с.134].

Важно то, что в данной ситуации не стоит вопрос о подмене содержания предметов музыкально-теоретического и музыкально-исторического циклов в ДМШ и ДШИ. Как известно, на «Сольфеджио» и «Музыкальной литературе» происходит развитие общих и музыкальных способностей, расширяется система знаний о музыке, формируются и развиваются ценностные ориентации учащихся. Также необходимыми являются и задачи полноценного освоения учащимися музыкально - языковых средств и, на что особенно следует обратить внимание - приобретение навыков анализа музыкального текста в требуемой заданной перспективе. Здесь особо следует отметить, что важнейшей дисциплиной в системе слухового воспитания музыкантов является «Сольфеджио», представляя

собой единственную музыкально – теоретическую дисциплину, предусмотренную для изучения с первого класса ДМШ (ДШИ) и практически до последнего курса в консерватории (институте искусств и культуры), в рамках которой происходит интенсивное развитие музыкального слуха, как важнейшей и необходимой музыканту музыкальной способности, как основного компонента в структуре музыкальности, представляющего своеобразный индикатор возможности или невозможности человека обучаться музыке и заниматься музыкальной деятельностью.

Как отмечает Б.М. Теплов, музыкальность является одним из компонентов музыкальной одаренности, необходимых человеку для занятий именно музыкальной деятельностью (причем, любым ее видом) [150, с. 36]. Следует также отметить, что, по определению Б.М. Теплова, музыкальность предполагает достаточно утонченное слышание музыки, поэтому слуховая сторона (тончайшее различение компонентов музыкально - звуковой ткани), наряду с эмоциональной (способность музыкальной отзывчивости на музыку, переживание музыки), составляют своеобразный центр музыкальности. Интересным представляется, что слуховая и эмоциональная стороны действуют в единстве, по отдельности они не имеют смысла, т.е. эмоциональное переживание должно быть переживанием выразительного значения музыкальных образов, и невозможно без развитого музыкально - слухового компонента.

Необходимо отметить, что традиционно основное внимание на занятиях по «Сольфеджио» уделяется так называемому «слуховому тренажу» - написанию музыкальных диктантов, слуховому анализу и написанию цепочек интервалов и аккордов, а также дифференциации (на слух) различных элементов музыкального языка (интервалов, аккордов, ладов), то есть узкотехнологической стороне обучения.

Если в системе среднего и высшего профессионального музыкального образования слуховые представления развиваются автономно, то на начальных этапах музыкального образования и обучения необходим комплексный подход к развитию музыкального слуха.

Педагогами-практиками разработан обширный теоретический и методический материал, включающий разнообразные приемы и методы развития музыкального слуха: в процессе игры, через аудиовизуальное восприятие музыки, посредством движения, пения, творческой деятельности [4, 34, 51, 82, 88, 89, 106, 130, 169 и др.].

Педагоги отмечают, что музыкальный слух представляет собой человеческую способность, имеющую значительные отличия от слуха биологического, развивающуюся в процессе приобретения определенных навыков, а также знаний и опыта, способность исключительно многогранную, сложную, имеющую различные формы и обладающую многообразием индивидуальных качеств. К развитию данной способности необходимо подходить комплексно, в нем участвуют многие стороны интеллекта. Также педагогами акцентируется мысль о том, что развитость музыкального слуха в процессе обучения музыке имеет огромное значение и предполагает не только способность учащихся представлять и слышать музыкальные звуки, музыкальные образы, но и, что особенно важно – осмысленно слушать и исполнять музыкальные произведения. Без развитых музыкально-слуховых представлений невозможно осмысленно относиться к музыке, поскольку здесь подразумевается узнавание, сравнение, запоминание и другие мыслительные процессы. Естественно, что и сочинение музыки предполагает активнейшую работу высокоразвитого слуха. Следовательно, без музыкально-слуховых способностей невозможна никакая музыкальная деятельность.

Здесь важно еще и то, что развитие музыкального слуха тесно связано с теоретическим осмысливанием музыкальных явлений, поэтому преподавателям необходимо содействовать развитию максимальной сознательности музыкального слуха у учащихся. Здесь следует отметить, что серьезные соображения относительно такой формы деятельности, как сочинение музыки (т.е. композиторский элемент) в обучении (не только игре на музыкальных инструментах, но и в музыкально-теоретических дисциплинах) высказывали

крупнейшие ученые и педагоги Г.Г. Нейгауз, Я.И. Мильштейн, А.Д. Алексеев, А.Л. Островский, О.А. Апраксина и др.

Показательны слова А.П. Агажанова о том, что каждый музыкант должен слышать и понимать музыку. В инструментальном, либо вокальном исполнении, не осознав законов метроритма, формы и других элементов музыкального языка, музыкант предоставляет все дело только слуху и интуиции, которые, несомненно, всегда помогут способному ученику. Однако, осознавая закономерности музыкального искусства, ученик еще быстрее и лучше поймет музыку. Поэтому сольфеджио, как учебная дисциплина, способствующая развитию музыкального слуха, должна быть признана если не ведущей, то точно равноправной, в цикле учебных дисциплин.

Важнейшими задачами «Сольфеджио» также являются выработка навыков активного вслушивания в звучащий материал с целью понять музыкальное содержание (а не просто пассивное восприятие потока музыкальных звуков), развитие внутреннего слуха через разные виды музыкальной деятельности на занятиях по сольфеджио, и, конечно, слуховой самоконтроль. Еще один важный нюанс, который называется педагогами-практиками, - это воспитание у учащихся желания петь, поскольку, чем раньше дети начинают осваивать в пении детские песни, тем раньше они приобретают навык слушания себя, вырабатывая внутреннее осмысливание звукового материала.

Здесь следует сказать и о том, что особенно важное значение имеет верная направленность занятий на этапе первоначального обучения, когда закладывается фундамент музыкального развития ребенка, который впоследствии может стать основой дальнейшего совершенствования и развития музыкальных способностей уже в старших классах ДМШ и ДШИ.

В пении закладывается система взаимосвязанных между собой певческих и слуховых навыков, опирающихся на музыкальную грамотность, на понимание учащимися доступных уровню их подготовки музыкальных явлений. Е.В. Назайкинский отмечает, что в деятельности пения, и в музыкальных жанрах, связанных с пением (т.е. с музыкально интонируемым словом), заложенная идея,

а также напев, остающийся в памяти, сразу же воспроизводились голосом и тут же воспринимались, поскольку пение действительно наиболее тесно связано со звучанием и его восприятием. Данную особенность ученые объясняют чисто физиологическими особенностями, т.к. гортань поющего расположена рядом с органами его слуха, поэтому инструмент звуковоспроизведения не отделен от воспринимающего устройства [96, с. 118-119].

Отметим, что именно пение, как исполнение музыки, связанной с литературным текстом, создает условия, при которых учащимся легче понять содержание музыкального материала, что, в свою очередь, ведет к развитию психологических механизмов музыкального восприятия. Ю.Б. Алиев считает, что с психолого-педагогической точки зрения, восприятие определяется в качестве своеобразного отражения и становления в эстетическом сознании ребенка музыкального образа, как эмоциональное переживание с личностной оценкой воспринимаемого музыкального произведения, а также, как восприятие и осознание его содержания с нравственно-эстетической точки зрения [5, с.14]. Данные процессы начинаются с пения иницируются им, в том случае, если оно организуется педагогом грамотно, что предполагает умелый подбор певческого репертуара, учет специфики диапазона детских голосов, динамичную форму проведения занятия по «Сольфеджио» и, главное, отказ от его превращения в узкопрофессиональный тренаж.

В психологии давно уже стало аксиомой положение о стадильности онтогенетической эволюции способности музыкального восприятия: каждая фаза развития ребенка характеризуется разными чертами и разной направленностью восприятия. Характеристики основных этапов развития ребенка у многих исследователей идентичны и сводятся к постепенному формированию зрелого понятийного мышления у ребенка. Именно этот процесс является основой всех изменений, которые происходят в психике ребенка, будь то восприятие детей или творчество детей в любой области.

Первая стадия на этом пути представляет собой стадию единичных признаков, которые фокусируют в себе целостный образ предмета. Происходящая

ориентация на какой-либо единичный признак (в музыкальном искусстве таким единичным признаком может быть характерный тембр, текст песни, определенный ритмический рисунок) является отличительной чертой мышления детей в любой деятельности.

Преподаватели детских музыкальных школ часто отмечают, что в каждой представленной пьесе или песне учащиеся фокусируют внимание на каком-либо ведущем признаке, служащим для них характерным знаком. Восприятие детей (учащихся) ориентировано в первую очередь на исполнительские средства - темп, тембр, динамику, артикуляцию, фразировку. При этом жанровые и мелодико-ритмические составляющие играют для них значительно меньшую роль, а для некоторых учащихся почти ничего не значат [147].

При построении образа предмета склонность к единичному признаку способствует усилению фрагментарности восприятия, когда объекты деятельности выступают в качестве составных частей, отрывков, между которыми связь не проявляется. Целостный объект формируется из объединения известных фрагментов. Это подтверждается исследованиями в области детского музыкального развития, в которых содержится информация о приверженности детей к исполнению попурри, когда новые песни составляют фрагменты уже известных песен. Как правило, эти попурри являются случайными структурами без целостной организации, что является естественным следствием фрагментарности восприятия [178, с. 38].

Многие исследователи отмечают, что, несмотря на творческий характер деятельности, характерный для детей, им присущ значительный консерватизм, так как весь процесс социализации ребенка происходит на основе копирования, имитирующего поведение взрослых. Лишь постепенно, в ходе развития психики ребенка, стремление к фрагментарности и ориентации на единый признак того или иного предмета уступает место приверженности к систематизации и стремлению находить общие принципы, на которых основан тот или иной процесс. В музыкальном искусстве данный этап отмечается усилением способности классифицировать музыку как соответствующую жанру или стилю и

улучшением результатов в заданиях, требующих развитости восприятия и памяти в рамках, которые соответствуют определенному жанровому контексту и культурной норме.

В свою очередь, жанровый контекст невозможно понять и освоить без наличия определенных музыкально-исторических знаний, непосредственно проецирующихся на характерные жанровые средства.

Отметим, что «Музыкальная литература» является самым масштабным и трудоемким предметом с точки зрения объема учебного материала. Данная дисциплина является одной из основных в системе музыкального образования и представляет важное звено в эстетическом развитии учащихся – музыкантов, в большей степени, нежели другие дисциплины, призванная развивать и воспитывать у детей любовь к музыке, расширять их кругозор, развивать художественное восприятие и осознанное отношение к произведениям и явлениям музыкального искусства. Учащиеся получают представление об историческом процессе развития музыкальной культуры. Эта дисциплина включает изучение жизни и творчества композиторов в широком культурном контексте, формирует полноценных музыкальных деятелей с осознанным отношением к музыкально-историческому развитию, а также эволюции разных форм музыкальной деятельности.

Однако, как показывает практика, установление широких исторических и культурных связей и параллелей затрудняется по причине концентрации преподавания на чисто музыкальных аспектах, в результате чего учебно-музыкальная информация поступает в сознание учащихся фрагментарно, не происходит интеграция в целостную систему знаний о музыкальном искусстве и закономерностях его исторического развития.

Следует также отметить, что обучение обособлено от проблем исполнительства, оно не направлено на решение проблем музыкальной интерпретации, в результате чего учащиеся практически не применяют историко-культурные и теоретические знания в своей исполнительской деятельности.

Педагоги-музыканты предлагают разные способы решения существующих проблем:

- представляется целесообразным осуществлять систематическое и более последовательное применение принципа историзма. В этом плане необходимо отметить исследования Е.Р. Сизовой, И.В. Арановской и др.). Здесь следует учитывать исторические периоды, а также границы использования музыкально-теоретических понятий (например, таких, как мелодия, жанр, стиль и др.) в более последовательном режиме.
- следует проводить организацию обучения и развития музыкального мышления учащихся по аналогии со стадийным развитием музыкального искусства [160].

Чрезвычайно важной здесь является и единая целевая установка, благоприятствующая преобразованию узкотехнологического вектора в преподавании дисциплин «Сольфеджио» и «Музыкальная литература». Мы разделяем позицию И.В. Арановской, которая в качестве подобной установки предлагает установку на феномен музыкального произведения [14, с. 221].

И.В. Арановская, взяв за основу исследованную Е.В. Назайкинским музыковедческую сущность данного феномена [91], убедительно доказывает, что единая целевая установка позволяет компенсировать аналитическое «разъятие» музыкального искусства, возникающего вследствие наличия у учащихся некоторых умений разбираться в средствах музыкального языка. Как считает исследователь, пристальное внимание в этом процессе акцентировано на закономерностях музыкального восприятия, позволяющего установить феномен музыкального произведения в качестве главной опоры, организующей всю систему понятий, на которой основано содержание дисциплин «Сольфеджио» и «Музыкальная литература».

Таким образом, согласно позиции И.В. Арановской, установка на феномен музыкального произведения способствует тому, что происходит переориентация учебного процесса с узкотехнологического вектора в преподавании дисциплин, позволяющая перестроить учебно-музыкальную деятельность учащихся с фрагментарного усвоения знаний на целостную культурно-художественную

направленность.

Также следует подчеркнуть, что в комплекс музыкальных данных, способствующих формированию и эффективному развитию учащихся – музыкантов, входят не только такие музыкальные способности, как музыкальный слух, память, музыкально-ритмическое чувство, но и, что особенно важно, – хорошая координация между слухом, зрением и моторикой.

Поэтому в условиях дополнительного музыкального образования необходимы совместные усилия и работа в комплексе преподавателей по музыкально-исполнительским, музыкально-теоретическим и музыкально-историческим дисциплинам, которые непременно дадут необходимый полноценный результат в процессе становления учащегося-музыканта.

Говоря о наиболее полноценном восприятии малознакомых или незнакомых сочинений, следует отметить, что в данном процессе немаловажным является и восприятие их звукового облика, воплощающегося в исполнительской трактовке. Этот обязательный компонент позволяет говорить именно о глубоком и максимально полном восприятии, когда в сознании воспринимающего фиксируются конструктивные, звуковысотные, ритмические особенности, а также конкретная исполнительская интерпретация музыкального произведения.

Следует отметить, что в исполнительской деятельности все особенности восприятия активно проявляются и совершенствуются. При этом, восприятие музыки тем полнее, чем ярче музыкальные впечатления и их воплощение в исполнительской деятельности. Все более очевидным становится, что исполнительская деятельность, при овладении учащимися определенными исполнительскими навыками (инструментальными, либо вокальными), способствующими передаче музыкальных образов, мыслей и эмоций, благоприятствует развитию не только музыкального мышления, общей музыкальности учащихся и т.д., но и развитию восприятия детей.

Отметим, что в музыкально-педагогических реалиях часто наблюдается тренаж музыкально-исполнительских способностей и навыков учащихся, в результате чего образуется недостаточный уровень развитости обобщающих

эстетических и теоретических знаний.

Вместе с тем, необходимо расширение музыкального кругозора учащихся-исполнителей, знание ими достаточно широкого круга произведений, имеющих художественную ценность, их умение понимать язык музыки в его выразительном значении. Все это представляется неотъемлемой частью воспитания учащихся музыкантов-исполнителей детских музыкальных школ и детских школ искусств, по отношению к которым уместны слова И. Сигетти: «глубокие размышления о сущности, форме и стиле произведения не менее важны, чем многочасовые занятия на инструменте» [165, с. 357].

Здесь необходимо сказать и об обязательном освоении жанров для обучающихся в музыкально-исполнительских классах, поскольку оно помогает более глубоко осознать эстетическую сущность музыкального искусства [101], а также, согласно Е.В. Назайкинскому, позволяет анализировать конкретные явления музыкальной культуры (как отдельные произведения разных жанров, так и творческие направления, школы, творчество композиторов и т.д.) [96, с. 81].

Именно поэтому в качестве художественного феномена музыкальный жанр исключительно важен для композиторской, исполнительской и педагогической музыкальной практики, что еще раз подтверждает актуальность реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, а также необходимость и важность понимания восприятия музыки в качестве содержательной основы данного процесса.

1.2. Принципы и методы реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ

В связи с тем, что реализация жанрового подхода в учебном процессе ДМШ и ДШИ при всей его специфичности, тем не менее, опирается на единые психолого-педагогические и дидактические принципы, возникает необходимость выделения и обоснования концептуальных и методических основ организации и содержания данного процесса.

Следует отметить, что в настоящее время детские музыкальные школы и школы искусств реализуют две разные образовательные программы (ОП) (семилетний срок обучения), которые регламентируются «Примерными учебными планами образовательных программ по видам музыкального искусства в детских школах искусств» от 2001 года: программа «базового уровня» (образовательная программа инструментального (вокального) музицирования), и программа «повышенного уровня» (образовательная программа музыкального исполнительства (инструментальное исполнительство, сольное и хоровое пение). Также в настоящее время, согласно Приказа Министерства культуры РФ от 12.03.2012 № 163, происходит реализация дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ по видам искусства (с утвержденными Федеральными государственными требованиями к минимуму содержания, структуре и условиям реализации - ФГТ).

Если говорить о различиях вышеназванных программ, то они касаются, в первую очередь, содержания образовательного процесса в старших классах. В программе повышенного уровня происходит увеличение количества учебных часов, необходимых для изучения специальных дисциплин («Музыкальный инструмент» и «Сольное пение»), а также музыкально-теоретических предметов («Сольфеджио» и «Музыкальная литература»).

Однако, генеральное отличие этих программ касается их целевых ориентиров. Основная цель программы «базового уровня» - воспитание и обучение любителя музыки, в контексте которой главной задачей становится

развитие личности обучаемых в общеэстетическом плане, воспитание в широком смысле грамотного любителя музыки, владеющего исполнительскими и слушательскими умениями и навыками, который заинтересован не столько в ранней профессионализации, сколько в развитии разнообразных интересов в области музыкального искусства, в желании освоить его исполнительски. Образовательная программа «повышенного уровня» ориентирована на обучение будущего профессионального музыканта. Профессиональная направленность этой программы предусматривает более высокие и строгие требования как к исполнительским умениям и навыкам учащихся, так и к качеству постигаемых ими музыкально - теоретических основ.

Поэтому, в программах «базового уровня» можно увидеть более широкий спектр учебных предметов - «Аккомпанемент», «Современная музыка», «Игра (пение) в ансамбле» и т.п. Вместе с тем, следует отметить, что обучение по данным образовательным имеет принципиальные отличия от особенностей учебного процесса в центрах детского творчества, досуга, кружках и студиях. Несмотря на обозначенную специфичность образовательных программ «базового уровня», ДМШ и ДШИ призваны обеспечивать систематизированное музыкальное образование, а также, приоритетность музыкально-исполнительской (ансамблевой и сольной) учебной деятельности учащихся, в то время как в студиях и кружках главное значение имеют элементарные формы коллективного любительского музицирования.

Поэтому содержание этих программ не следует рассматривать как «обедненное» в сравнении программами повышенного уровня. Учащиеся, обучающиеся по данным программам, овладевают базовыми знаниями и умениями, несмотря на отсутствие в них профессионализации как главной цели обучения.

Из сказанного выше следует, что, на основе реализации двух образовательных программ, детские музыкальные школы и школы искусств должны формировать базовые знания, умения и навыки у учащихся, развивать необходимые для осуществления различных видов музыкальной деятельности

способности: в одном случае - любительского музицирования, в другом - профессионального исполнительства. Одним из эффективных путей решения данной двуединой задачи является реализация жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ, интегративный характер которого обуславливает его значимость как в общеэстетическом развитии личности музыканта-любителя, так и в формировании музыканта-профессионала.

Для обучающихся по образовательным программам базового уровня реализация жанрового подхода обеспечивает владение достаточно большим объемом музыкально-исторических и музыкально-теоретических знаний, формирование ценностных ориентиров в области музыкального искусства. Возможность решения вышеназванных задач обусловлена тем, что распознавание семантики музыкальных жанров предполагает наличие широкой когнитивной базы у обучающихся, а ценностные свойства жанрового контекста оказывают воздействие на их эмоционально-эстетическую сферу.

Для обучающихся по образовательным программам повышенного уровня реализация жанрового подхода имеет особенно важное значение, что объясняется, в первую очередь, профессиональной направленностью данных программ. Кроме высокого уровня владения исполнительскими умениями и навыками, обучение по данным программам предполагает углубленную музыкально-теоретическую и музыкально-историческую подготовку: тезаурус музыканта-исполнителя должен включать основополагающие категории музыкального искусства, в числе которых - категория жанра.

Следует подчеркнуть, что обеспечение преемственности между начальной и последующими ступенями музыкального образования также может быть осуществлено на основе реализации жанрового подхода, который, как уже было отмечено, позволяет рассматривать в единстве диахронические и синхронические аспекты развития музыкального искусства и дает возможность сформировать у обучающихся целостные музыкально-жанровые представления.

Исходя из вышеизложенного большое значение приобретает вопрос о принципах, обеспечивающих полноценную и эффективную реализацию

жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ.

К настоящему времени в фундаментальных исследованиях в области педагогики музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, М.Д. Корноухов, Е.В. Николаева, А.И. Николаева, Е.Р. Сизова), обоснован ряд принципов реализации целостного педагогического процесса. Несмотря на разницу подходов к содержательному наполнению каждого из предложенных в том или ином исследовании принципов, все ученые выделяют две основные группы принципов - общепедагогические и специальные, подчеркивая, что именно эти принципы обеспечивают целостность педагогического процесса в условиях музыкального образования [99, с. 174].

Понимание педагогического процесса как целостного явления, а также учет специфики музыкального образования позволили Е.Р. Сизовой обосновать ведущую роль организационно-педагогических и музыкально-дидактических принципов. Не меняя кардинально содержательное наполнение двух вышеназванных основных групп принципов, Е.Р. Сизова, вместе тем, вносит необходимые уточнения в их названия, что отражает как структурно-содержательные особенности функционирования системы музыкального образования, так и ее предметную особенность.

Среди **организационно-педагогических** (или общепедагогических) принципов, способствующих наиболее эффективной реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ, мы считаем целесообразным в рамках настоящего исследования выделить следующие: принцип целостности, принцип непрерывности, принцип преемственности, принцип интеграции, принцип гуманистической направленности, принцип научности, принцип наглядности, принцип эстетизации воспитания и обучения, принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности учащихся, принцип опоры на сильные стороны личности учащихся, принцип учета индивидуальных особенностей учащихся.

Принцип целостности отражает, как известно, единство целевого, содержательного и процессуального компонентов образовательного процесса

(В.В. Краевский, В.В. Сластенин). В музыкально-педагогических исследованиях принцип целостности применяется для характеристики различных аспектов музыкально-образовательного процесса:

- педагогической направленности целостного процесса обучения музыке (Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Л.А. Рапацкая, Г.М. Цыпин);
- целостного взаимодействия ученика и учителя в музыкально-педагогическом процессе (И.В. Арановская, А.И. Щербакова);
- целостного формирования мыслительной деятельности педагога-музыканта (И.Н. Немыкина).

В музыковедческой литературе принцип целостности выражается, главным образом, в отношении методики обучения. Исследователи подчеркивают необходимость формирования у обучаемых целостных представлений о музыкальном искусстве разных культурно - исторических эпох, а также о закономерностях и этапах его развития, применяя в этом процессе методику целостного анализа музыкального произведения [64, 80, 145, 160, 166].

С позиций психолого-педагогических принцип целостности рассматривается в диссертационных исследованиях А.С. Базикова и В.И. Горлинского, авторы которых, анализируя недостатки системы классического музыкального образования, подчеркивают необходимость его переориентации с усвоения музыкальной технологии на целостное духовно-нравственное развитие обучаемых [23, 47].

В контексте нашего исследования, рассмотрение принципа целостности с организационно-педагогических позиций позволяет сделать ряд выводов. Как было отмечено нами ранее, реализация жанрового подхода к обучению музыке в педагогике дополнительного образования должна происходить и теоретически, и практически, что предполагает как слуховую идентификацию жанровых признаков в их иерархии, так и их воспроизведение в разных видах музыкальной деятельности. Следовательно, музыкальное познание должно быть организовано в единстве и целостности разнообразных видов музыкальной деятельности учащихся. Однако, акт познания музыкального произведения начинается именно

с восприятия. Это позволяет рассматривать восприятие музыки именно той содержательной основой, которая может объединить вокруг себя все элементы учебного процесса в ДМШ и ДШИ в ходе реализации жанрового подхода.

Принцип непрерывности характеризует процессуально-динамический аспект музыкального образования. В отечественной и зарубежной педагогике данный принцип связан с идеей непрерывного образования, разработка которой активно осуществляется с конца 1970-х годов XX века [24, 36, 44, 123, 144, 148, 177, 179, 180 и др.].

В музыкальной педагогике идея непрерывности образования развивается в последние несколько десятилетий в контексте многоуровневой подготовки специалиста (А.С. Базиков, В.И. Горлинский, И.С. Кобозева, Е.Р. Сизова, Н.А. Терентьева и др.). Как свидетельствует анализ работ вышеназванных авторов, реализация принципа непрерывности обеспечивает поступательный характер профессионального становления специалиста и достижение им творческой зрелости.

Организация учебного процесса в ДМШ и ДШИ на основе жанрового подхода предусматривает тесную «стыковку» его этапов, своеобразную детерминированность каждого этапа предыдущим, то есть непрерывность, которая реализуется через координацию и согласование содержания образования на каждом из этапов. Реализация принципа непрерывности основывается также на формировании мотивации к продолжению обучения, отношения к произведениям музыкального искусства как ценности.

Принцип непрерывности в совокупности с принципом целостности закономерно обуславливает применение **принципа преемственности**.

Как отмечает Е.Р. Сизова, в условиях музыкального образования преемственность в содержательном аспекте выступает как универсальная закономерность в процессе изучения истории и теории музыкального искусства. [131, с. 118]. Музыкальное искусство основано на социокультурном опыте прошлых поколений, где достижения последующих эпох основаны на завоеваниях предыдущих, развитие музыкального мышления и языка проходит

этапы эволюции, впитывая в себя уже освоенные формы музыкального сознания. Исследование музыкального искусства не представляется возможным без осознания преемственности в освоении средств музыкальной выразительности, законов и правил музыкального творчества.

В учебном процессе ДМШ и ДШИ, реализующем жанровый подход к обучению музыке, осуществление принципа преемственности заключается в четкой структурной организации этапов освоения жанровой иерархии, в построении модели обучения от более простого к сложному в освоении материала, когда на первой ступени обучения предполагается изучение первичных жанров (песня, танец, марш), а затем осуществляется плавный переход к освоению сложных, синтетических жанровых разновидностей. Не случайно в педагогике музыкального образования все разнообразие музыкальных жанров основано, в первую очередь, на примерах таких жанров, как марш, танец и песня (концепция Д.Б. Кабалевского и его последователей - Л.В. Школяр, В.О. Усачевой и др.).

В ДМШ и ДШИ на разных дисциплинах учащиеся получают последовательное представление об изучаемом жанре с учетом преемственности этапов его исторического развития. Так, в условиях освоения вокальных дисциплин это может быть изучение песенных жанров и их разновидностей в зависимости от возраста учащихся и сложности изучаемого (песня, романс, каватина, ариозо, ария и т.д.). В условиях освоения инструментально – исполнительских дисциплин также предполагается знакомство с маршевыми, танцевальными и вокальными жанрами (в инструментальной трактовке), начиная с более простых образцов и постепенный переход к усложненным вариантам, когда жанры песни, танца и марша постепенно трансформируются в песенность, танцевальность и маршевость. В процессе изучения дисциплины «Сольфеджио» необходимо знакомить учащихся с разными музыкальными жанрами от наиболее простых к более сложным, с возможностью их последующего исполнения (сольфеджирования), а также теоретического анализа.

С принципами непрерывности и преемственности тесно связан *принцип*

интеграции. Интеграция в современных педагогических исследованиях интерпретируется как процесс развития явлений до целостного состояния, которое в то же время характеризуется большей степенью связи отдельных элементов, универсализацией их свойств [176]. Исследования в области общей и специальной педагогики показывают, что принцип интеграции в содержательном аспекте в процессе обучения основан на обеспечении синтеза знаний в ходе формирования научных концепций. По мнению Е.Р. Сизовой [131, с. 119], данный принцип предполагает своеобразный «обмен» знаниями, как фундаментальными, так и прикладными, в этом процессе общетеоретические и специальные знания сближаются, когда осуществляются межпредметные связи, происходит взаимопроникновение вариантов и разновидностей музыкальной учебной деятельности. При таком подходе становится возможным преобразовывать общие теоретические знания в специальные музыкальные знания и «извлекать» из теоретической информации историческую и культурную информацию и наоборот - использовать общие гуманитарные знания для решения задач музыкального анализа.

Вышесказанное определило и тот факт, что вопросы интеграции широко освещены в исследованиях отечественных музыковедов [64, 78, 90, 118, 145, 160 и др.], которые рассматривают эти вопросы в методическом аспекте, решая их посредством поиска адекватных методов анализа музыкальных произведений с использованием полученных на различных дисциплинах предметной подготовки знаний (история музыки, теория музыки и др.). Отдельные дисциплины предметной подготовки (например, специальный класс, сольфеджио, музыкальная литература) также реализуют идею сквозной интеграции – от музыкальной школы до вуза.

В контексте нашего исследования действие принципа интеграции тесно смыкается с явлением жанрового синтеза. Вопрос о синтезе жанров, жанровых признаков и элементов, согласно исследованиям В.Н. Холоповой, так же важен, как и проблема стабильности разных жанров, раскрывая как процесс движения музыкальной культуры, так и особенности социального развития, изменений

действительности, влияющих на музыкальную культуру и трансформирующих музыкальные жанры и их семантику [161, с. 214].

Принцип гуманистической направленности. А.И. Николаева в своей работе говорит о том, что принцип гуманистической направленности и его воплощение «центрирует всю воспитательно - образовательную деятельность педагога», и подчиняет ее достижению главной цели, в качестве которой выступает формирование целостной, гармоничной личности [102, с. 183]. Обозначенный принцип обнаруживает потребность комбинировать цели всего общества и отдельной личности [133, с. 175], воплощая в общепедагогическом плане «Метапринцип стилевого подхода, а именно, принцип личностной направленности педагогического процесса» [99, с. 188].

Такое понимание содержания вышеназванного принципа, его личностная направленность дают возможность его рассмотрения как Метапринципа реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ, поскольку осознание жанровой специфики должно быть обусловлено, прежде всего, распознаванием музыкальных смыслов, как «способности к человеческому восприятию» [161, с. 212].

Принцип научности. В соответствии с этим принципом, жанр можно интерпретировать как категорию эстетическую, музыковедческую и педагогическую, ее постижение и осмысление основано, в первую очередь, на научных представлениях. Реализацию жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ необходимо осуществлять, с одной стороны, в ходе освоения жанра, как категории, которой присущи определенные отличительные признаки в музыкальных произведениях; с другой же стороны - как целостной системы, структурные компоненты которой имеют целью расширить музыкальный кругозор и эрудицию учащихся, углубление системы знаний с помощью ознакомления и исследования разножанровых музыкальных произведений. При этом важна ориентация на определенные жанровые образцы, в которых представлены типичные черты и признаки того или иного жанра.

В процессе музыкальной деятельности у учащихся накапливаются

теоретические знания и слуховой опыт, формируются умения и навыки, позволяющие практически реализовывать жанровые признаки в различных формах работы на разных дисциплинах. На основе принципа научности активизируются виды исследовательской и познавательной деятельности обучающихся, формируются и развиваются навыки анализа и осознанного подхода к средствам музыкальной выразительности, вырабатываются и оттачиваются навыки научного поиска относительно специфики музыкального языка, зачастую проявляющейся в процессе разучивания музыкальных произведений разных жанров.

По словам исследователя А.И. Николаевой, необходимо организовывать таким образом учебно-музыкальный процесс, чтобы поиск смысла, необходимый для деятельности восприятия, стал как можно более осознанным качеством личности учащегося. Согласно А.И. Николаевой, приверженность принципу научности помогает сформировать у учащихся не только необходимые знания, умения и навыки, но и, сознание и поведение [99, с. 189].

Принцип наглядности представляет собой один из основополагающих принципов. Он обладает наибольшей эффективностью в организации целостного музыкально-педагогического процесса. Применительно к реализации жанрового подхода к обучению музыке данный принцип проявляется, главным образом, в «живом» исполнении музыки разных жанров на дисциплинах музыкально-исполнительской, музыкально-исторической и музыкально-теоретической подготовки.

Принцип наглядности воплощается в деятельности преподавателя, который показывает музыкальные примеры, необходимые для наиболее эффективного усвоения учащимся (исполняя на музыкальных инструментах или вокально). Реализацию данного принципа обеспечивает и обращение педагога к аудио- и видеозаписям (прослушивание и просмотр изучаемого материала), а рефлексия над собственным исполнением представляет завершающий этап этого процесса.

Кроме того, следует сказать, что нотные тексты разных исторических стилей, жанров и форм приобретают новое качество, становясь объектом

совместного (педагога и ученика) анализа, а также поиска путей воплощения исполнительского (художественно-акустического) замысла.

Принцип эстетизации воспитания и обучения. Е.Р. Сизова отмечает: «в процессе общения с музыкальным искусством у человека формируются эстетические представления, развивается художественный вкус, совершенствуется культура чувств. Происходит освоение норм музыкального выражения эстетических чувств, усвоение средств музыкальной выразительности, обеспечивающих воссоздание в музыке эстетических эмоций» [131, с. 190].

Следует отметить, что осуществление объединенной (педагог – ученик) музыкальной деятельности всегда обеспечивает эстетизацию отношений участников данного процесса, поскольку музыкальная деятельность и музыкальное развитие, по существу, представляют собой эстетическое развитие и воспитание, что обусловлено специфическими возможностями музыкального искусства, его влиянием на эмоциональную сферу личности. Значимость этого принципа для всего целостного музыкально-педагогического процесса подчеркивает И.В. Арановская: «в основе преподавания должно лежать эстетическое развитие личности, которое дает базу для творчества и рождает собственную активную позицию при эстетическом (духовно-практическом) освоении мира» [10, с. 188].

В условиях дополнительного образования в рамках реализации жанрового подхода к обучению музыке принцип эстетизации воспитания и обучения наиболее полноценно воплощается в постановке задач эстетического воспитания личности учащихся во всех видах музыкальной деятельности через ценностные свойства жанрового контекста; в выборе высокохудожественного музыкального материала, представляющего разновидности жанра во всем их многообразии; в эстетическом освоении музыкального искусства, как источника музыкально-творческого развития личности учащихся, через восприятие жанровых смыслов.

Принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности учащихся [101, 99]. Данный принцип связан, прежде всего, с развитием рефлексивно-исследовательской деятельности

учащихся, овладением ими навыками музыкально-теоретического анализа. Достижение адекватности распознавания семантики жанра в любом виде музыкальной деятельности учащихся оказывается невозможным без развития самостоятельного музыкального мышления и творческой инициативы. Однако, роль педагога в этом процессе не должна сводиться к минимуму, она значительна, особенно на первоначальных этапах реализации жанрового подхода к обучению музыке и заключается в аккумулировании у учащихся знаний, умений, потребности в творческом самовыражении. Педагог вводит учащихся в мир музыкального искусства, при этом активно включаясь в процесс их музыкального и личностного развития.

Принцип опоры на сильные стороны личности ученика. Этот принцип заключается: в учете «индивидуального стиля освоения деятельности» [99, с. 191] учеником (когнитивного, эмоционального, интеллектуального); в выборе педагогической стратегии реализации жанрового подхода к обучению музыке, при котором определяющее значение имеет тип мышления учащегося, определяемый во многом ведущей тенденцией его личности, а также проявляющийся посредством механизмов предпочтения тех или иных форм деятельности [99, с.191]. Отсюда стремление педагога, опираясь на более сильные стороны личности учащегося, развить и более слабые стороны его личности. Таким образом, данный принцип может быть трактован диалектически: с одной стороны он подразумевает важность и необходимость опоры на сильные стороны личности ученика; с другой – подчеркивает значение развития более слабых учащихся, позволяя подтянуть их до более высокой ступени развития.

Принцип учета индивидуальных особенностей ученика [101, 99]. Этот принцип является основополагающим для музыкального образования, которое изначально базировалось на индивидуальном подходе к воспитанию и обучению. Значительная часть времени в музыкальных учебных заведениях происходит, как известно, в режиме индивидуальных занятий между преподавателями и учеником.

Принцип индивидуализации имеет глубокое и всестороннее обоснование в работах по психологии музыкальной деятельности и исследованиях по методике

преподавания музыкальных дисциплин. [25, 38, 46, 97, 127, 149, 159, 172 и др.]. Он включает в себя выбор методов, форм и средств обучения музыке не только с учетом характерных индивидуальных черт обучающихся (к которым относятся тип личности, музыкальные способности, темперамент и т. д.), но и особенностей их специализации. Поэтому при разработке музыкально-теоретических программ следует очень внимательно относиться к специфике каждой исполнительской дисциплины, что находит выражение в конкретизации целей и задач музыкально-теоретической подготовки, а также в использовании необходимого ракурса изложения учебного материала.

Согласно психологическим исследованиям [33, 46 и др.], учащиеся, как правило, лучше осваивают те музыкальные произведения, которые в наибольшей степени соответствуют их типу музыкального мышления. Это означает, что действие принципа индивидуализации обусловлено, прежде всего, типом музыкального мышления учащихся, которое находит проявление во всех видах их музыкальной деятельности, спецификой их личностных, психических, эмоциональных качеств, и, безусловно, наличным уровнем их музыкальной подготовки.

Следовательно, в контексте реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ содержание данного принципа дополняется возможностью выбора индивидуальных решений, определения смысловых акцентов на том или ином этапе процесса. Иными словами, педагог должен выбирать для начального знакомства с определенным жанром произведения, которые оказываются наиболее близкими по своей семантике типу музыкального мышления, складу характера и темпераменту учащихся.

Среди **музыкально-дидактических** (или специальных), принципов, особенно действенных в рамках реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ, выделим следующие: принцип согласования содержания музыкально-педагогического процесса со спецификой жанра изучаемой музыки; принцип опоры на жанр как эстетическую, музыковедческую и педагогическую категорию; принцип содержательности и

креативности музыкально-педагогического процесса; принцип опоры на жанр как историческую категорию; принцип контекстности; принцип личностной направленности музыкально-педагогического процесса.

Принцип согласования содержания музыкально-педагогического процесса со спецификой жанра изучаемой музыки. Этот принцип действует на всех этапах реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ – от проникновения в жанровую семантику конкретного произведения в условиях его восприятия до нахождения необходимых средств музыкальной выразительности в ходе его исполнительского освоения. При этом, как было отмечено ранее, изучение музыкальных жанров необходимо выстраивать на основе единой дидактической модели, которая содержит в себе конкретные жанровые признаки и атрибуты, что способствует рассмотрению музыкального произведения и в исторической ретроспективе, и в жанровом контексте конкретного исторического периода. Здесь объединяются диахронические и синхронические аспекты развития музыкального искусства, что позволяет формировать у учащихся целостные музыкально-жанровые представления [101, с. 133].

Принцип опоры на жанр как эстетическую, музыковедческую и педагогическую категорию. Как отмечалось ранее, в музыкально-педагогическом процессе, реализующем жанровый подход к обучению музыке этот принцип действует через воплощение принципа научности. Как подчеркивает Е.В. Назайкинский: «...жанр только тогда становится эстетической категорией и осознается как таковой, когда начинает выполнять художественные, музыкально-смысловые функции» [96, с. 121]. Исследователь говорит также, что «жанр как и стиль обладает собственным содержанием, отличным от содержания конкретного произведения. Таковым для жанра как канона и модели является интегральный художественный, эстетический и жизненный смысл, отражающий в обобщенном виде опыт всех значительных форм и образцов реализации жанра в конкретных формах музицирования. Он запечатлевается в культурной памяти социума и принимает индивидуальные формы в сознании носителей культуры» [96, с.102].

Что касается жанра как эстетической категории, то он имеет важное значение для композиторской, исполнительской и педагогической музыкальной деятельности. Здесь следует подчеркнуть, что жанры необходимо исследовать, изучать, ведь это благоприятствует пониманию и осознанию эстетической сущности искусства, и, кроме того, позволяет развивать умение анализировать различные явления музыкальной культуры – музыкальные произведения, творчество композиторов и т.д. Обращение к жанру как музыковедческой категории позволяет отметить, что, несмотря на большой познавательный и практический потенциал теории жанров, по мнению Е.В. Назайкинского, данная теория разработана мало. Исследователь приводит в качестве примера содержание музыкально-теоретических дисциплин, где проблемы жанра занимают гораздо меньший объем часов, чем проблемы музыкальной формы [94, 96].

Относительно слабая разработанность теории жанров в музыковедении связана отчасти со сложившимся мнением, что жанр в сравнении с формой является более размытым в очертаниях и признаках объектом. Но, что более важно, основная причина заключается в большей сложности жанра как объекта в сравнении с формой, ограничивающейся рамками текста (в узком смысле). Жанры же, отражаясь в тексте, при этом охватывают и широкий контекст жизни произведения. Как отмечает Е.В. Назайкинский, именно здесь коренятся методологические и методические трудности анализа жанров, уклон в их описательность.

Что касается жанра как педагогической категории, то данный принцип коррелирует с теоретическим методом «обобщения через жанр», который применил А.А. Альшванг, раскрывая жанровую сущность музыкального искусства.

Вышеназванный теоретический метод лег в основу педагогической концепции Д.Б. Кабалевского, позволив ему знакомить учащихся с жанровой сущностью музыкального искусства не эмпирическим путем (представляя им конкретные музыкальные произведения и каждый раз обозначая при этом их

принадлежность к определенному жанру), а с помощью теоретического метода, двигаясь от общего (песня, танец, марш) постепенно к «частному» - к названию конкретного произведения). Благодаря этому, учащиеся осознают в обобщенном виде суть явления (прослушав впервые музыкальное произведение и определив его жанр самостоятельно) и учатся не только самостоятельно воспринимать, но и различать разножанровые музыкальные произведения.

Принцип содержательности и креативности музыкально-педагогического процесса. Известно, что в рамках музыкознания жанр выступает как своего рода универсалия (Е.В. Назайкинский), как понятие категориального уровня. Однако, реально, для слуха он проявляется только через музыкальное произведение.

В отношениях музыкального произведения с жанром Е.В. Назайкинский выделяет два разных аспекта, в известном смысле противоположных, но вместе с тем, дополняющих друг друга [96, с. 6]. С одной стороны, музыкальное произведение можно рассматривать как единичное проявление общих жанровых свойств. С другой стороны, в высокохудожественных творениях жанр может оказаться внутренней составляющей сложной смысловой структуры, а это уже совсем иной тип отношений. Композитор в рамках одного произведения может менять по ходу развития жанровые оттенки, давать их разнообразные сочетания и даже синтезировать их.

В.Н. Холопова, говоря о явлении жанрового синтеза в музыкальном искусстве, подчеркивает, что он отличается многообразием форм: жанровая полифония, жанровое «цитирование», жанровая изобразительность, жанровая интерпретация, жанровая модуляция и др. [161, с. 214]. В связи с вышесказанным, жанровый подход нацеливает на то, чтобы обнаружить и пережить этот синтез как качественное преобразование самих жанров с их признаками, понять семантику жанров как смыслоносущего элемента музыкального содержания.

Креативность жанрового подхода неизменно возникает в ситуации жанровой интерпретации, когда произведения исполняются музыкантами, обладающими яркой индивидуальностью. Что касается креативности жанрового

подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ, то здесь следует согласиться с А.И. Николаевой, которая (в контексте стилевого подхода) обозначает две формы проявления креативности: «эмпатию» и «предъявление индивидуальности» [99, с. 181]. Эмпатия для музыканта является одним из важных проявлений творчества, представляя способность человека сопереживать другому, проникать в духовный мир другого человека или в мир автора произведения искусства. Следует сказать о том, что в процессе эмпатии происходит кардинальное преобразование личности, поскольку, вбирая в себя черты «другого», личностное «Я» входит «за пределы себя», в сферу творчества. Обе вышеназванные формы проявления креативности, направленные «вовнутрь» и «вовне», можно также рассматривать и как методы реализации жанрового подхода к обучению музыке.

Принцип опоры на жанр как историческую категорию. Трактовка жанра как исторической категории требует обращения к следующим проблемам: память жанра, эволюция жанра и его осознание в культуре, взаимодействие жанров в сложных жанровых системах, а также отношения жанра и его имени. По словам Е.В. Назайкинского, в разных национальных музыкальных культурах важнейшим компонентом всегда были жанры и их совокупность - определенная жанровая система, и именно в изменениях данной системы происходило выражение движения исторического времени. Исследователь пишет: «изучение действующих здесь тенденций и законов позволяет существенно обогатить как историческую науку в целом, так и саму теорию музыкальных жанров» [96, с. 83].

Трактовка жанра как исторической категории, будучи спроецированной на музыкальную педагогику, требует решения задачи учета исторического контекста. Е.В. Назайкинский говорит о трех основных формах взаимосвязи музыкального искусства с контекстом. Первая форма - это «опора на конкретное предметное и жизненное окружение в передаче художественного смысла» [96, с.107]. Вторая - «конкретное строение музыкального текста» [96, с. 107] со следами характерного ситуативного комплекса». Третьей формой исследователь называет «музыкальный материал жанра», который «в сознании участников

коммуникации вступает в прочную ассоциативную связь с жанровой ситуацией» [96, с. 107]. В других условиях (в другом историческом контексте), жанр выполняет функцию напоминания о прежней ситуации и вызывает те или иные эстетические переживания.

Таким образом, применение принципа опоры на жанр как историческую категорию детерминирует применение *принципа контекстности* как одного из базовых принципов музыкального образования. Он отражает сущность музыкального обучения, в котором преобладает творческое, деятельностное начало.

Принцип контекстности достаточно широко разработан в музыкально-педагогических исследованиях последних десятилетий [19, 23, 50, 70, 98, 108]. Он предполагает адекватность содержания, методики образовательного процесса целям становления музыканта как субъекта будущей профессиональной деятельности. Принцип контекстности находится в основе психолого-педагогической концепции контекстного обучения, суть которой заключается в моделировании посредством всей системы методов обучения предметного и социального содержания, а также форм профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий). Усвоение абстрактных знаний и знаковых систем включается здесь в деятельность [152, с. 39].

Вместе с тем, по мнению И.В. Арановской, постулирование активности личности в учебном процессе требует создания таких дидактических условий, когда может быть достигнут поворот от значений к личностным смыслам, условий для того, чтобы изучать музыкальное искусство на контекстном уровне, способствующем актуализации его ценностно-смыслового содержания [13, с. 106]. Таким образом, следование принципу контекстности позволит педагогу скорректировать методы работы с учеником, исходя из необходимости решения вышеназванной задачи.

Принцип личностной направленности музыкально-педагогического процесса. Этот принцип является основным, т.к. соответствует целям личностного и профессионального развития учащихся в учебном процессе ДМШ

и ДШИ, реализующем жанровый подход к обучению музыке. Так, актуализация принципа опоры на жанр как эстетическую, музыковедческую и педагогическую категорию включает в себе возможность множественного проявления личности учащихся. Благодаря творческой активности личности, возрождающей в условиях восприятия и исполнения жанр как первоначально объективный феномен и создающей его субъективный вариант, происходит актуализация диалектических свойств жанра как внутренней составляющей сложной смысловой структуры музыкального произведения, понимание которой возможно только в ходе осмысления учащимися семантики жанра, как смыслоносущего элемента музыкального содержания.

Реализация принципа содержательности и креативности также не может происходить без личностной активности ученика. Познавая содержание музыкального жанра как типизированный смысл, а содержание единичного произведения как уникальный смысл (В.Н. Холопова), учащийся присваивает эти смыслы, входя в музыкальную культуру как ее субъект. Креативность же, представляя одну из основ, на которые опирается жанровый подход к обучению музыке, служит выражением важнейшей базовой потребности личности, а именно, потребности в творчестве. Принцип опоры на жанр как историческую категорию также содержит в себе проявление личностной активности ученика.

Рассматривая историческую жизнь жанров, Е.В. Назайкинский отмечает, что в памяти культуры определенные типы жанров, заключающие в себе наиболее общие черты, характерные для больших групп жанров, кристаллизуются. При этом, посредством механизмов памяти и обобщения, наряду с терминами «песня», «танец», «марш» образуются обобщенные понятия песенности, танцевальности и маршевости [96, с. 114]. Исследователь подчеркивает, что за этим движением в терминологии стоит реальный исторический процесс, когда формируются жанровые типы и происходит творческое освоение разных жанровых начал, которые восходят к музыкальным и внемузыкальным прототипам.

Рассмотрение музыкально-дидактических (специальных) принципов реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и

ДШИ, а также действующих в его контексте организационно–педагогических (общепедагогических) принципов позволяет согласиться с А.И. Николаевой, которая подчеркивает, что музыкально-дидактические принципы действуют в опоре на организационно-педагогические принципы, что, в конечном итоге обеспечивает функционирование целостного музыкально-педагогического процесса.

Жанровый подход к обучению музыке как методологический ориентир дополнительного образования требует обращения к категории педагогического метода, являющегося комплексом разных вариантов и приемов организации познавательной деятельности учащихся, взаимодействия педагога и учащегося. «Метод–сердцевина учебного процесса, связующее звено между спроектированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели-содержание-методы-формы-средства обучения» является определяющей» [113, с. 470]. В категорию метода на современном этапе включается определенный способ работы педагога, упорядоченная система приемов, действий и т.д. Однако, общим для любой интерпретации категории метода является его понимание как системного образования, опирающегося на определенные закономерности.

Как подчеркивает А.И. Николаева, метод - явление диалектическое [99, с.249]. Объективная часть метода не может зависеть от специфики работы того или иного педагога, она отражает общие дидактические положения. Субъективная же часть метода во многом зависит от личности педагога, индивидуальных особенностей учащегося, а также определенных условий педагогического процесса. Соотношение объективного и субъективного в каждом конкретном методе не определяется однозначно, будучи связанным со всем комплексом взаимоотношений преподавателя и учащегося.

Учет диалектического характера педагогических методов позволил А.И. Николаевой обосновать в своем исследовании комплекс методов реализации стилевого подхода, включающий в себя как общепедагогические методы, являющиеся основополагающими, так и специальные методы, реализующие задачи музыкальной педагогики. Данная исследовательская позиция позволила

нам положить в основу разработанного нами комплекса методов обучения музыке, обеспечивающего реализацию жанрового подхода в условиях дополнительного образования, две группы методов, которые особенно эффективно работают на цель, преследуемую жанровым подходом-личностно-творческое развитие учащихся. При этом обе группы методов связаны друг с другом по типу варианта и инварианта (в роли инварианта выступают общепедагогические методы, в роли варианта - специальные методы, которые отражают специфику предмета).

Общепедагогические методы. Известно, что общепедагогические методы классифицируются по какому-либо признаку: по источникам знания, по типу познавательной деятельности, по способу педагогического руководства, по дидактическим целям. Разрабатывая собственную методическую систему, мы обратились к некоторым традиционным классификациям, стремясь найти в каждой из них возможности для реализации задач жанрового подхода.

Как отмечалось нами ранее, необходимым условием эффективности и качества реализации жанрового подхода к обучению музыке в любом виде музыкальной деятельности учащихся является деятельность восприятия.

Восприятие музыки своей целью ставит не только слуховое представление художественного образа, но также чувственное и, возможно, визуальное. При восприятии музыки информация попадает в сознание воспринимающего человека через те или иные анализаторы, проходит обработку при помощи действия перцептивных механизмов, результатом чего становится рождение художественных образов, возникновение эмоционального отклика на услышанное. При этом преобладает эмоционально-образный компонент мышления, освобождающий творческое воображение и фантазию учащихся, что в свою очередь, приводит к возникновению различных ассоциаций с живописными образами, актуализации пережитых ранее эстетических чувств.

Исследования в области психологии, а также опыт музыкальной педагогики доказывают, что слуховое восприятие является наиболее глубоким и прочным, если подкрепляется зрительным рядом, рождая более конкретные представления

как о художественно-образном содержании музыки, так и об исполнительских средствах ее воплощения. Задача педагога на этапе восприятия музыкального произведения состоит в том, чтобы максимально активизировать процесс воображения учащихся, развить многообразный музыкальный и немusical ассоциативный ряд, сформировать в сознании учащихся красочные музыкальные представления.

Для решения этой задачи и в соответствии с классификацией методов по трем источникам получения знаний - словесному, наглядному и практическому, каждая группа методов была интерпретирована и конкретизирована нами с учетом специфики реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ. Так, например, словесные методы (объяснение, рассказ, беседа) рассматривались нами с точки зрения их роли в ходе декодирования музыкальной информации посредством средств музыкального языка и их выражения в речи. Происходящая вербализация музыкально-художественного образа изучаемого произведения позволяла раскрыть его музыкальное содержание.

Как свидетельствует педагогическая практика, в процессе анализа музыкального содержания учащиеся опираются в основном на разрозненные музыкально-теоретические знания, которые не связаны друг с другом в общую систему представлений, что затрудняет действие механизма образного ассоциирования. Обращение к предлагаемым современными педагогами-музыкантами путем решения вышеназванной проблемы позволило нам прийти к выводу о том, что в контексте жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования одним из эффективных методов будет *метод комплексного анализа на интегральной когнитивной основе*, предложенный Е.Р. Сизовой [131, с.236]. Данный метод позволяет создать широкое ассоциативное поле, выстроить образно-смысловые параллели со смежными видами искусств, установить в сознании учащихся системы связей и отношений между отдельными музыкальными фактами и явлениями, обуславливающими, в свою очередь, взаимосвязь различных стилей, направлений и жанров.

Е.Р. Сизова отмечает, что с точки зрения выявления ассоциативного поля музыкальных произведений, вербализации художественных образов полезным является применение *интерактивных форм музыкальной деятельности*, которые предполагают коллективное обсуждение, выработку определенной художественной позиции по отношению к содержанию музыкального произведения, что, в свою очередь, требует ответной практической реакции ученика. Все вышесказанное позволяет говорить о том, что сущностным основанием данного метода является его комплексность, поскольку в его границах словесный, наглядный и практический методы выступают в нерасторжимом единстве. Следовательно, содержание данного метода является адекватным разработанному нами комплексу методов обучения музыке, позволяющему реализовать жанровый подход в учебном процессе ДМШ и ДШИ.

Наиболее близкой специфике нашего исследования также является классификация методов по типу познавательной деятельности, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным и включающая такие методы, как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский. Поскольку осознание семантики жанра является одной из основных задач процесса реализации жанрового подхода, то все перечисленные методы оказываются актуальными для ее решения.

Информационно-рецептивный метод в контексте реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования может быть реализован следующим образом. Педагог вводит учащегося в жанровый контекст, рассказывая о времени создания данного произведения, характеризует культуру эпохи, в которую произведение было создано, рассказывает о личности композитора и его творческой судьбе. Поскольку логика педагогического рассказа может быть построена, исходя как из отдельных фактов, которые должны способствовать формированию представлений о жанре как целостном явлении, так и из создания яркого образа жанра к дальнейшей проекции его на отдельные выразительные средства, то для такого типа познавательной деятельности

оказываются характерными как индуктивные, так и дедуктивные методы. Следовательно, с помощью информационно-рецептивного метода в сознании учащегося должно сложиться первичное представление об образе жанра как отражении его целостности.

Репродуктивный метод характеризуется тем, что педагог не просто сообщает учащемуся знания в «готовом виде», но и объясняет их суть. Это позволяет учащемуся усвоить знания сознательно и правильно их воспроизвести (репродуцировать). В границах данного метода преподаватель знакомит учащихся с новым для них жанром, анализирует вместе с ними жанровую семантику, выявляет ее генезис. В результате с помощью репродуктивного метода учащиеся имеют возможность проникнуть в смысловое поле музыкального жанра как на интуитивном, так и на сознательном уровне.

Репродуктивный метод очень важен, однако процесс обучения не может на нем останавливаться. Следующим за репродуктивной деятельностью этапом должен стать этап формирования творческой деятельности. Творческие задания способствуют завершению цикла учебной работы над художественным образом - от ее зарождения в процессе восприятия музыки до практического применения, и не ограничиваются освоением только теоретического ракурса. Важно, чтобы различные знания, которые приобретают учащиеся в ходе обучения, а также ассоциативно-образный «багаж», накопленный в процессе музыкального восприятия, стали основой самостоятельного творческого развития. С этой целью используется *практически-творческое моделирование* (Е.Р. Сизова) предполагающее создание образцов по заданным моделям.

Метод проблемного изложения, хотя больше не действует как репродуктивный, однако, еще не является творческим, и становится связующим звеном между репродуктивной и собственно творческой деятельностью. В рамках этого метода педагог показывает способ решения проблемы, при этом учащиеся выступают в роли наблюдателей, которые усваивают модель деятельности учителя. В контексте реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования этот метод может быть представлен

следующим образом: педагог говорит ученикам, что желаемый художественный результат может быть достигнут различными способами, и выбирает вместе с учащимися наиболее удачный. При этом учащиеся убеждаются в том, что «жанровое содержание» может быть представлено в разных обликах - как «жанр отражающий и жанр отражаемый» [161, с. 215].

Суть *эвристического или частично-поискового метода* может быть раскрыта следующим образом:

- знания не даются учащимся в «готовом» виде - их нужно добывать самостоятельно;
- педагог организует поиск новых знаний учащимися;
- учащиеся, хотя и под руководством педагога, но все же относительно самостоятельно разрешают проблемную ситуацию. Знания становятся более прочными, так как основываются на сравнении, аналитической деятельности, обобщениях и выводах, сделанных самими учащимися.

Педагог, реализующий жанровый подход к обучению музыке должен часто обращаться к этому методу. Так, например, поскольку обобщение является важнейшей функцией жанра, его квинтэссенция может быть определена не только формулой «жанр – это память», но и формулой «жанр-это обобщение» [96, с. 112]. Именно память способствует осуществлению процесса перехода от частного к общему в функции обобщения, так как она сама представляет собой процесс движения от единичных впечатлений к единому представлению, фиксируемому как обобщенный жанровый образ. Е.В. Назайкинский отмечает, что обобщению благоприятствует сама историческая жизнь жанров, поскольку, в процессе изменения форм деятельности и жизненных укладов, характерных для какого-либо определенного периода, происходит изменение и самих жанров. Ученый подчеркивает, что следствием механизмов обобщения является то, что наряду с терминами «песня», «танец», «марш» образуются понятия песенности, танцевальности и маршевости, в то время, как обобщающими явлениями относительно скерцо, концерта и симфонии становятся понятия скерцозности, концертности и симфонизма. Это стремление к абстракции в движении

терминологии следует за реальным историческим процессом, где происходит не только формирование музыкальных жанровых типов, но и творческое освоение и понимание различных жанровых начал, восходящих как к музыкальным, так и внемузыкальным прототипам.

Вследствие сказанного музыкальный жанр выступает перед учащимися как результат художественного обобщения, как «укрупненная дидактическая единица» [99, с. 257]. В ее границах учащиеся структурируют отдельные жанровые элементы, достигая все большей целостности восприятия жанра как механизма распознавания музыкальных смыслов.

Последний метод в данной классификации - *исследовательский*, характеризуемый следующими четырьмя признаками:

- педагог вместе с учащимися формулирует проблему;
- учащиеся самостоятельно добывают знания в ходе решения проблемы (варианты ее решения также определяют сами учащиеся);
- деятельность педагога состоит в контроле над процессом решения проблемных задач;
- знания, добытые в ходе разрешения проблемы, отличаются глубиной и прочностью, при этом учебный процесс протекает на высоком уровне творческой активности и интереса учащихся.

Эффективность реализации жанрового подхода к обучению музыке требует, чтобы его методический вектор был нацелен на этот метод. Однако, его применение возможно только в том случае, если освоена «иерархия музыкально-жанровой лексики» (В.Н. Холопова), а «механизм» взаимодействия жанровых «лексем» и музыкального контекста (музыкального языка и музыкальной речи) находит в сознании учащихся свою психологическую проекцию.

Ценность данного метода заключается также в его активном двустороннем характере, так как творчество учащихся стимулирует творчество педагога. Можно говорить о том, что именно с помощью исследовательского метода с наибольшей эффективностью осуществляется воспитательное и развивающее воздействие жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ.

Характеристика общепедагогических методов, которые входят в предлагаемый нами комплекс методов обучению музыке, обеспечивающий эффективность реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ и ДШИ, позволяет говорить о том, что они выполняют функцию и обучения, и воспитания, и развития в целостном педагогическом процессе. При этом наибольший развивающий эффект дают методы, стимулирующие творческую активность учащихся, их мышление. К таким методам относятся методы создания проблемных ситуаций, частично-поисковый и исследовательский методы.

Специальные педагогические методы. Образовательно-воспитательное и развивающее воздействие жанрового подхода к обучению музыке на личность учащихся в процессе восприятия как содержательной основы реализации данного подхода разделяется на две фазы - внешнюю и внутреннюю. Принимая во внимание комплексную природу восприятия музыки, исследователи считают необходимым рассматривать его в сочетании простых ощущений и сложных операций музыкального интеллекта, к числу которых относятся эмоциональные переживания, апперцепция, память, внимание, синестезия. [116, с. 72; 101].

Как особая деятельность, художественное восприятие представляет «метафорический скачок, обращающий звук в смысл и одновременно восприятие в мышление, делающий пассивное активным, превращающий содержание во внутреннее действие» [116, с.120]. Описанный механизм, при котором музыкальное переводится во внемзыкальное, аналогичен процессу интериоризации, когда происходит распознавание внутренних значений предметов и явлений. В музыкальном искусстве основой подобной дешифровки может стать вычленение и распознавание жанровых признаков – то есть жанровая атрибуция. В решении задачи распознавания жанра звучащей музыки, воспринимающий целенаправленно и более осознанно принимает ее жанровую специфику и, вместе с ней, внутреннюю структуру и выразительные элементы, определяющие данную специфику. Следовательно, ведущим специальным методом для реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ становится *жанровый анализ*, обобщающий в себе ряд

перечисленных параметров восприятия и осознания жанра: наличие слухового опыта, умение «обобщения через жанр», основанное на умении вычленять отдельные элементы жанровой семантики из общего звучания. Данная разновидность анализа предполагает осознание и описание элементов жанра как отличительных признаков системы, а также способствует выявлению содержательной природы их общности, логического подтверждения фактами первичного эмоционального впечатления.

В этом эмоционально-познавательном процессе восприятия музыки на основе жанрового подхода также выделим следующие специальные методы, дополняющие метод жанрового анализа: *метод осознания интонационного и личностного смысла* (М.С. Красильникова, Л.В. Школяр), *метод создания художественного контекста* (Л.В. Горюнова), *метод эмоциональной драматургии* (Д.Б. Кабалевский, А.Б. Абдуллин), *методы контрастного сопоставления произведений и уподобления характеру звучания музыки* (Е.А. Бодина), *метод цветового уподобления* (О.П. Радынова).

В качестве универсального метода музыкального образования выделим *метод сравнения*, который широко использовали во всех его разновидностях Б.В. Асафьев, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский и др., поскольку он предполагает наблюдение за контрастными и схожими элементами музыкальной ткани на всех ее уровнях.

Также необходимо выделить предложенный Д.Б. Кабалевским *метод размышления о музыке*, который основан на столкновении мнений, творческом конфликте, приводящем к открытию нового.

Таким образом, реализация жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ на основе комплекса общепедагогических и специальных методов решает ряд вышеперечисленных образовательно-воспитательных и развивающих задач, а также способствует овладению учащимися специальными знаниями и умениями как целостной системой, принцип единства которой заложен в самой основе категории жанра.

Выводы к главе 1

В ходе теоретического анализа проблемы реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования были сделаны следующие выводы:

1. Жанровый подход к обучению музыке в условиях дополнительного образования заключается в направленности учебного процесса ДМШ и ДШИ на понимание жанра как целостной системы взаимообусловленных признаков. Данный подход предполагает изучение учебного музыкального материала в жанровом контексте, создающем у учащихся возможность выхода за физические границы произведений, формирование у учащихся умений слышать и осознавать жанровую семантику в музыке и качественно реализовывать данные умения во всех видах музыкальной деятельности.

2. Изучение жанров в учебном процессе ДМШ и ДШИ должно осуществляться на основе единой дидактической модели, включающей конкретные атрибутивные и содержательные признаки жанра, что позволяет представить музыкальное произведение с одной стороны в исторической ретроспективе, а с другой – в жанровом контексте конкретного исторического периода. Это дает возможность интегрировать диахронические и синхронические аспекты развития музыкального искусства и сформировать целостные музыкально-жанровые представления у учащихся ДМШ и ДШИ.

3. Необходимым условием эффективности и качества реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ является развитие деятельности восприятия, которое рассматривается нами как содержательная основа для объединения различных видов музыкальной деятельности учащихся в единое целое.

4. Понимание педагогического процесса как целостного явления позволяет обосновать ведущую роль организационно-педагогических и музыкально-дидактических принципов, которые обеспечивают полноценную и

эффективную реализацию жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДМШ и ДШИ.

Среди организационно-педагогических принципов нами выделены следующие: принцип целостности, принцип непрерывности, принцип преемственности, принцип интеграции, принцип гуманистической направленности, принцип научности, принцип наглядности, принцип эстетизации воспитания и обучения, принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности учащихся, принцип опоры на сильные стороны личности учащихся, принцип учета индивидуальных особенностей учащихся.

Среди музыкально-дидактических принципов нами выделены следующие: принцип согласования содержания музыкально-педагогического процесса со спецификой жанра изучаемой музыки; принцип опоры на жанр как эстетическую, музыковедческую и педагогическую категорию; принцип содержательности и креативности музыкально-педагогического процесса; принцип опоры на жанр как историческую категорию; принцип контекстности; принцип личностной направленности музыкально-педагогического процесса.

Музыкально-дидактические принципы действуют в опоре на организационно-педагогические принципы, что обеспечивает функционирование целостного учебного процесса в ДМШ и ДШИ.

5. Комплекс методов обучения музыке, обеспечивающий реализацию жанрового подхода в учебном процессе ДМШ и ДШИ, основывается на диалектическом сочетании общепедагогических и специальных методов, которые связаны между собой по образцу варианта и инварианта (в роли инварианта выступают общепедагогические методы, в роли варианта – специальные методы, отражающие специфику предмета).

Поскольку осознание семантики жанра является одной из основных задач реализации жанрового подхода к обучению музыке, то в качестве наиболее актуальных для ее решения общепедагогических методов нами выделены такие методы, как метод комплексного анализа на интегральной когнитивной основе,

метод создания проблемных ситуаций, частично-поисковый и исследовательский методы. Все эти методы стимулируют мышление учащихся и их творческую активность.

Для решения задачи распознавания жанровых признаков (жанровой атрибуции) из числа наиболее актуальных для ее решения специальных методов, нами выделены: метод жанрового анализа, а также метод осознания интонационного и личностного смысла, метод создания художественного контекста, метод эмоциональной драматургии, метод контрастного сопоставления произведений, метод уподобления характеру звучания музыки, метод цветового уподобления. В качестве универсального метода выделен также метод сравнения, поскольку он предполагает наблюдение за контрастными и схожими элементами музыкальной ткани на всех ее уровнях.

Глава 2.

Содержательные и процессуальные характеристики реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования

2.1. Восприятие как содержательная основа реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования

Понимание восприятия как содержательной основы реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования требует выявления существенных характеристик вышеназванного феномена.

Восприятие музыки представляет собой одно из фундаментальных понятий в сфере музыкальной психологии, музыкальной педагогики, музыкознания и исследуется в разных областях научного знания. Вместе с тем, выявление существенных характеристик восприятия музыки невозможно без обращения к исследованиям в области общей психологии.

Следует подчеркнуть, что классики отечественной психологической науки специально не занимались проблемами восприятия музыки, однако оставили ценные обобщающие идеи, которые играют роль методологического базиса в исследовании этих проблем.

Так, С.Л. Рубинштейн считает, что восприятие представляет собой чувственное отображение предмета или явления действительности, которая оказывает воздействие на органы чувств. При этом, по мнению ученого, восприятие – не только образ, но и осознание выделяющегося из окружения предмета. По словам С.Л. Рубинштейна, «Восприятие – это форма познания действительности» [124, с. 277]. Ученый-психолог отмечает, что восприятие не только связано с деятельностью, но и само оно представляет собой специфическую деятельность, которая соотносится с возникающими чувственными качествами предмета.

А.Р. Лурия также определяет восприятие как познавательный акт, как активный процесс поиска требуемой информации, выделения существенных признаков, сличения их между собой, создания адекватных гипотез и

последующего сличения этих гипотез с исходными данными [77, с. 127].

А.В. Петровский рассматривает восприятие как своеобразное действие, направленное на обследование воспринимаемого объекта и на создание его копии, подобия. [109, с. 257].

Отметим, что «восприятие» как понятие содержит ряд выделенных отечественными психологами свойств (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский), наиболее значимыми среди которых являются предметность, целостность, структурность, константность.

Предметность восприятия находит выражение в «акте объективации» (А.В. Петровский) [109, с. 248], который складывается из определенной системы действий, обеспечивающей субъекту открытие мира. Эта система действий выполняет ориентирующую и регулирующую функции в практической деятельности человека и не является врожденным свойством восприятия.

Следующим свойством восприятия является его целостность. Отличие восприятия от ощущения состоит в том, что ощущение отражает отдельные свойства предмета, оказывающего воздействие на органы чувств; восприятие же представляет собой целостный образ предмета, который формируется на основе обобщения информации об отдельных свойствах предмета, полученной в виде различных ощущений.

Определяющим для понимания сущности восприятия является его структурность, суть которой состоит в том, что в большинстве случаев восприятие не представляет проекцию мгновенных ощущений. В сознании воспринимающего человека постепенно формируется обобщенная структура.

Еще одним свойством восприятия является его константность, изученная в основном относительно зрительного восприятия. Как свойство зрительного восприятия, константность находит выражение, по мнению С.Л. Рубинштейна, «в относительном постоянстве величины, формы и цвета предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия» [124, с. 284]. Константность восприятия отражает единство предмета и условий его существования. Формируясь в процессе предметной деятельности, она

обеспечивает относительную стабильность окружающего мира.

Обобщенные представления отечественных психологов о природе человеческого восприятия позволяют сделать вывод о том, что психические процессы, вовлеченные в восприятие, охватывают весь спектр сознания – начиная с самых простых ощущений, и заканчивая сложнейшими операциями интеллекта. По словам С.Л. Рубинштейна, человеческое восприятие содержит чувственное и смысловое, чувственное и логическое, в неразрывном единстве [124, с. 285].

Что касается феномена восприятия музыки, то следует отметить, что ранние теории восприятия музыки соответствовали положениям традиционной ассоциативной психологии, сводящей психические процессы, прежде всего, мышление, к ассоциативным представлениям. Несмотря на то, что ассоциативная психология не смогла дать единого ответа на вопрос о психологической основе восприятия музыки, общим для нее было стремление свести эту основу к ощущениям какого-либо одного плана: к звуковысотным отношениям (Г.Т. Фехнер), к эмоциональным представлениям (В.Вундт, Т. Рибо), к представлениям памяти (Р. Лотце).

Особые достижения в области изучения восприятия музыки принадлежат Э. Курту. С позиций гештальтпсихологии выдающийся немецкий психолог и музыковед раскрывает понятие константности восприятия и его пространственных компонентов [68]. В учении Э. Курта значительная роль отводится процессуально-динамическим свойствам восприятия, позволяющим слушателю воспринимать не только звучащий в данный момент материал, но и уже отзвучавший, а также предвидеть то, что еще не прозвучало. Да и сам музыкальный анализ, согласно Э. Курту, может лишь «плыть по течению» вместе с нашим восприятием [54, с. 24].

В отечественных музыкально-психологических исследованиях вопросы восприятия музыки освещаются в работах А.Л. Готсдинера, Л.С. Выготского, В.М. Теплова, В.К. Белобородовой, Л.Л. Бочкарева, Д.К. Кирнарской, Е.В. Назайкинского, Г.С.Тарасова и др.

Д.К. Кирнарская наиболее емко определяет сущность восприятия музыки: «во-первых, это конечная цель музицирования, на которую направлено творчество композитора и исполнителя; во-вторых, это средство отбора и закрепления тех или иных композиционных приемов, стилистических находок и открытий - то, что принято воспринимающим сознанием публики, становится частью музыкальной культуры, приживается в ней; и наконец, музыкальное восприятие - это то, что объединяет все виды музыкальной деятельности от первых шагов ученика до зрелых сочинений композитора: всякий музыкант является неизбежно и своим собственным слушателем» [116, с. 68].

В.К. Белобородова рассматривает восприятие музыки как процесс отражения в сознании слушателя музыкального образа, основанный на оценочном отношении к воспринимаемому произведению [28]. Автор отмечает, что восприятие музыки имеет рефлекторную природу и представляет собой аналитико-синтетическую деятельность человека, осуществляемую под воздействием окружающей действительности.

А.Л. Готсдинер, отмечая целостность психологического механизма восприятия музыки, рассматривает его как способность, связанную с другими индивидуальными музыкальными способностями. По мнению А.Л. Готсдинера, данная способность имеет тенденцию к развитию, для чего необходим определенный музыкальный опыт, наиболее эффективно накапливаемый в процессе обучения и музыкального воспитания [48, с. 230-251; 49].

Таким образом, соглашаясь со словами Г.С. Тарасова, можно сделать вывод о том, что восприятие музыки обозначается в музыкальной психологии в первую очередь, как «эмоциональный сенсорно-интеллектуальный процесс познания и оценки музыкального произведения» [146, с. 26].

Что касается музыкознания, то исследование восприятия музыки начало привлекать внимание ученых-музыковедов только несколько десятилетий назад. Появились труды Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского и др., что позволило активно продолжать разработку проблем восприятия музыки в рамках музыкознания.

Несмотря на то, что восприятие музыки появилось в музыковедческих исследованиях как объект непосредственного изучения относительно недавно, как отмечает Д.К. Кирнарская, «незримое присутствие воспринимающего сознания ощущается во всех музыковедческих трудах, особенно общетеоретического порядка». Исследователь считает, что музыкальное искусство невозможно мыслить как средство художественного общения и при этом не пытаться увидеть «направленность музыкальной формы на восприятие», а соответственно, и те методы, которые человеческое сознание использует для постижения музыкальной формы [116, с. 71]. Именно эту направленность на осмысление важнейших значений и понятий, «которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» подчеркивает Е.В. Назайкинский [92, с. 91].

Данная тенденция привела к обобщению существующих понятий о восприятии музыки, сложившихся в классическом музыкознании, где таким обобщенным представлением стало «адекватное восприятие», которое было введено в терминологический аппарат музыковедения В.В. Медушевским. «Адекватное восприятие – это прочтение текста в свете музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры» [83, с. 143]. При этом, согласно В.В. Медушевскому, степень адекватности имеет прямую зависимость от уровня общей и музыкальной культуры человека. Адекватным восприятием ученый называет эталон совершенного восприятия человеком прослушиваемого произведения, имеющего в основе своей опыт всей художественной культуры. «В соответствии восприятия этому опыту заключается критерий его адекватности. Уровень культуры реального восприятия есть мера его адекватности» [83, с. 143].

Реальное восприятие, в противовес адекватному восприятию, обладающего эталонностью, конкретно и, следовательно, множественно. Если музыкознание имеет возможность определять самостоятельно культурно-эстетическую норму для восприятия жанров и стилей соответственно особенностям их социально-культурного существования, то исследование реального восприятия возможно

только в союзе с педагогикой.

Здесь следует сказать и о том, что, по мнению Б.В. Асафьева, наблюдать искусство (а это необходимо делать музыканту) – означает, в первую очередь, уметь воспринимать его. Воспринимать музыку, по словам исследователя, - дело сложное, к нему необходимо подготавливать внимание. Восприятие и наблюдение музыки, по убеждению ученого, несомненно приводят к художественной оценке и повышению уровня вкуса. Однако, самое главное в этом процессе – обогащение жизненного опыта и повышение степени живневосприятия, т.е. в музыку, как созерцаемое явление, необходимо углубляться не только ради эмоциональных впечатлений, исходящих из нее, но и с целью обнаружения факторов, обуславливающих пробуждение и развитие социально-ценных психологических состояний у воспринимающих субъектов. Поэтому здесь важно и воспитательное значение данного явления [20].

Как только проблема восприятия музыки становится музыкально-педагогической проблемой, возникают вопросы, связанные с целями, стратегией и результатами восприятия. Это обусловлено тем, что в отличие от адекватного восприятия, реальное восприятие часто сталкивается с трудностями не только в построении целостного представления о музыке из отдельных звуковых единиц, но и в интерпретации музыки в соответствующем ей культурном контексте.

Именно поэтому в трудах педагогов-музыкантов О.А. Апраксиной, В.Д. Остроменского восприятие музыки рассматривается, прежде всего, как вид эстетического восприятия, под которым понимается «способность слышать и эмоционально переживать музыкальное содержание (музыкальные образы) как художественное единство, как художественно-образное отражение действительности, а не как механическую сумму разных звуков» [9, с. 173]. При этом, отождествление О.А. Апраксиной и В.Д. Остроменским понятий «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие» не является принципиальным, поскольку и в том, и в другом случае речь идет о восприятии музыки, прежде всего, как об особом виде эстетической, художественной деятельности.

К одной из сложнейших музыкально-педагогических проблем следует отнести проблему организации восприятия музыки. Необходимо сказать о том, что разные педагоги-музыканты данную проблему пытаются решить в различных вариантах. Так, в качестве основы музыкальной деятельности восприятие музыки впервые реализуется в музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского (на основании проведения уроков музыки в школе). Он, в опоре на труды ведущих представителей отечественного музыкознания (Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, В.Н. Шацкая), утверждал, что главной задачей музыкальных занятий является прежде всего эстетическое воспитание школьников, поэтому, именно восприятие должно быть сферой их художественной активности.

Ранее нами были сделаны выводы о необходимости понимания восприятия как содержательной основы реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, что позволяет трактовать восприятие музыки учащимися значительно шире, чем формирование навыков слушания музыки. Иными словами, восприятие музыки учащимися ДМШ и ДШИ должно пониматься как восприятие-переживание, восприятие-мышление. В этом случае уровень музыкального исполнительства и сущность творческой активности являются показателями развитости восприятия, объединяющего все формы общения учащихся с музыкальным искусством, а само восприятие как интегративная деятельность отражает понимание музыкального искусства как целостного явления художественной культуры.

Большой научный интерес к проблеме восприятия музыки привел к возникновению различных подходов к структуре данного феномена. Вместе с тем, как показывает теоретический анализ, многие ученые в структуре восприятия музыки акцентируют внимание на двух основополагающих компонентах: *эмоционально-образном и рационально-логическом*.

Так, Б.М. Теплов в структуре восприятия выделяет музыкальное действие (включающее контроль интенсивности, высоты, ритма, времени, тембра, а также контроль объемности звука), музыкальную память и

музыкальное воображение. Последнее состоит из слуховых, двигательных представлений, объема памяти, творческого воображения и способности к обучению. Кроме того, в структуру восприятия ученый включает музыкальный интеллект, который состоит не только из различных музыкальных ассоциаций, но и из способности к музыкальной рефлексии и общей интеллектуальной одаренности.

Следующий компонент в структуре восприятия, согласно Б.М. Теплову, - музыкальное чувствование, состоящее из эмоциональной реакции на музыку, способности эмоционально выражать себя в музыке и музыкального вкуса. Важно отметить, что, согласно Б.М. Теплову, эмоции и эмоциональная отзывчивость на музыку теснейшим образом связаны с процессом познания окружающей действительности, иными словами, сквозь призму эмоций происходит познание мира.

Следует отметить, что активность восприятия музыки необходимо развивать, систематически воздействуя разными музыкальными произведениями, слушание которых предваряется пояснениями педагога, раскрывающими сущность слушаемой музыки. Многими фактами подтверждается, что степень эмоциональной отзывчивости на музыку у большинства слушателей находится в прямой зависимости от того, насколько создана настроенность на ее восприятие. По словам исследователя, для того, чтобы понять и осознать произведение искусства, необходимо, в первую очередь, эмоционально пережить это произведение, прочувствовать его. Затем, на основании этого происходит размышление о произведении.

Таким образом, восприятие искусства, по определению ученого, начинается с чувства. Кроме того, важным представляются слова Б.М. Теплова о том, что эмоциональный компонент в структуре музыкального слуха проявляет себя, в основном, прежде всего, в деятельности слушания музыки, поэтому эмоциональное переживание услышанной музыки, в свою очередь, воздействует на отношение к ней. В то же время выразительность и яркость исполнения музыкальных произведений оказывают влияние на степень эмоциональной

отзывчивости на музыку и являются решающими для развития этой способности.

Б.М. Теплов подчеркивает, что эмоции занимают центральное место в процессе музыкального восприятия и указывает на то, что музыкальное переживание по существу представляет собой эмоциональное переживание. [150]. Ученый отмечает, что умение различать даже тончайшие фрагменты музыкально-звуковой ткани, все равно еще нельзя называть музыкальным восприятием, если это умение направлено не на различение выразительного смысла звуковых комплексов, а только на саму музыкально - звуковую ткань. Так же Б.М. Теплов говорит о том, что эмоциональное переживание можно только в том случае считать музыкальным, если оно заключается в переживании именно выразительного значения передаваемых в музыке образов, а не просто возникающих в процессе слушания эмоций. [151, с. 53-54].

На взаимосвязь эмоционально-образной и рационально-логической сторон указывает В.Д. Остроменский. Он отмечает подчиненность рационально-логической стороны восприятия музыки эмоциональной стороне. Вместе с тем, В.Д. Остроменский подчеркивает, что «логически обоснованное объединение музыкальных символов и является объектом восприятия, где образ состоит из комплекса чувств и переживаний, возникновение которых без определенных мыслительных операций невозможно» [107, с. 113]. При этом, одним из существенных свойств эмоционально-образной стороны музыкальной информации, считает В.Д. Остроменский, является необходимость прямого контакта между звучащим произведением и воспринимающим его слушателем.

По мнению А.Г. Костюка, эмоциональный отклик и тонкое дифференцированное слышание строения звуковой ткани не имеют смысла, взятые в отрыве друг от друга [66, с. 114].

Ю. Н. Рагс определяет восприятие музыки как синтетическую работу памяти, мышления, представления. Исследователь говорит также о включении предыдущего опыта (не только музыкального), имеющего здесь важное значение, а также отмечает роль эмоциональных реакций и различных логических действий (понимание, оценивание) [117, с. 14].

Подчеркивая значение эмоциональной сферы в процессе восприятия музыки, В. И. Петрушин говорит о том, что восприятие художественного произведения представляет собой не «логический акт, а скорее эмоциональное вчувствование в его содержание» [110, с. 157]. Отсюда исследователь резюмирует, что, при всей важности принципов логического восприятия они, тем не менее, имеют подчиненное значение эмоционально-чувственному восприятию, «непосредственному движению души» [110, с.157].

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что категория «восприятие музыки» представляет собой единство эмоционально-образного и рационально-логического компонентов, однако в большинстве музыкально-психологических и музыкально-педагогических исследований подчеркивается важное значение именно эмоционального переживания для наиболее полноценного понимания и осознания содержания музыкальных произведений.

Так, Д.К. Кирнарская говорит о своеобразном психологическом индикаторе, которым является именно эстетическая эмоция, способствующая созданию условий для оценки уровня развития восприятия музыки. Исследователь отмечает, что именно эстетическая оценка, а также четкое понимание музыкальной мысли стоят в центре внимания слушателя [116, с. 91-92] и позволяют сформировать *ценностный* компонент восприятия музыки.

Следует отметить, что, в процессе восприятия музыкальных произведений, обладающих большой силой эстетического и художественного воздействия, складывается благоприятная среда для формирования ценностных потребностей у развивающейся личности, происходит закладка основ для развития музыкального вкуса, эстетических интересов, и, в конечном итоге, всей художественно-эстетической культуры ребенка.

По мысли Е.В. Назайкинского, у слушателя в процессе восприятия идет интенсивная подсознательная работа, связанная с сопоставлением слушаемого произведения с тем, что он знает о композиторе, создавшем его, с обстоятельствами, связанными с данным произведением, с эпохой и т.д., а также происходит усвоение значения данного произведения в истории культуры. Кроме

того, что очень важно, слушатель старается оценить свою собственную позицию в мире ценностей (сознательно, либо подсознательно) [96, с.31].

Важным представляется то, что ценностные ориентиры, проявившись еще на первом уровне восприятия – эмоциональном уровне, в процессе интеллектуально-аналитической деятельности углубляются и закрепляются в виде слушательских предпочтений.

Рассуждая о восприятии и понимании музыки, Т. Мюллер подчеркивает значение опыта, говоря о том, что человек, не накопивший определенный слуховой опыт, лишается возможности классифицировать воспринимаемые сигналы, следовательно, оказывается совершенно беспомощным в оценке звуковых явлений. Также ученый акцентирует внимание на том, что осмысленное восприятие музыки зависит от музыкального жизненного опыта и осознания слуховых явлений, следовательно – от накопленного и систематизированного багажа образцов художественных явлений.

Накопленный музыкальный опыт, разнообразие художественных образцов, позволяют повысить меру осознанности и дают достаточно точное представление о содержании, ценности, жанровых и стилистических особенностях и т.д. воспринимаемых произведений.

Как известно, специфическая особенность музыкальной деятельности состоит в том, что она содержит знания не об объективных законах окружающей действительности, а об определенных смыслах и ценностях музыкальных явлений для субъекта, в том числе субъективное отношение к содержанию, которое отражается в этих явлениях.

Об универсальности личностно-смыслового отношения пишет А.Н. Леонтьев: «искусство несет в себе, воздействует на людей, передает людям именно самое сильное в регуляции деятельности — смысл. Поэтому искусство не информирует, оно движет людей, подвигает их, в смысле подвига, к жизни. Искусство этим и совершает великую борьбу против утраты смысла в равнодушных значениях». Исследователь отмечает также, что эстетическое отношение «...реализуется деятельностью, проникающей за безразличность,

объективность, равнодушность деятельности практической, теоретической, познавательной» [73, с. 239]. Такой деятельностью, как отмечает А.Н. Леонтьев, является эстетическая деятельность. Ее задача, по мнению исследователя, состоит не столько в познании объективных закономерностей, сколько в открытии «эмоций для себя». Поэтому именно ценностный компонент не просто является объединяющим звеном для эмоционально-образного и рационально-логического компонентов восприятия музыки, но и придает им личностный смысл.

Взаимосвязь объективного и субъективного начал в природе музыкальной деятельности (и деятельности восприятия музыки в частности) базируется на позициях теорий опредмечивания - распредмечивания и интериоризации - экстериоризации (Г. Гегель, Г.С. Батищев, Э.Г. Юдин, Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев), сложившихся в философской, а также психологической концепции деятельности. Определенное может быть охарактеризовано, как переход и воплощение человеческих способностей в предмет.

Согласно философской концепции деятельности, основные человеческие силы при опредмечивании превращаются в объекты и культурные явления. В последующей деятельности они распредмечиваются. С точки зрения психологии процесс интериоризации - экстериоризации рассматривается как процесс «упаковки внешних отношений в виде знаковых шифровок во внутреннюю структуру отношений» [71, с. 53]. Так осуществляется «распредмечивание» музыкальной деятельности и происходит смысловая коммуникация.

Представляя одну из самых ранних форм эмоционально-образного восприятия, музыкальная деятельность содержит в себе значительный коммуникативный потенциал, отражая реальную действительность.

Следует отметить, что практически все крупнейшие философы от древности и до современного этапа, в том числе и А.Ф. Лосев, считали музыкальное искусство важнейшей сферой в ходе эволюции человечества, называли его совершенно особым искусством, силой, обладающей свойствами

очищать и облагораживать душу человека. А.Ф. Лосев называл музыкальное искусство «чистым становлением» и «философским откровением», трактуя при этом музыкальное переживание в как «становящееся музыкальное познание» [76].

В произведениях философов Древней Греции (Платон, Пифагор, Аристотель) мы находим подтверждение данной мысли. Так, музыкальное искусство в трактовке Платона представляется морально-жизненной тренировкой человека, который имеет целью стать полностью владеющим собой и организованным. По мнению философа, музыкальное искусство имеет принципиальное отличие от других видов искусств, состоящее в том, что оно содержит наибольшую близость душе человека, его душевным переживаниям, а также имеет способности наиболее полно передавать эти душевные переживания.

Согласно Аристотелю, музыкальное искусство также имеет огромное значение в процессе эволюционного становления человека. По мнению Аристотеля, музыкальное развитие представляет, по существу, разностороннее эстетическое воспитание, что обусловлено специфическими возможностями музыкального искусства, а также его влиянием на внутренний мир человека и его чувства.

Философы Древней Греции считали, что музыка, кроме эстетического наслаждения, должна также иметь и более высокую, важную цель, а именно – оказывать воздействие на человеческую душу и психику, положительно влиять на моральные качества людей. Не случайно возникновение учения о музыкальном этосе, как одного из величайших учений эстетики древнегреческих мыслителей, которые утверждали, что музыкальное искусство призвано служить нескольким целям – воспитанию, очищению, а также отдыху.

Следует сказать и о том, что в работах крупнейших мыслителей Возрождения, расценивающих музыкальное искусство как гармоническое начало, имеющее силу благотворно воздействовать на людей, данная мысль также находит воплощение.

Д.К. Кирнарская, исследуя коммуникативные возможности музыки, говорит о том, что она представляет собой не просто средство коммуникации, а «средство эмоциональной коммуникации, средство сильное, активное и действенное» [61, с. 62]. Далее ученый подчеркивает, что «в музыке высказанные мысли окрашены определенным коммуникативным намерением, определенным отношением к сказанному и отношением к слушающему» [61, с. 174].

В исследованиях М.Г. Арановского мы видим подтверждение данного тезиса: «музыка создает область невербальной коммуникации» [16, с. 339].

В музыкальной деятельности человек и музыкальное искусство находятся в условиях коммуникативного взаимодействия, которое осуществляется в процессах интериоризации и экстериоризации. Первый, «внешний» уровень действий музыканта связан с изучением и работой с нотным текстом. Основываясь на постижении этой материальной фиксированной «внешней» предметности, заложенной в музыкальной ткани произведения, осуществляется переход внешнего плана во внутренний.

Направленные на осмысление музыкального содержания саморазвивающиеся процессы и внутренние состояния субъекта музыкальной деятельности представляют следующий уровень действий, окрашенный в субъективно-личностные тона. В контексте деятельности восприятия музыки речь идет о «дешифровке» музыкального произведения (через язык знаковых систем) и постижении его содержания, а вместе с ним – особенностей художественного мировоззрения автора, системы его ценностей, то есть осознании его творческого «Я». Все вышесказанное дает основание выделить в структуре восприятия музыки *коммуникативный компонент*.

Кроме того, необходимо выделить еще один важнейший компонент в структуре восприятия музыки, способствующий его наиболее полноценному представлению и обогащению.

В процессе восприятия происходит воссоздание в сознании слушателей художественных образов воспринимаемых произведений, обогащенное личным жизненным опытом и опытом эмоционального восприятия и сопереживания,

благоприятствующее наиболее полноценному и глубокому восприятию и осознанию слушателем услышанного. Исследователи связывают процесс восприятия музыки с сотворчеством слушателя и композитора. Речь идет о способности слушателя к сотворчеству, в котором значительная роль принадлежит воображению.

Благодаря данному психическому процессу, слушатель, воспринимая произведение музыкального искусства, имеет возможность создать образ музыкального произведения, прослушиваемого здесь и сейчас, что становится возможным на основе имеющихся у него представлений о музыке. В процессе восприятия воображение слушателя благоприятствует созданию субъективно окрашенного, нового, своего прочтения образа, изначально созданного композитором.

О сотворчестве пишет в своих трудах В.Ф. Асмус, отмечая, что в осознании содержания художественного произведения в первую очередь должна быть активность самого слушателя, поскольку «содержание воспроизводится, воссоздается самим слушателем по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью слушателя. Деятельность эта есть творчество» [22, с. 63].

Именно поэтому, по мнению многих исследователей, процесс восприятия представляет собой сотворчество слушателя и композитора. В этом сотворчестве воссоздание содержания произведения, изначально заложенного автором, обогащается жизненным опытом, чувствами и сопереживанием слушателя.

В.Д. Остроменский отмечает: «музыкальное восприятие как способность эстетического познания окружающей действительности, воплощенной в музыкальной образности, неотделимо от творчества» [107, с. 64].

Развивая эту мысль, Г.П. Овсянкина утверждает, что слушательское восприятие содержит творческий компонент, как неотъемлемую часть музыкального творчества, которое исследователь трактует, как триединство композитор-исполнитель-слушатель и отмечает, что музыкальное творчество - это «любой вид активной, обновляющей психической деятельности, связанной с

музыкальным искусством, при главенствующей роли деятельности композитора» [100, с. 12].

Это дает основание включить в структуру восприятия музыки *творческий компонент*.

Таким образом, восприятие музыки - это комплексная категория, в состав которой входят следующие структурные компоненты: эмоционально-образный, рационально-логический, ценностный, коммуникативный, творческий.

Что касается развития каждого из выявленных компонентов восприятия как содержательной основы реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, то здесь необходимо отметить следующее. Ученые, изучающие феномен восприятия музыки, считают, что преобладающим среди входящих в его состав структурных компонентов является эмоционально-образный компонент, который проявляется максимально активно в процессе слушательской деятельности (а именно слушательская деятельность составляет основу восприятия музыки).

Исследователи отмечают, что восприятие детьми (особенно это касается детей младшего школьного возраста) жанров песни, танца и марша, являющихся по своим выразительным возможностям контрастными, отличается эмоциональной природой. Здесь показательным является, например, восприятие маршей (военных, спортивных и т.п.), сопровождаемое, как правило, повышенной эмоциональной активностью учащихся. Это проявляется в том, что в процессе слушания учащиеся начинают тактировать, как правило, выделяя сильную долю, двигаться под музыку вплоть до маршировки).

В процессе собственного исполнения произведений данного жанра (например, на фортепиано, или баяне) у учащихся также отмечается эмоциональный подъем, выражающийся в четкости исполнения, яркой динамике, и т.д. Кроме того, следует отметить, что эстетические эмоции передаются детям в их контакте именно с живой музыкой и ее глубинной интонацией. Поэтому, что особенно важно, преподаватель должен подготовить эмоции учащихся, а затем перевести их в эстетический план.

Таким образом, коммуникативный вектор музыкального искусства не только ощущается через музыкальную интонацию, но и приобретает видимые очертания, постепенно «проявляясь».

Как показывает практика, сопровождение жестами характерно для процесса общения детей с музыкальным искусством, когда все богатство невербальной коммуникации находит яркое воплощение.

Согласно исследованиям отечественных психологов (Б.М. Теплов, Д.К. Кирнарская и др.), восприятие музыки в рамках академической музыкальной культуры выглядит пассивным, однако, подавляемая с точки зрения внешних проявлений двигательная активность, как органическая составляющая восприятия музыки, все-таки, имеет место быть в сознании и подсознании человека.

Как отмечает Б.М. Теплов [150], моторно-двигательная активность является своеобразным слепком всего, что является неизбежным следствием звучания. То есть слушатель интуитивно (двигательно) воспринимает музыкальную речь как осмысленное высказывание, адресованное ему.

Такое свойство восприятия музыки, реализованное в слушательской деятельности, может обеспечить восприятие содержания первичных жанров как «интонационного словаря эпохи» (Б.В. Асафьев), как типичного музыкального «сопровождения» ситуаций, в которых зарождались и укоренялись в быту разнообразные звуковые реакции. Особенности таких жанров: доступность, композиционная простота, использование наиболее устойчивых интонационных и ритмических формул. Иными словами, речь идет о «базисных формах звукового высказывания» (Д.К. Кирнарская), о так называемых протоинтонациях, которые восходят к древнейшим коммуникативным архетипам, зафиксированным в генетической памяти человечества.

В современной учебной практике ДМШ и ДШИ на уроках сольфеджио наибольшее распространение имеет слушательская деятельность, направленная на восприятие мелодической линии, при этом внимание акцентируется на отдельных, разрозненных ее элементах. Если говорить о генетических истоках

формирования восприятия мелодии, то они восходят непосредственно к «произнесению» интервала. Ощущение психологической «весомости» - это необходимое условие эмоционально содержательного мелодического высказывания. Следовательно, слуховое освоение протоинтонации на уроках сольфеджио должно начинаться с проникновения в выразительный смысл интервала, как основы для восприятия определенного типа мелодии, являющейся ведущей характеристикой «жанрового содержания» (А.Н. Сохор).

Взаимосвязь эмоционально-образной составляющей, которая отражает первоначальное впечатление на уровне чувств, и *рационально-логической* составляющей способствует пониманию как жанровых, так и композиционных и языковых характеристик произведения. Это доказывает важность целостного развития эмоционально-образного и рационально-логического компонентов восприятия музыки в слушательской деятельности, которое наиболее эффективно осуществляется на занятиях по музыкальной литературе.

Со временем (по мере взросления детей) роль теоретического компонента в учебном процессе ДМШ и ДШИ усиливается. Это является необходимым для увеличения степени адекватности учащихся, которые более осознанно начинают воспринимать внутреннюю структуру звучащей музыки того или иного жанра. В результате этого жанровая специфика музыкальных произведений лучше понимается и осознается учащимися, происходит более глубокое осмысление услышанного. При этом учащимся приходится не просто распознавать жанровые эталоны в контексте воспринимаемого произведения, но и формировать индивидуальный контекст. В данном случае качество восприятия и степень его адекватности будут определяться умением оперировать индивидуальными эталонами, индивидуальными комбинациями музыкально-жанровых элементов, характерными лишь для данного произведения.

Данный уровень овладения аналитико-синтетическими операциями, как считает Д.К. Кирнарская [116, с .90], можно назвать музыкально-речевой компетентностью, которая возникает тогда, когда на основе стили-жанровых и музыкально-языковых норм у учащихся складывается умение осознавать

индивидуальные композиционные отношения элементов произведения как его целостный образ. Исходя из этого, учащиеся могут проследивать процесс музыкального развития, оперируя «идеями», сложившимися в ходе восприятия данного произведения.

Таким образом, в сознании учащихся в процессе преобразования композиционных единиц происходит деятельность музыкального мышления более высокого порядка, что требует не только работы памяти и разных мыслительных процессов (сравнения и т.д.), но и оценки художественного результата. В данном случае, в ходе изучения музыкально-теоретических дисциплин, жанровый подход отражает процесс восприятия, понимания и осознания музыки, начиная от образного строя произведения через дифференциацию отдельных атрибутивных признаков жанра к обобщению на уровне жанрового соответствия, и обеспечивает целостность анализа. Следовательно, речь может идти о формировании в условиях восприятия музыкально-аналитической компетентности учащихся ДМШ и ДШИ, которая подразумевает понимание смысла, закодированного в музыкальном сообщении. Это, в свою очередь, позволяет говорить о формировании ценностных ориентиров учащихся, а значит - о развитии *ценностного компонента* восприятия музыки учащимися.

Что касается развития *коммуникативного компонента* восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ, то здесь следует принять во внимание следующее. Необходимо учитывать, что по своей природе музыкальная деятельность представляет собой знаково-коммуникативным процесс, демонстрируя «предметно-духовную содержательность», образуемую в результате синтеза внешней предметности и внутренних состояний субъекта музыкальной деятельности, заложенной в самой ткани произведения [33, с. 58].

Здесь следует подчеркнуть, что у слушателя материальная сторона музыкальной предметности связана с реальным звучанием, в то время, как у исполнителя - с нотным текстом. Это позволяет говорить о том, что исполнительская деятельность учащихся во всем многообразии видов (пение,

игра на инструментах), представляется как специфическая форма художественного общения.

В ходе изучения исполнительских и музыкально-теоретических дисциплин исполнительская деятельность реализует такие важные коммуникативные функции как: актуализация и обобщение жизненного и музыкального опыта учащихся, без которого невозможно полноценное постижение художественного мира изучаемого музыкального произведения, творческое осмысление и реализация в художественно-коммуникативном плане его драматургии.

В свою очередь, понимание категории жанра является одной из основ исполнительской деятельности. Осознание жанровой специфики обеспечивает грамотную интерпретацию изучаемого музыкального произведения, использование средств музыкальной выразительности, наиболее соответствующих данному жанру. Жанровый подход в этом случае является основой для оценки адекватности отбора исполнительских приемов. Конечно, на начальном этапе освоения приемов игры на инструменте учащимися рано говорить о проявлении их исполнительской индивидуальности, однако понимание жанровой специфики произведения является одним из условий его грамотной трактовки.

Жанровый подход содействует более осмысленному исполнению, так как осмысление и воплощение признаков того или иного жанра в каждом конкретном произведении становится для учащегося новой исполнительской задачей. Решение такой задачи, как подчеркивают исследователи (П.В. Анисимов, Г.С. Тарасов и др.), требует, прежде всего, углубления духовно-личностных связей учащихся с музыкой, и, соответственно, особых средств и приемов художественно-коммуникативного воздействия на сферу их эмоций и художественного мышления.

Постепенному осмыслению особенностей того или иного музыкального жанра способствует также наличие двух условий восприятия музыки, которые могут быть реализованы в ходе изучения учащимися ДМШ и ДШИ музыкальной литературы. Первое из условий представляет собой сочетание музыки

определенного «жанрового содержания» (А.Н. Сохор) с типичной для данного жанра коммуникативной ситуацией, а второе - предполагает расхождение коммуникативной ситуации с определенным музыкальным жанром.

Что касается первого условия, то оно способствует закреплению у учащихся связи между типичным ситуационным комплексом (например, концертной обстановкой исполнения) и характером звучания (симфонического или камерного оркестра).

Второе условие заключается в осознании учащимися музыкального жанра как самостоятельного, и в известной мере, независимого от коммуникативной ситуации. При этом исследователи подчеркивают, что возникновение связи с коммуникативной ситуацией требует не только частых сочетаний музыки и внемузыкального контекста, но и привлекательности самой ситуации для обучаемого.

Поэтому многократное прослушивание произведений определенного музыкального жанра в одних и тех же условиях, не вызывающих у учащихся интереса, должно уступить место однократному, но яркому жанровому впечатлению, благодаря которому возникают глубокие ассоциативные связи.

Все вышесказанное позволяет говорить о развитии *коммуникативного компонента* восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ.

Что касается развития *творческого компонента* восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ, то здесь следует остановиться на такой важнейшей специфической потребности личности, как потребность в самореализации. Эта потребность представляет собой способность человеческого мозга создавать нечто новое, и воплощается в разных видах учебно-музыкальной деятельности, обуславливаясь самой природой музыкального творчества.

Поэтому перед педагогией музыкального образования возникает проблема поиска условий, позволяющих максимально раскрыть задатки, способности и личностные качества учащихся. Кроме того, ставится задача поиска тех условий, которые позволили бы обеспечить максимально глубокую самореализацию учащихся в музыкальном творчестве.

При этом, развитие творческих способностей всегда сопряжено с опорой на какой-либо предшествующий опыт. Ведь для творческой деятельности необходим определенный музыкально-слуховой багаж, который приобретается учащимися на разных дисциплинах.

Известно, что сочинение музыки является высшей формой проявления музыкального сознания человека. Этот вид музыкального творчества считается сложнейшим и, при этом, недостаточно изученным. Однако, как считает Е.Р. Сизова, сочинение музыки (композиторская деятельность) может стать объектом педагогической реальности, так как его педагогический потенциал в наибольшей степени способствует развитию музыкальных способностей обучающихся [131, с. 46].

Если исходить из педагогической аксиомы, что наиболее эффективное усвоение знаний, умений и навыков происходит именно в творческой деятельности, то становится очевидным, что изучение основ музыкального мышления наиболее прочно закрепляется в процессе сочинительской деятельности, способствующей наиболее осмысленному пониманию закономерностей и структуры музыкального языка, в результате чего способность воспринимать музыку выводится на более высокий уровень. Следовательно, сочинение музыки (композиторская деятельность), способствуя развитию восприятия музыки, должно использоваться в учебном процессе ДМШ и ДШИ.

Необходимо подчеркнуть, что учащиеся обычно сами интуитивно стремятся к музыкально-творческой деятельности (сочинение, импровизация). Природная одаренность способствует активизации их спонтанных творческих действий: в процессе изучения исполнительских дисциплин, создавая свои импровизации, учащиеся находят определенные приемы музыкальной выразительности – мелодические рисунки, метро - ритмические комбинации, и т.д.

Однако, по мере взросления, стремление к сочинению музыки у многих учащихся постепенно ослабевает, что обусловлено возрастающими

требованиями в старших классах ДМШ и ДШИ к исполнительской деятельности, когда происходит углубление в специфику будущей исполнительской специальности, а также возрастает необходимость выучивать большой объем музыкальных произведений и публично их исполнять.

Вместе с тем, импровизация и сочинение – как наиболее полные и естественные формы творческой самореализации музыканта – наиболее эффективно способствуют развитию воображения, художественной фантазии, стимулируют самостоятельную творческую мысль, происходит углубление как интуитивных, так и теоретически осознанных навыков учащихся. Причем, как подчеркивается во многих психолого-педагогических исследованиях, в данном случае наиболее важен скорее сам процесс сочинительской деятельности, чем результат.

Безусловно, в рамках учебного процесса ДМШ и ДШИ, обеспечивающего развитие лишь первоначальных навыков творческой деятельности, нельзя говорить о полноценном овладении композиторским мастерством. Вместе с тем, педагог должен способствовать развитию творческого дара учащихся, оснастить их необходимым арсеналом музыкально-выразительных и технических средств, что позволит учащимся реализовать свои потенциальные творческие возможности в дальнейшем обучении.

Становясь важной частью учебного процесса, сочинение как форма деятельности помогает выявить индивидуальные способности каждого учащегося. Целесообразность организации данной формы музыкально-творческой деятельности подтверждается не только содержательностью сочиняемых произведений (или их фрагментов), но также и их исполнением, которое должно отличаться яркой выразительностью и осознанностью.

Как вид музыкальной деятельности, сочинение музыки, благоприятствует максимально полноценному развитию творческого компонента восприятия музыки учащимися, а также способствует обеспечению его эффективной реализации в условиях музыкально-теоретических дисциплин образовательного процесса ДМШ и ДШИ.

Очевидно, что в условиях как музыкально-исполнительских, так и музыкально-теоретических дисциплин данный вид музыкальной деятельности помогает учащимся овладевать инструментом и голосом как средствами передачи музыкальных мыслей и эмоций, развивают внутренний слух, наделяют музыкальное мышление более глубоким образно-эмоциональным содержанием, делают его более инициативным. Кроме того, вдумчивая работа над сочинением пьес повышает общую музыкальность учащихся, помогают им глубже понимать и качественнее исполнять музыкальные произведения разных жанров.

Многие педагоги-исследователи отмечают, что сочинительскому виду деятельности в ДМШ и ДШИ уделяется недостаточно внимания. Хотя очевиден тот факт, что на исполнительских дисциплинах, равно, как и на теоретических, этот вид музыкальной деятельности не только помогает овладевать инструментом (вокальным искусством) как средством передачи музыкальных мыслей, эмоций, музыкального содержания, но и способствует развитию внутреннего слуха детей, наделяя их музыкальное мышление более глубоким образно-эмоциональным содержанием, способствуя более осознанному отношению к музыкальному искусству. При этом, композиторски одаренные дети получают прекрасную возможность своевременно проявить свои способности, ведь систематические занятия сочинительством, вдумчивая работа над сочинением музыкальных произведений (их фрагментов, либо частичная работа - досочинение до периода, сочинение аккомпанемента к мелодии и т.п.) не только повышают общую музыкальность учащихся, но и помогают им глубже и качественнее исполнять музыку.

Наконец, эти занятия обогащают духовный мир учеников, эстетически развивая их. Как правило, данный вид музыкальной деятельности имеет наибольшую степень эффективности у учащихся старших классов, уже получивших и накопивших определенные знания и умения, слуховой багаж. Подчеркнем также, что, и в условиях музыкально-теоретических дисциплин, и в исполнительском классе, традиционные формы работы, направленные на реализацию элементов музыкально-творческой деятельности, должны иметь

жанровую направленность.

Обобщим основные содержательные критерии проявления рассмотренных нами компонентов структуры восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ как содержательной основы реализации жанрового подхода, представленные в таблице 1:

Таблица 1

Компоненты восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ	Содержательные критерии проявления компонентов восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ
Эмоционально-образный компонент	<ul style="list-style-type: none"> -эмоциональная отзывчивость на музыкальные произведения различных жанров; -наличие опыта эмоционального восприятия музыкальных произведений различных жанров; -умение эмоционально дифференцировать художественно - образное содержание музыкальных произведений различных жанров.
Рационально-логический компонент	<ul style="list-style-type: none"> -владение теоретической информацией о музыкальных жанрах (о «жанровой картине» эпохи в целом, об исторической ретроспективе развития различных жанров); -знание особенностей музыкального языка, характерных для различных жанров; -умение осуществлять жанровый анализ музыкальных произведений и находить индивидуальные пути их исполнительского воплощения.
Ценностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> -открытие смысловых возможностей музыкальных произведений различных жанров как «текстов культуры»; -понимание «жанрового содержания» в культурно-художественном контексте; наличие сложившейся системы ценностных ориентаций, определяющей личностное отношение к музыкальным произведениям различных жанров; -умение использовать систему оценочных критериев для понимания художественной ценности воспринимаемых и исполняемых музыкальных произведений различных жанров.
Коммуникативный компонент	<ul style="list-style-type: none"> -владение способами слуховой ориентации в музыкальных произведениях различных жанров; -наличие навыков невербальной коммуникации, позволяющих осуществлять адекватное восприятие различного «жанрового содержания»; -умение видеть взаимосвязь «субъективного» и «композиторского» планов художественно-смысловой организации воспринимаемых или исполняемых музыкальных произведений различных жанров; -умение передавать музыкальную информацию о «жанровом содержании» (результаты аналитической деятельности) в вербальной форме.
Творческий компонент	<ul style="list-style-type: none"> -восприятие, осмысление и реализация интонационно-жанрового своеобразия музыкальной речи в собственной исполнительской интерпретации музыкальных произведений различных жанров; -выполнение творческих заданий (импровизация и сочинение музыкальных образцов) в заданных жанрах.

В заключение подчеркнем, что выделенные нами компоненты восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ их границы носят условный характер, они изменчивы и подвижны, из-за чего часто «врастают» друг в друга, образуя сложные комбинации. Такой же сложностью и многообразием отличаются педагогические пути реализации жанрового подхода в содержании каждого из компонентов восприятия музыки учащимися, что, в свою очередь является прерогативой личностного профессионального творчества каждого преподавателя ДМШ и ДШИ.

2.2. Модель процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования

Основанием для моделирования процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования явилась теория целостного педагогического процесса (В.С. Ильин, Н.М. Борытко, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев). В контексте данной теории целостность проявляется в единстве всех системообразующих компонентов процесса: целей, методов, прогнозируемых результатов. Системообразующим фактором выступают цели этапов, организующие используемые методы в определенную систему. Степень реализации потенциала каждого метода определялась, исходя из ее соответствия цели моделируемых этапов процесса, а именно – последовательному повышению уровней развития восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования.

Здесь необходимо отметить следующее. Научные исследования в области общей психологии (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, П.В. Симонов и др.), музыкальной психологии (А.Л. Готсдинер, Д.К. Кирнарская, А.А. Бочкарев, Г.П. Овсянкина, В.Д. Остроменский, П.М. Якобсон и др.), музыкальной педагогики (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, И.В. Арановская, Е.В. Николаева, О.А. Апраксина, А.И. Николаева, В.К. Белобородова, Г.С. Ригина, Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова, Г.М. Цыпин, и др.) и музыкознания (А.Н. Сохор, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский и др.) свидетельствуют о стадийности восприятия музыки [136, 107, 27, 48, 100].

В работах П.М. Якобсона, А.С. Белкина, В.К. Белобородовой выявлены основные стадии восприятия музыки. Так, П.М. Якобсон, изучая восприятие музыки у школьников подросткового возраста, подчеркивает, что на первой стадии слушатель получает лишь общее представление о музыкальном образе. Вторая стадия представляет собой повторное прослушивание произведения (либо целиком, либо по частям), в процессе которого происходит углубление в

содержание и образный строй произведения, осмысление и выделение наиболее запоминающихся специфических особенностей, выделение сознанием музыкально-выразительных средств. Таким образом, целостное восприятие, характеризующее первую стадию, сменяется дифференцированным, аналитическим восприятием. Для третьей стадии характерно повторное обращение к музыкальному произведению, которое уже обогащено музыкально-слуховыми представлениями и образными ассоциациями, произошедшими на второй стадии. Во взаимодействие вступают целостное впечатление от музыкального сочинения, полученное при первом прослушивании, и осмысленное восприятие, возникшее в результате анализа музыкально-языковых средств. Именно на третьей стадии восприятия становится возможным творческое восприятие музыки, характеризующееся индивидуальным отношением слушателя к произведению, его личностной оценкой.

В исследовании А.С. Белкина [27] представлены такие стадии восприятия, как стадия первичного восприятия информации (нерасчлененное, недифференцированное восприятие), оценочно-фильтрующая (вторая) стадия восприятия (когда личность определяет значимость информации с общечеловеческих, «групповых гностических позиций», а затем – с позиций личностной значимости) и установочная (третья) стадия восприятия (на которой личность стихийно, либо осмысленно создает установку на запоминание информации). Степень личностной значимости информации определяет и уровень ее усвоения: операционный, функциональный, базовый.

Основные положения вышеназванных исследований находят продолжение в работах В.К. Белобородовой [28], которая также выделяет три стадии музыкального восприятия: стадию нерасчлененности, диффузности, стадию углубленного рассмотрения, анализа с последующим синтезом, стадию повторного восприятия, обогащенного ассоциациями.

По мнению Б.С Рачиной, данная последовательность стадий музыкального восприятия должна стать методологической основой работы педагога-музыканта в этой области, при условии первоначального целостного восприятия [121, с. 82].

Осознание стадильности восприятия музыки дало основание В.Д. Остроменскому [107] говорить о том, что в процессе многократного восприятия музыки происходит постоянное совершенствование слуховых действий и степени их координации. Исследователь выделил в процессе восприятия музыки стадию «ознакомления» (когда при первоначальном прослушивании произведения на первый план выходит охват целого и выделение отдельных фрагментов), стадию «просветления» (когда происходит сопоставление звучащей информации с ранее воспринятой, т.е. предвосхищение и прогнозирование) и стадию «озарения» (когда происходит всестороннее усвоение музыкальной информации через углубленный анализ и синтез).

Идеи В.Д. Остроменского разделяет и А.Н.Сохор [136], который вычленяет стадию возникновения интереса к произведению и формирования установки на его восприятие, определенным образом влияющей на предстоящие звуковые впечатления; стадию физического слушания; стадию переживания и понимания, включающую в себя не только непосредственный контакт с музыкальным произведением, но и его мысленное воссоздание, познание его содержания; стадию интерпретации и оценки.

Выделяя названные стадии восприятия, А.Н. Сохор подчеркивает, что данное деление условно, поскольку может не только меняться последовательность стадий, но и происходить их слияние друг с другом.

Вместе с тем, автор говорит о том, что «слушателю будет понятно содержание музыки только тогда, когда он оказывается способен воспринимать звучание не как случайное, а как осмысленное и организованное, с функциональной взаимосвязью элементов [136,с. 69].

Наиболее развернутый подход к проблеме стадильности музыкального восприятия представлен в труде А.Л. Готсдинера «Музыкальная психология». Глубоко проанализировав многофункциональное воздействие музыкального искусства на психику человека, А.Л. Готсдинер говорит о том, что «развитие способности к восприятию музыки проходит несколько стадий» [49, с. 86]. Исследуя генезис восприятия музыки и его особенности у детей разного возраста,

А.Л. Готсдинер выделяет четыре стадии восприятия музыки. Первая стадия – сенсомоторного научения, характерна для детей раннего возраста, когда слуховая система «приспосабливается к восприятию множества звуков» [49, с. 86]. Основное содержание данной стадии – формирующее и приспособительное. Автор считает, что слуховое восприятие на этой стадии «развивается недостаточно интенсивно, скорее даже пассивно» [49, с. 86] – из-за отсутствия у ребенка активности мышечных движений. Вторая стадия – перцептивных действий – представляет собой стадию подражания звукам и не очень точного различения звуковых интонаций. Однако на этой стадии складывается устойчивое эмоциональное отношение к воспринимаемому. Таким образом, вторая стадия может рассматриваться как переход от ощущения к восприятию. Третья стадия – стадия образования эстетических моделей. Данную стадию исследователь не связывает с определенным возрастом, т.к. важную роль здесь играет музыкальное окружение, активность личности, а также количество повторений данного фрагмента музыкального произведения или похожих фрагментов. На этой стадии музыкальные фрагменты обобщаются, образуя определенные «модели» жанра, стиля, формы, лада. Четвертая стадия – эвристическая, представляющая собой способность предугадывать и предвосхищать дальнейшее развертывание музыкальной ткани (антиципация).

Автор подчеркивает, что данная стадия характерна для музыкантов – профессионалов, а также для слушателей, достигших определенного уровня развития способности к музыкальному восприятию. По словам А.Л. Готсдинера, «чем больше и разнообразнее слушательский опыт, знания о закономерностях развития музыкальной формы и ее элементов, тем больше совпадений между реальным звучанием и тем ожидаемым продолжением, которое возникает в сознании во время слушания музыки. Эти процессы предугадывания и как бы «естественного» продолжения мелодии, формы, звучания, наблюдаются не только при восприятии знакомого произведения, но часто и в произведениях, близких по стилю и жанру, прослушиваемых впервые» [48, с. 148].

Ученый подчеркивает, что подобное предвосхищение реального звучания в

опоре на фантазию и воображение является характерной и неотъемлемой особенностью процесса восприятия. Кроме того, оно входит в состав восприятия всех видов искусства, «превращая слушателя, читателя и зрителя в соавтора и соучастника изображаемых событий» [48, с.148].

А.Л. Готсдинер отмечает важную роль апперцепции, подготавливающей соответствующую эмоциональную реакцию на музыку, создающей «установку на восприятие» [48, с.88]. Он считает, что апперцепция может быть как положительной, так и отрицательной, в зависимости от музыкальной культуры слушателя, при этом, «чем выше образованность – тем больше слушатель понимает, чем меньше – тем больше он чувствует» [там же, с. 88].

Следует подчеркнуть, что указанные стадии, по мнению А.Л. Готсдинера, четко не отделены друг от друга, черты каждой новой стадии зарождаются в предыдущей, при этом признаки сформировавшейся стадии присутствуют на высших уровнях восприятия. Автор также указывает на то, что динамика развития музыкального восприятия связана не только с возрастом. Так, если первые две стадии характерны для раннего возраста (они совпадают с овладением речью), то стадия образования эстетических моделей в большей степени зависит от наличия особой формы активности, адекватной музыкальным воздействиям. Такая активность образуется при склонности к музицированию, в результате грамотно подобранных музыкально-образовательных мероприятий, в условиях которых и происходит накопление музыкального опыта.

Е.В. Назайкинский, рассматривая музыкальное восприятие, выделяет ведущее его качество – линейность, как определенную последовательность развертывания во времени, при этом исследователь отмечает многомерность данного процесса.

Проведенный нами теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, большинство ученых выделяет три основные стадии восприятия музыки, первая из которых отличается нерасчлененностью воспринимаемого, вторая связана с углублением в содержание воспринимаемого, третья – с обогащением ассоциаций и оценкой воспринимаемого.

Во-вторых, большое значение придается первой стадии восприятия музыки, содержанием которой является формирование установки - готовности к восприятию.

В-третьих, в описанной последовательности стадий восприятия музыки четко прослеживается ее линейный характер, что позволяет интерпретировать вышеназванные стадии восприятия музыки в виде следующих педагогически целесообразных этапов реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования: **перцептивно-обучающего, эстетически-моделирующего, деятельностно-эвристического.**

На перцептивно-обучающем этапе происходит формирование у учащихся ДМШ и ДШИ установки на эмоциональное восприятие музыкальных произведений разножанровой направленности. Данный этап направлен преимущественно на формирование эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися.

Эстетически-моделирующий этап связан с формированием у учащихся ДМШ и ДШИ умений анализировать эмоционально воспринятую разножанровую музыкальную информацию и формированием эмоционально-ценностного отношения к ней, а также переходом невербального языка музыки в вербальный. Данный этап направлен преимущественно на формирование рационально-логического, ценностного и коммуникативного компонентов восприятия музыки учащимися.

На деятельностно-эвристическом этапе реализуется личностно-творческое отношение учащихся ДМШ и ДШИ к различным музыкальным жанрам, которое происходит во всех видах музыкальной деятельности. Данный этап направлен преимущественно на формирование творческого компонента восприятия музыки учащимися.

Охарактеризуем методическое обеспечение развития вышеназванных компонентов в соответствии с поэтапной реализацией жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.

Отметим, что ранее нами были обоснованы группы общепедагогических и

специальных методов обучения музыке, с помощью которых мы стремились найти пути для реализации жанрового подхода.

Выявление основных структурных компонентов восприятия музыки, а также уточнение роли этих компонентов на определенных этапах процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке потребовало конкретизации методического обеспечения вышеназванного процесса. Также, кроме описанных нами ранее методов, мы сочли необходимым обратиться к таким методам, которые наиболее полно отвечают специфике каждого из компонентов восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ на определенном этапе процесса реализации жанрового подхода.

С этой целью нами был проанализирован ряд программ по музыкальному образованию, а также научных трудов методической направленности (Ю.Б. Алиев, В.В. Алеев, Е.А. Бодина, Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалевский, Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, О.П. Радынова, Н.А. Терентьева, Л.В. Школяр), что позволило выявить группы методов, наиболее адекватно обеспечивающих развитие данных компонентов.

Как уже было отмечено, **на перцептивно-обучающем этапе** происходит формирование у учащихся ДМШ и ДШИ установки на эмоциональное восприятие музыкальных произведений разножанровой направленности. Данный этап направлен преимущественно на развитие эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися, которое должно происходить на основе применения следующей группы методов.

Среди общепедагогических методов, охарактеризованных нами ранее, назовем, прежде всего, *репродуктивный метод*, который позволяет учащимся проникнуть в смысловое поле жанра не только на интуитивном, но и на сознательном уровне, то есть не только усвоить знания о жанрах, но и правильно их воспроизвести (репродуцировать).

Также следует выделить *информационно-рецептивный метод*, с помощью которого педагог вводит учащихся в жанровый контекст, что создает в сознании учащихся первичное представление об эмоциональном образе жанра как

отражении его целостности.

Для развития эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования также важна роль *наглядных методов* (иллюстрирование, показ материала), через которые проявляется обозначенный нами ранее принцип наглядности, являющийся одним из важнейших в организации целостного музыкально - педагогического процесса [142; 143]. Применительно к развитию эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися наглядные методы предполагают, прежде всего, использование живого звучания, «слуховой» наглядности, позволяющей наиболее полно воспринять эмоционально-образные особенности изучаемых музыкальных жанров.

Происходящее за счет «слуховой» наглядности накопление слухового багажа обеспечивает, в свою очередь, увеличение объема разножанрового музыкального материала, осваиваемого на учебных занятиях, что становится возможным благодаря использованию практико-ориентированных методов обучения, реализуемых посредством прослушивания фонохрестоматий (на занятиях по теоретическим дисциплинам) и эскизного разучивания музыкальных произведений или их фрагментов в исполнительском классе. При этом каждая фонохрестоматия включает примеры одного жанра, где кроме обязательных для изучения произведений включаются и дополнительные.

Что касается исполнительских дисциплин, то в процессе освоения музыкальных произведений для чтения с листа, а также для эскизного разучивания (предполагающего исполнение по нотам без подробной исполнительской проработки) также предлагаются произведения одного жанра.

Значимость предлагаемых практико-ориентированных методов заключается, прежде всего, в том, что, предоставляя учащимся разнообразную палитру слуховых впечатлений, воплощающих конкретные жанровые проявления, они положительно влияют на развитие эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ.

Среди специальных методов назовем следующие.

Метод создания художественного контекста (выход за пределы музыки), разработанный Л.В. Горюновой, способствует более глубокому постижению учащимися содержания музыки, особенностей ее языка. В контексте реализации жанрового подхода к обучению музыке использование данного метода заключается в изучении музыкальных произведений разных жанров в их связях с произведениями других видов искусств. Данный метод предполагает сравнение музыкальных, литературных, живописных произведений, отличающихся общностью эмоционально-образного содержания. Благодаря данному методу обеспечивается целостность восприятия музыки, поскольку целостность любого объекта предполагает его активное взаимодействие со средой.

Метод эмоциональной драматургии (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин) направлен на активизацию эмоционального отношения учащихся к музыке. В контексте жанрового подхода к обучению музыке использование данного метода предполагает обозначение вектора эмоциональной направленности всего занятия, в русле которого органично сочетаются эмоциональный контраст и эмоциональное сходство произведений разных жанров.

Метод контрастного сопоставления произведений, (Е.А. Бодина). Данный метод предполагает постепенное уменьшение контрастности изучаемых музыкальных произведений по мере взросления учащихся. Е.А. Бодиной разработана система заданий с различными типами контрастных сопоставлений, в том числе - контрастных сопоставлений произведений одного жанра. Такие контрастные сопоставления способствуют формированию эмоционально-оценочного отношения к музыкальному произведению, которое может быть реализовано учащимися ДМШ и ДШИ в различных видах музыкальной деятельности.

Следует также отметить, что на первом, перцептивно-обучающем этапе, эффективным для развития эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ является использование *метода цветowych уподоблений* (полисенсорные ассоциации), который будет способствовать

закреплению у учащихся представлений о характере музыки определенного жанра (О.П. Радынова). Тот или иной цвет связывается с соответствующей эмоцией. При этом дается образная характеристика цветов.

В качестве универсального метода музыкального образования, который может быть использован, в том числе и для развития эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ следует назвать *метод сравнения*, который широко использовали Б.В. Асафьев, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский. Данный метод отвечает слуховой природе музыкального искусства и предполагает наблюдение за контрастными и схожими элементами музыкальной ткани на всех ее уровнях, начиная от высоты звука, его длительности и тембра и до произведений разных музыкальных жанров, разных видов искусств.

Эстетически-моделирующий этап, как уже было сказано, связан с формированием у учащихся умений анализировать эмоционально воспринятую разножанровую музыкальную информацию, переходом невербального языка музыки в вербальный. Данный этап направлен преимущественно на развитие рационально-логического, ценностного и коммуникативного компонентов восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ, которое происходит на основе применения следующей группы методов.

Словесные методы как отмечалось нами ранее, способствуют вербализации художественного образа произведения, что позволяет осознанно раскрыть его содержание. Применительно к развитию рационально-логического компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ использование данных методов может быть усилено с помощью словаря эстетических эмоций В.Г. Ражникова, который включает в себя более 500 словесных характеристик различных эстетических эмоций. Опора на данный словарь позволяет учащимся более дифференцированно подходить к словесному определению различных музыкально-выраженных эстетических эмоций, представленных в произведениях определенных жанров.

Метод комплексного анализа на интегральной когнитивной основе (Е.Р.

Сизова), позволяет установить в сознании учащихся систему связей между отдельными музыкальными фактами и явлениями, что, в свою очередь, обуславливает понимание взаимосвязей между различными стилями, направлениями, жанрами. Иными словами, данный метод дает возможность изучать музыкальные жанры в широком художественном контексте, устанавливая междисциплинарные связи (в старших классах). Реализация вышеназванного метода, как подчеркивает Е.Р. Сизова, наиболее эффективно происходит в интерактивных формах музыкальной деятельности, основанных на коллективной работе учащихся и преподавателя. Конкретизируя эти формы, Д.В. Чиркина предлагает такие формы музыкальной деятельности учащихся как уроки-семинары, уроки-конференции, «бинарные» уроки [168].

Так, например, уроки-семинары и уроки-конференции позволяют учащимся подготовить выступления по определенной теме. Проиллюстрировать представляемый на уроке-семинаре или уроке-конференции теоретический материал могут произведения разных жанров из репертуара исполнительских классов, что значительно расширит представления учащихся об изучаемом жанре, а также будет способствовать выработке единых методических подходов к характеристике категории жанра преподавателями теоретических и исполнительских дисциплин.

Сущность «бинарного» урока, как варианта реализации единой целевой направленности учебного процесса ДМШ и ДШИ [63] состоит в том, что такой урок предполагает совместное участие преподавателей теоретических и исполнительских дисциплин, что дает возможность всестороннего раскрытия специфических особенностей изучаемого музыкального жанра с позиций музыковеда и исполнителя. Таким образом, в учебно – музыкальную деятельность включаются не только учащиеся, но и оба преподавателя, при этом музыкальное произведение вовлекается в цепочку интерактивного взаимодействия, что оказывает непосредственное влияние как на развитие рационально-логического, так и коммуникативного компонентов восприятия музыки учащимися. В то время, как педагог-теоретик раскрывает общую проблематику жанра, его исторические

предпосылки и эстетические особенности, осуществляет анализ типичных для данного жанра элементов в изучаемом произведении, преподаватель - инструменталист, подчеркивая используемые в данном жанре музыкально - исполнительские средства, демонстрирует конкретные приемы исполнительской интерпретации в жанровом контексте. Таким образом, создавая условия для выработки собственного ценностного отношения к изучаемым музыкальным жанрам, вышеназванный метод способствует также развитию и коммуникативного компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ.

Ведущими специальными методами, направленными на развитие рационально-логического компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования являются выделенные нами ранее *методы жанровой атрибуции и жанрового анализа*.

Сущность метода жанровой атрибуции состоит в распознавании примет жанра на слух с помощью вычленения из общего звучания характерных признаков того или иного жанра. Данный метод направлен, в первую очередь, на активизацию мышления и памяти учащихся, а также на развитие их способности адекватного восприятия изучаемого музыкального произведения, умений дифференцированного слушания. Метод жанровой атрибуции через накопление слуховых впечатлений обеспечивает узнавание отдельных элементов жанра, укрепляет теоретическую базу учащихся, тем самым, оказывая влияние на когнитивную составляющую жанрового слышания.

С методом жанровой атрибуции тесно связано и применение метода жанрового анализа, реализующегося в процессе аналитической деятельности, которая включает изучение музыкального текста произведения под заданным углом зрения и имеет конкретные задачи, например: исследовать композиционный план произведения, разобрать функционально-гармоническую основу, определить средства развития тематизма и т.д. При реализации жанрового подхода, аналитическая деятельность приобретает строго определенный вектор, что предполагает изучение произведения с точки зрения применения жанровых

атрибутов и признаков. Иными словами, в процессе анализа композиции музыкального произведения, функциональной гармонии и принципов развития будут выявлены не только собственно музыкальные особенности этого произведения, но и характеристики, присущие тому или иному жанру.

Следует отметить, что особое значение имеет нахождение жанровых параллелей - общих жанровых признаков в произведениях различных видов искусств. Проведение параллелей и нахождение аналогий обеспечивает полноценность жанрового анализа.

Также необходимо подчеркнуть, что обобщая в себе характеристику содержательных и атрибутивных элементов жанра, включая эмоциональную и рациональную оценку произведения, требуя активной работы мышления, жанровый анализ фактически обеспечивает развитие большинства компонентов восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ на жанровой основе. Данный метод не только задействует познавательные процессы, расширяет музыкально-информационную базу учащихся, тем самым влияя на рационально-логический компонент восприятия музыки, но и воздействует также на его ценностный компонент, так как итогом анализа является возникновение ценностного отношения к произведению конкретного жанра. Вместе с тем, полноценный жанровый анализ невозможен без эмоционального отклика, также являющегося неотъемлемым компонентом способности жанрового слышания. Поэтому, обеспечивая, прежде всего, развитие рационально-логического компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ, метод жанрового анализа одновременно обеспечивает развитие эмоционально-образного и ценностного компонентов их восприятия.

Таким образом, на эстетически-моделирующем этапе главной задачей процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования должно стать формирование у учащихся умений анализировать все многообразие музыкальных произведений с позиций выявления их жанровой специфики. Для этого учащимся необходимо научиться видеть и определять главные признаки разных жанров, вычлняя их из

музыкальной ткани, характеризовать жанровые атрибуты, давать оценку жанровому соответствию музыкально – выразительных средств.

Также, на данном этапе учащимся необходимо научиться раскрывать стилевые уровни жанра через понятие «жанровый стиль» (согласно А. Сохору), реализующийся посредством «интонационного словаря» эпохи, что обуславливает необходимость рассмотрения исторической ретроспективы развития музыкальных жанров в разные эпохи, «жанровой картины» той или иной культурно-исторической эпохи в целом, где обозначаются ведущие жанровые принципы (как, например, принцип сюитности в барокко).

Следующая задача данного этапа - представление структурных уровней жанра посредством семантики элементов музыкального языка (тема, лад, регистр, мелодия, ритм, гармония, фактура, и т.д.) и особенностей построения композиционных схем (простые формы - нормативный период, 2-частная и 3-частная, рондо, вариации, сюитные циклы, сонатно-симфонические циклы, канон, fuga). При этом, как уже было отмечено ранее, следует разграничить понятия «композитор» и «фольклор». Марш, танец, песня относятся к фольклорным, «первичным», «обиходным» жанрам (А.Н. Сохор), обеспечивая «память жанра». Академические («вторичные», «преподносимые», согласно А. Н. Сохору) жанры опираются на «имманентную» выразительность типов тематизма («декламационного», «моторно-танцевального», «песенного»), типов содержания (эпос, лирику, драму), а также типов драматургии (статичку, динамику). Благодаря этому происходит закрепление сути «жанрового содержания» и происходит «обобщение через жанр» (согласно А. А. Альшвангу).

Эта градация дает возможность перестройки учащихся от эмпирического обобщения разнообразных жанровых сфер музыки к теоретическому обобщению маршевости, танцевальности и песенности как основ музыкального искусства.

Полученные учащимися первоначальные представления о жанре и их закрепление и практическое применение в аналитической деятельности требуют для дальнейшего развития рационально-логического и ценностного компонентов восприятия музыки обращения к таким общепедагогическим методам, как метод

проблемного изложения и частично-поисковый метод.

Что касается метода проблемного изложения, то он еще не является чисто творческим, но уже и не выступает в роли репродуктивного. Как уже было отмечено, суть данного метода заключается в том, что учащиеся, хотя и под руководством педагога, но все же самостоятельно разрешают проблемную ситуацию. Знания становятся более прочными, так как опираются на анализ, сравнения, обобщения и выводы, сделанные самими учащимися. Поэтому, педагог ДМШ и ДШИ, реализующий жанровый подход к обучению музыке, должен часто обращаться к данному методу. Обобщающая функция определяет все остальные проявления жанра, что и приводит в итоге к фиксации обобщенного жанрового образа.

Вследствие этого музыкальный жанр выступает перед учащимися как результат художественного обобщения, как «укрупненная дидактическая единица» [99, с. 257]. В ее границах учащиеся структурируют отдельные жанровые элементы, достигая все большей целостности восприятия жанра как механизма распознавания музыкальных смыслов.

Развитию ценностного компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ как содержательной основы реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования также способствует метод художественного нравственно-эстетического познания музыки, разработанный Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской. Данный метод предполагает такую организацию совместной деятельности преподавателя и ученика, при которой содержание произведения осваивается на разных уровнях:

- понимание художественной значимости данного произведения в контексте культурных ценностей эпохи, творчества конкретного композитора;
- осознание нравственной проблематики произведения в ее взаимосвязи с ценностными установками учащихся;
- освоение общих (художественно-эстетических) и частных (языковых) свойств музыкального образа, как основы для формирования ценностного отношения учащихся к данному произведению.

Реализация данного метода предполагает активное использование таких форм организации музыкальной деятельности учащихся, как диалог и дискуссия, что, в свою очередь, позволяет говорить о создании условий для развития коммуникативного компонента восприятия музыки учащимися.

Третий этап реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования – **деятельностно - эвристический** – нацелен на развитие умений самостоятельного воплощения жанровых представлений в процессе сочинения музыки. Как уже было отмечено нами ранее, освоение музыкального языка и музыкального мышления наиболее интенсивно происходит именно в условиях сочинения музыки, которое помогает учащемуся лучше понять закономерности и принципы «устройства» музыкальных произведений, выводя тем самым его способность воспринимать музыку на принципиально иной, более высокий уровень. Поэтому доминирующим на данном этапе является развитие творческого компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ.

Развитие вышеназванного компонента обуславливает применение в качестве ведущего метод *практически-творческого моделирования* (Е.Р. Сизова), который, принимая во внимание специфику нашего исследования, конкретизируется в виде методов жанровой интерпретации и жанрового моделирования.

Суть метода жанровой интерпретации заключается в воспроизведении музыкального текста с подчеркиванием жанрового начала и намеренным акцентированием жанровых характеристик в манере звукоизвлечения, артикуляции, фразировке и т.д. Такое сознательное преувеличение в воспроизведении жанрового колорита служит средством формирования осознанного отношения учащихся к музыкальному жанру, к выбору адекватных ему исполнительских приемов и средств, позволяющих воспроизвести нотный текст как явление музыкального жанра и как реализацию акта художественного творчества. Жанровая интерпретация представляет собой действенное средство развития творческого компонента восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ, позволяя им выразить свою исполнительскую индивидуальность.

Также одним из наиболее распространенных приемов работы над жанровой интерпретацией в исполнительских классах является прослушивание различных вариантов исполнения произведения одного жанра с последующим их сравнением. Данная форма работы, способствуя большей эмоциональности исполнения, расширяет запас образных впечатлений учащихся, тем самым, оказывая воздействие на эмоциональную составляющую жанрового слышания.

С целью активизации творческого мышления учащихся и формирования у них навыков композиторской деятельности применяется метод жанрового моделирования, который предполагает сочинение небольших музыкальных произведений или фрагментов в разных жанрах. Основной задачей в этом процессе является выбор музыкальных средств (мелодии, ритма, фактуры, гармонии и т. д.), соответствующих заданной жанровой модели.

Поскольку большинство учащихся ДМШ и ДШИ не обладают таким уровнем развития музыкально-творческих способностей, который позволил бы им свободно выражать свои мысли и чувства в музыке, целесообразным будет применение варианта моделирования отдельных жанровых элементов, что является более простой и выполнимой задачей. Однако и такой вариант композиторской деятельности существенно активизирует процесс развития восприятия музыки как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования, придавая музыкальной деятельности учащихся характер свободного творчества.

Такие формы работы, как гармонизация, подбор аккомпанемента к мелодии с различными вариантами фактуры, досочинение мелодии, традиционно используются на дисциплинах музыкально-теоретической подготовки, а также на уроках творческого музицирования, импровизации и композиции. Однако, применительно к проблеме нашего исследования, они должны быть сосредоточены на решении проблем жанрового соответствия. Каждый элемент «жанровой модели» должен способствовать созданию единой картины жанра, поэтому традиционные формы работы приобретают новое качество - жанровую направленность.

Метод жанрового моделирования так же способствует развитию эмоционально-образного (через воплощение индивидуального замысла) и рационально-логического (через закрепление теоретических знаний на практике) компонентов восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ. Однако, наиболее значительное воздействие данный метод оказывает на развитие ценностного компонента восприятия музыки, так как решая каждую новую творческую задачу, учащемуся необходимо оценить художественную ценность полученного результата, в том числе и с позиции его жанрового соответствия.

Особое значение на данном этапе будет иметь также исследовательский метод, предполагающий самостоятельность и наличие определенного опыта восприятия и освоения «иерархии музыкально-жанровой лексики» (В.Н. Холопова) учащимися.

Наряду с вышеперечисленными методами значительным творческим потенциалом обладают также определенные формы работы, такие как *конкурс на лучший жанровый анализ* музыкального произведения (публичное выступление учащихся старших классов), включающий исполнение музыкального произведения определенного жанра, его музыковедческий анализ, характеристику эмоционально-образного содержания исполняемого произведения, характеристику эпохи его создания, характеристику самого жанра, основных средств музыкальной выразительности, обеспечивающих «жанровое соответствие». Такая форма работы предполагает не только наличие у учащихся сформировавшихся исполнительских умений и навыков, но и развитие умений вступать в диалог и четко аргументировать свою точку зрения (как вербально, так и с помощью самой музыки).

Как было отмечено ранее, возникновение связи с коммуникативной ситуацией требует не только частых сочетаний музыки и немusicalного контекста, но и привлекательности самой ситуации для обучаемого. Поэтому многократное прослушивание определенного музыкального жанра в одних и тех же условиях, не вызывающих у учащихся интереса, в данном случае уступает место однократному, но яркому жанровому впечатлению, благодаря которому

возникают глубокие ассоциативные связи.

Необходимо подчеркнуть, что данная форма работы не предполагает особой тонкости исполнительского «прочтения» учащимися музыкального произведения определенного жанра. Однако, она способствует закреплению знаний о жанрах не только на занятиях по музыкально-теоретическим дисциплинам, но и на занятиях в исполнительском классе, создавая для этого прочную когнитивную основу.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что охарактеризованный нами комплекс методов обучения музыке, обеспечивающий развитие всех компонентов восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования является необходимым и достаточным, поскольку он воздействует на все компоненты восприятия музыки учащимися, а также опирается на основные виды их музыкальной деятельности - слушательскую, аналитическую, исполнительскую и композиторскую. При этом каждому из видов музыкальной деятельности учащихся соответствует определенный доминирующий метод: слушательской деятельности - метод жанровой атрибуции, аналитической - метод жанрового анализа, исполнительской - метод жанровой интерпретации, композиторской - метод жанрового моделирования.

Проектирование модели процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования требует анализа динамики уровней развития восприятия в единстве обозначенных нами ранее компонентов.

Результаты психолого-педагогических, психологических и музыкально-психологических исследований [65; 128; 141; 87; 173; 45] свидетельствуют о наличии различных уровней восприятия музыкальной информации.

Так, на первом уровне восприятия в качестве необходимого условия исследователи выделяют способность идентифицировать музыкальную информацию, полученную в процессе слушания произведения. На втором уровне на первый план выходит способность осуществлять классификацию полученной информации. На третьем уровне – способность эффективно использовать

интуитивный выбор адекватных связей внутри полученной информации.

При этом отмечается, что, начиная с самого простого уровня восприятия музыкальной информации, значительную роль играет возможность иерархической организации самого восприятия, при этом сознание фиксирует наиболее значимую информацию, структурированную в соответствии с ценностными ориентациями воспринимающего.

Ранее нами было отмечено, что обобщением сложившихся в музыковедении представлений о восприятии музыки стало понятие «адекватное восприятие», введенное в терминологический аппарат музыковедения В.В. Медушевским. Однако, в отличие от рассматриваемого в музыковедении «адекватного восприятия» как эталонного восприятия, изучение реального восприятия возможно только в союзе с педагогикой, что, в свою очередь, требует решения вопросов, связанных с оценкой результатов восприятия с учетом динамики их уровневых изменений.

Принимая во внимание вышесказанное, а также руководствуясь методологическим положением об уровнях становления целостности, разработанным В.С. Ильиным [55] мы выделили три уровня развития восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ: уровень «реального» восприятия музыки (низкий), уровень «квазиадекватного» восприятия музыки (средний) и уровень «адекватного» восприятия музыки (высокий).

На основе выделенных нами ранее критериев проявления каждого из компонентов восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ дадим общую характеристику каждому из уровней его развития.

Уровень «реального» восприятия музыки – характеризуется тем, что учащиеся не всегда адекватно воспринимают эмоционально-образное содержание музыки различных жанров; испытывают серьезные затруднения в определении жанровых атрибутов музыки и аргументации необходимости их применения; не способны адекватно оценить степень художественной достоверности отражения жанровых признаков в музыкальном произведении; не владеют навыками невербальной коммуникации, позволяющими осуществлять «адекватное»

восприятие различного «жанрового содержания»; с трудом оперируют некоторыми жанровыми элементами в отдельных видах музыкальной деятельности.

Уровень «квазиадекватного» восприятия музыки - характеризуется тем, что учащиеся в целом адекватно воспринимают эмоционально-образное содержание музыки различных жанров; испытывают некоторые затруднения в определении жанровых атрибутов в музыке и не всегда убедительны в аргументации необходимости их применения; не всегда адекватно и самостоятельно оценивают степень художественной достоверности отражения жанровых признаков в музыкальном произведении; в основном владеют навыками невербальной коммуникации, позволяющими осуществлять «адекватное» восприятие различного «жанрового содержания»; достаточно свободно оперируют некоторыми жанровыми элементами в отдельных видах музыкальной деятельности.

Уровень «адекватного» восприятия - характеризуется тем, что учащиеся адекватно воспринимают эмоционально-образное содержание музыки различных жанров; точно определяют жанровые атрибуты в музыке и убедительны в аргументации необходимости их применения; адекватно и самостоятельно оценивают степень художественной достоверности отражения жанровых признаков в музыкальном произведении; владеют навыками невербальной коммуникации, позволяющими осуществлять «адекватное» восприятие различного «жанрового содержания»; свободно оперируют разнообразными жанровыми элементами во всех видах музыкальной деятельности.

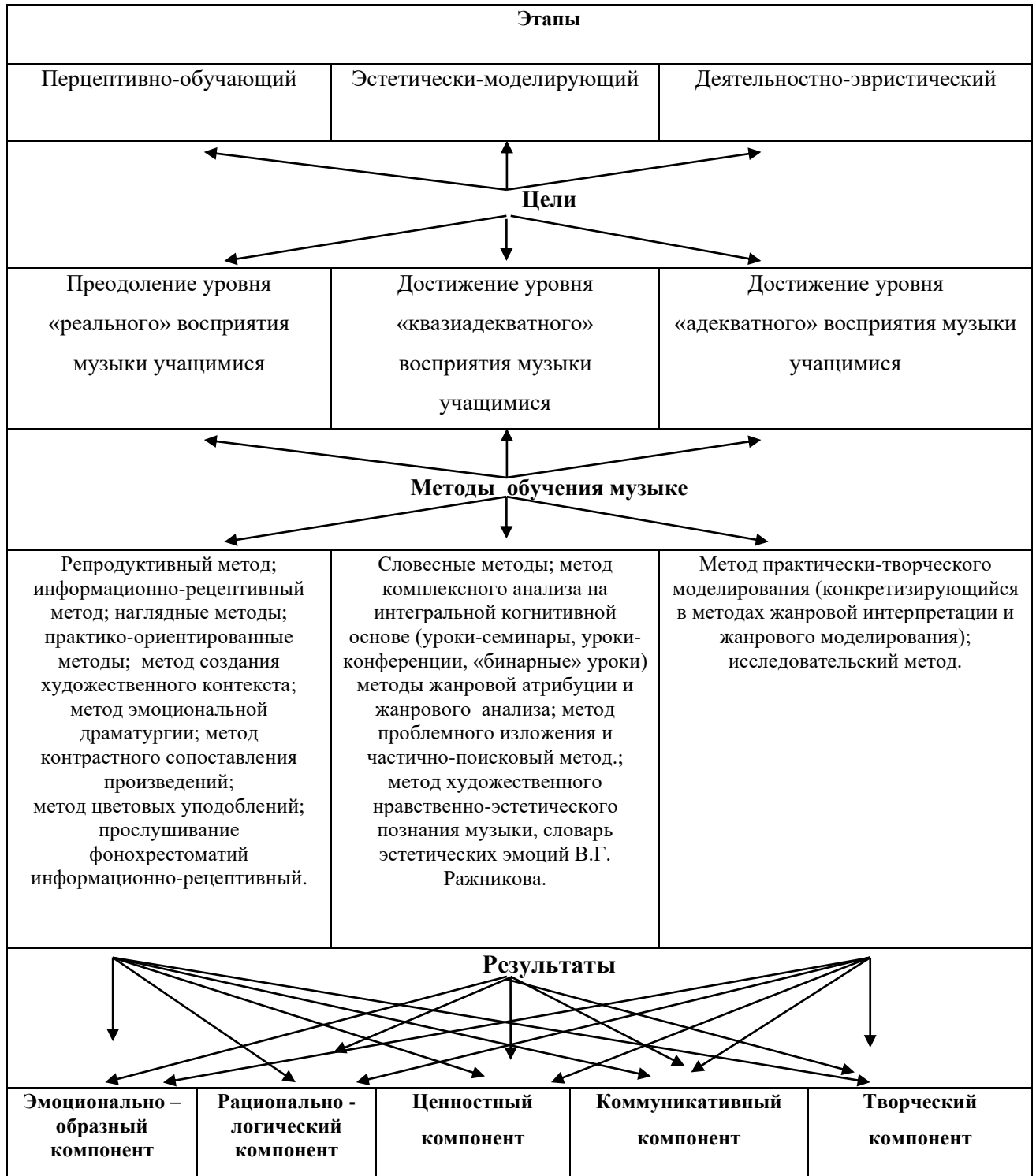
Обоснование уровневой природы развития восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования позволяет уточнить цели обозначенных нами ранее этапов с учетом последовательного изменения на каждом из них уровневых проявлений исследуемого нами феномена.

Так, ведущей целью первого, перцептивно-обучающего этапа является преодоление уровня «реального» восприятия музыки учащимися (низкого).

Целью второго, эстетически-моделирующего этапа является достижение уровня «квазиадекватного» восприятия музыки учащимися (среднего). Деятельностно-эвристический этап направлен на достижение уровня «адекватного» восприятия музыки учащимися (высокого). Отметим, что структурные компоненты восприятия музыки развиваются одновременно и в системе целостного процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.

Все вышеизложенное позволяет представить процесс реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования в виде следующей модели, представленной в схеме 1:

Модель процесса реализации жанрового подзола к обучению музыке в условиях дополнительного образования



Выводы к главе 2

Рассмотрение содержательных и процессуальных характеристик реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования позволило прийти к следующим выводам:

1. Восприятие музыки учащимися ДМШ и ДШИ является содержательной основой реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования и включает в себя следующие системообразующие компоненты: эмоционально-образный, рационально-логический, ценностный, коммуникативный, творческий. Содержательное наполнение каждого из компонентов обусловлено потенциалом видов музыкальной деятельности учащихся, а также возможностями жанрового подхода, отражающего логику восприятия и осознания музыки от образного строя произведения через дифференциацию отдельных атрибутивных признаков жанра к обобщению на уровне жанрового соответствия.

2. Стадиальность как ведущее качество восприятия музыки, определяющее последовательность его развертывания во времени, определила логику построения модели процесса реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования, что позволило положить в основу проектируемой модели последовательность трех педагогически целесообразных этапов: перцептивно-обучающего, эстетически-моделирующего и деятельностно-эвристического. Содержательные доминанты каждого этапа обусловлены возможностями реализации жанровой направленности музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин применительно к развитию определенных компонентов в структуре восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ.

3. Проектирование модели процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования обусловило необходимость анализа динамики уровней развития восприятия в единстве всех его компонентов (соответственно трем уровням: уровню «реального» восприятия,

низкому, уровню «квазиадекватного» восприятия, среднему, и уровню «адекватного» восприятия, высокому). Компонентный состав восприятия музыки учащимися ДМШ и ДШИ определил выбор критериев (с учетом их жанровой направленности), которые позволяют проследить динамику изменений данного феномена на разных уровнях его развития.

4. Уточнение роли основных компонентов восприятия музыки на каждом из этапов процесса реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования потребовало дифференциации разработанного нами комплекса методов обучения музыке, обеспечивающих эффективность внедрения предложенной нами модели, в соответствии с конкретными этапами исследуемого процесса. На перцептивно-обучающем этапе наиболее эффективны такие методы обучения музыке как информационно-рецептивный метод; репродуктивный метод; наглядные методы; метод создания художественного контекста; метод эмоциональной драматургии; метод контрастного сопоставления произведений; метод цветowych уподоблений; метод сравнения. На эстетически-моделирующем этапе наиболее эффективны такие методы обучения музыке как метод комплексного анализа на интегральной когнитивной основе; метод жанровой атрибуции; метод жанрового анализа; метод проблемного изложения; частично-поисковый метод; словесные методы; метод художественного нравственно-эстетического познания музыки. На деятельностно-эвристическом этапе наиболее эффективны такие методы обучения музыке как метод практически-творческого моделирования; метод жанровой интерпретации; метод жанрового моделирования; исследовательский метод.

Глава 3.

Опытно-экспериментальная работа по реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования

3.1. Содержание поискового этапа опытно-экспериментальной работы

Рассмотренные нами ранее научные основания процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования явились базой для проведения опытно-экспериментальной работы. Основной задачей констатирующего эксперимента как первого этапа опытно-экспериментальной работы стала исходная диагностика восприятия музыки учащимися.

Характеризуя уровневую природу процесса развития восприятия музыки учащимися мы ранее выделили три условных уровня его динамических проявлений: уровень «реального» восприятия музыки (низкий), уровень «квазиадекватного» восприятия музыки (средний) и уровень «адекватного» восприятия музыки (высокий). Поэтому выделенные нами основные содержательные критерии, характеризующие проявление компонентов в структуре восприятия музыки учащимися, оценивались в соответствии с данными уровнями, соотношение которых позволяет выявить общую динамику процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования.

Для диагностики у учащихся уровней развития восприятия музыки использовался комплекс психолого-педагогических и специальных методик, а также система творческих заданий. При построении диагностического комплекса мы исходили из того, что он должен включать:

- диагностику всех компонентов, входящих в структуру восприятия музыки учащимися;
- методики, связанные с реализацией жанрового подхода к содержанию каждого компонента в структуре восприятия музыки учащимися;
- методики экспертных оценок, предусматривающие участие в опытно-

экспериментальной работе, наряду с экспериментатором и других преподавателей музыкально-теоретических, музыкально-исторических и музыкально-исполнительских дисциплин.

Апробация диагностических методик проводилась в условиях констатирующего эксперимента на базе МБУ ДО Волгограда «Детская школа искусств №8», в процессе учебных занятий по дисциплинам музыкально-теоретического и музыкально-исторического циклов («Сольфеджио», «Музыкальная литература»), а также по музыкально-исполнительским дисциплинам («Музыкальный инструмент», «Вокал», «Хор», «Ансамбль»). В эксперименте приняли участие 24 учащихся разных специальностей («Фортепиано», «Струнно-смычковые инструменты», «Народные инструменты», «Духовые и ударные инструменты», «Вокал»).

Мы посчитали нецелесообразным выделять экспериментальную и контрольную группы испытуемых, что, во-первых, обусловлено малочисленностью учащихся, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, а, во-вторых наличием, наряду с групповой и индивидуальной формы обучения, при которой реализация диагностических методик связана с большими временными затратами на каждого учащегося. Мы полагали, что наличие общей положительной динамики изменений в уровнях развития всех компонентов восприятия музыки учащимися ДШИ на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы будет свидетельствовать об эффективности разработанной нами модели процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования. Поэтому, кроме комплекса психолого-педагогических и специальных диагностических методик нами, на поисковом этапе опытно-экспериментальной работы был использован метод лонгитюдного исследования.

Принимая во внимание тот факт, что жанровый подход требует, прежде всего, развитости у учащихся ДШИ понятийного типа мышления, мы посчитали целесообразным включить в эксперимент учащихся старших классов (начиная с четвертого класса по семилетней программе обучения), возраст которых является

наиболее сензитивным для развития данного типа мышления. Следует отметить, что в практике ДШИ старшими классами по семилетней программе обучения считаются 5-7 классы, однако, учитывая возрастную специфику, мы сочли необходимым включить в эксперимент и учащихся 4 класса.

В соответствии с выделенными нами компонентами в структуре восприятия музыки учащимися ДШИ диагностические методики были разделены на пять групп.

Первая группа методик была направлена на определение уровней развития **эмоционально-образного компонента** восприятия музыки учащимися и включала следующие методики:

1. Традиционные устные и письменные опросы и беседы.
2. Методику «Музыкально-жизненные ассоциации» (Л.В. Школяр).
3. Методику «Выбери музыку» (Л.В. Школяр).
4. Тест на выявление эмоциональной отзывчивости на музыку разных жанров «Музыкальная палитра» (В.Н. Анисимов).
5. Тест-анкету на выявление эмоциональной направленности (Б.И. Додонов).

Мы полагали, что для получения достоверных показателей уровней развития эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ необходимо создать условия живого восприятия музыки на уровне чувств и ассоциаций. Важно, что здесь не следует усложнять процесс различными письменными заданиями. Поэтому, на наш взгляд, наиболее подходящей формой оценки эмоциональной реакции учащихся на разножанровые музыкальные произведения является устная беседа (индивидуальная и групповая).

Для проведения беседы и оценки её результатов нами был использован «Опросный лист» (на основе методики, разработанной Д.В. Чиркиной), модифицированный нами в соответствии с задачами нашего исследования. Он включал вопросы, касающиеся эмоционально-образного содержания музыкальных произведений различных жанров, а также соответствия этого содержания заданному музыкальному жанру. Кроме того, «Опросный лист»

содержал вопросы, позволяющие выявить у учащихся наличие разнообразных ассоциативных параллелей между эмоционально - образным содержанием предлагаемого для восприятия музыкального произведения определенного жанра и произведениями других видов искусств.

Данный «Опросный лист» (Приложение 1) использовался нами как на групповых занятиях по музыкально-теоретическим и музыкально-историческим дисциплинам (сольфеджио, музыкальная литература), так и на индивидуальных занятиях по музыкально-исполнительским дисциплинам в ходе индивидуальной работы и бесед с учащимися (во время исполнительского освоения, чтения с листа или эскизного ознакомления с произведениями, написанными в различных жанрах). За каждый правильный ответ, в зависимости от степени его развернутости, начислялось от 1 до 2 баллов.

Вначале учащимся предлагались задания, включающие несложные для восприятия произведения, обладающие ясным эмоционально-образным строем и способствующие возникновению ассоциаций с произведениями других видов искусств (П.И. Чайковский: «Апрель» («Подснежник») из цикла «Времена года», «Камаринская», «Итальянская песенка», «Неаполитанская песенка», «Новая кукла» из цикла «Детский альбом»; Н.А. Римский-Корсаков: симфоническая сюита «Шехеразада», 1 часть; В.А. Моцарт: увертюра из оперы «Свадьба Фигаро»; М.П. Мусоргский: «Балет невылупившихся птенцов» из сюиты «Картинки с выставки»; К. Сен-Санс: «Слон» из цикла «Карнавал животных» и др.). По мере постепенного усложнения этих заданий в них включались произведения с углубленным эмоционально – образным содержанием, где присутствовали различные оттенки эмоций и чувств (например, Ф. Лист - «Утешение» *Des-dur*, П.И. Чайковский - «Похороны куклы», «В церкви», «Утреннее размышление» из цикла «Детский альбом» и др.).

Результаты беседы оценивались по 10-бальной шкале, получившей в последнее время распространение в педагогической практике и ставшей понятной и удобной для большинства экспертов, участвующих в опытно-экспериментальной работе. Мы центрировали шкалу таким образом, что для

распределения полученных результатов по уровням развития эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ в ее основу были положены наиболее часто встречающиеся оценки. Так, центральные значения «5» и «6», как наиболее часто встречающиеся, мы приняли за уровень «квазиадекватного» восприятия (средний уровень), большие значения – от «7» до «10» - за уровень «адекватного» восприятия (высокий уровень), меньшие - от «1» до «4» - за уровень «реального» восприятия (низкий уровень), Нами принималось во внимание, что наивысшие балы «9» и «10» встречаются столь же редко, как и наименьшие – «1» и «2».

Методика «Музыкально-жизненные ассоциации» (Л.В. Школяр) позволяла не только выявить у учащихся наличие опыта восприятия музыкальных произведений различных жанров, но и давала возможность судить о направленности музыкально-образных ассоциаций и степени их соответствия музыкально-жизненному содержанию. Кроме того, выявлялась степень эмоциональной отзывчивости учащихся на музыку разных жанров.

Предлагаемые музыкальные произведения содержали несколько образов, степень контраста которых была различной. При этом соблюдалось одно условие: музыка учащимся была незнакома. Например, учащимся предлагались для прослушивания такие произведения, как «Танец бюрократа» из балета «Болт» Д.Д. Шостаковича, Вальс из к/ф «Маскарад» А.И. Хачатуряна, Романс из к/ф «Овод» (переложение для скрипки и фортепиано) Д.Д. Шостаковича, «Вступление» к балету С.С. Прокофьева «Ромео и Джульетта», «Ледовое побоище» из кантаты С.С. Прокофьева «Александр Невский», и др.

Далее необходимо было ответить на следующие вопросы:

- Какие ассоциации вызвало у тебя прослушанное произведение, с какими событиями в твоей жизни можно его связать?
- Где могло бы звучать данное произведение?
- О чём рассказывает данное произведение и как рассказывает, каковы его выразительные средства?

Обработка результатов также осуществлялась по 10-ти балльной шкале.

При этом учитывались такие параметры, как эмоциональная окрашенность ответов учащихся, развернутость ассоциаций, точность характеристик.

Для диагностики у учащихся ДШИ умений дифференцировать эмоционально - образное содержание музыкальных произведений различных жанров нами использовалась методика «Выбери музыку» (Л.В. Школяр), модифицированная нами применительно к проблеме настоящего исследования (Приложение 2). Данная методика была направлена на определение того, насколько обоснованно учащиеся могут подобрать по эмоционально-образному содержанию фрагменты музыкальных произведений разных жанров, обладающие похожими внешними характеристиками: фактурой, динамикой звучания, элементами музыкального языка, инструментарием и т.д. (при сопоставлении 3-х фрагментов). Учащимся было предложено 5 серий, состоящих из трех фрагментов произведений. 1 серия: 1) М.И. Глинка. Краковяк из 2 д. оперы «Иван Сусанин», 2) Ф. Шопен Мазурка Си - бемоль мажор, 3) П.И. Чайковский. Трепак из 2-го акта балета «Щелкунчик», 2 серия: 1) М.И. Глинка «Вальс-фантазия», 2) П.И. Чайковский «Полька» («Детский альбом») 3) С.М. Майкапар «Полька» («Бирюльки»), 3 серия: 1) П.И. Чайковский «Марш деревянных солдатиков» («Детский альбом»), 2) М.И. Глинка «Камаринская», 3) Д.Д. Шостакович «Марш» («Детская тетрадь»), 4 серия: 1) П.И. Чайковский. «Болезнь куклы» («Детский альбом») 2) П.И. Чайковский «Баркарола» («Времена года») 3) Р. Шуман «Первая утрата», 5 серия: 1) В.А. Моцарт основная тема из сонаты A-dur I ч. 2) Ф. Шопен. Прелюдия A-dur 3) П.И. Чайковский «Январь» («Времена года»). Учащимся предлагалось прослушать и определить, какие два из трех фрагментов похожи по эмоционально-образному содержанию, а какой фрагмент отличается от них и почему.

Для определения уровня сравнительной рефлексии эмоционально-образного содержания предлагаемых фрагментов нами была разработана дополнительная (10-ти балльная) шкала, которая позволяла более корректно соотнести полученные результаты с соответствующим количеством баллов.

Охарактеризуем содержательное наполнение каждого из уровней данной

шкалы. Так, *низкий уровень* характеризуется попыткой учащихся ДШИ анализировать некоторые музыкально-языковые средства предлагаемых музыкальных фрагментов без опоры на эмоционально-образное осмысление их содержания. На низком уровне отмечается неспособность учащихся аргументировать свой выбор исключаемого фрагмента, либо неправильный выбор исключаемого фрагмента.

Средний уровень характеризуется правильным выбором учащимися ДШИ двух схожих фрагментов, но при этом дается только характеристика эмоционально-образного содержания музыки, без анализа музыкально-языковых средств.

Высокий уровень характеризуется способностью учащихся ДШИ устанавливать взаимосвязи между эмоционально-образным содержанием фрагмента и выражающими данное содержание музыкально-языковыми средствами, а также умением обосновать эти взаимосвязи.

Кроме того, учащимся был предложен тест «Музыкальная палитра» (по В.Н. Анисимову) и анкетирование по шкале оценки значимости эмоций (Б.И. Додонов), модифицированные нами в соответствии с задачами настоящего исследования. Целью теста было изучение способности учащихся ДШИ к эмоциональной отзывчивости на музыку различных жанров [8, с.81]. (Приложение 3). Анкета была предназначена и использовалась нами для установления таких эмоциональных различий, которые нельзя было определить в терминах «лучше-хуже».

Принимая во внимание то, что каждый из уровней развития восприятия музыки учащимися ДШИ имеет свою специфику применительно к каждому из компонентов восприятия, а также исходя из полученных нами на данном этапе результатов опытно-экспериментальной работы, уточним проявления вышеназванных уровней с учетом содержательных особенностей **эмоционально-образного компонента**.

Уровень «реального» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется слабой эмоциональной отзывчивостью на музыкальные произведения различных

жанров, опыт эмоционального восприятия музыкальных произведений различных жанров недостаточен, учащиеся испытывают серьезные трудности при дифференциации эмоционально-образного содержания музыкальных произведений различных жанров.

Уровень «квазиадекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что в целом они адекватно воспринимают эмоционально-образное содержание музыкальных произведений различных жанров, опыт эмоционального восприятия музыкальных произведений различных жанров достаточен; однако учащиеся испытывают некоторые затруднения при дифференциации эмоционально-образного содержания музыкальных произведений различных жанров.

Уровень «адекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что они адекватно воспринимают эмоционально-образное содержание музыкальных произведений различных жанров, опыт эмоционального восприятия музыкальных произведений различных жанров широк и многообразен, учащиеся самостоятельно и аргументированно осуществляют дифференциацию эмоционально-образного содержания музыкальных произведений различных жанров.

Данные о результатах проведения диагностики эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ приведены в таблице 2:

Таблица 2

Результаты диагностики эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия	18	75%
Уровень «квазиадекватного» восприятия	5	20,83%
Уровень «адекватного» восприятия	1	4,16%

Анализ полученных результатов диагностики эмоционально – образного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ показывает, что многие учащиеся обладают способностью к эмоциональному отклику на музыку разных жанров, но их эмоциональные проявления в большей степени ситуативны. Умение дифференцировать эмоционально-образное содержание музыкальных произведений различных жанров также находится преимущественно на низком уровне.

Вторая группа методик была ориентирована на выявление уровней развития **рационально - логического компонента** восприятия музыки учащимися ДШИ, которые оценивались с помощью ряда заданий, выявляющих способность учащихся применять знания о жанрах и жанровых признаках в практической аналитико - слуховой деятельности. Данная группа включала следующие методики:

1. Слуховой аудио-тест (Д.В. Чиркина).
2. Анкету слушателя (Д.В. Чиркина).
3. Лист практического задания (Д.В. Чиркина).
4. Методику «Музыкальный образ» (Б. Клег и П.Бич)
5. Методику «Жанр и имя» (Е.В. Назайкинский).

В качестве задания, оценивающего точность определения учащимися жанровых атрибутов на слух, предлагался «Слуховой аудио-тест» (методика Д.В. Чиркиной) [168], представляющий собой разновидность традиционного для курса сольфеджио слухового анализа. Однако, в данной методике, кроме определения на слух какого-либо элемента музыкального языка (аккорда, лада, гармонического оборота, особенностей мелодии и т.д.) необходимо было охарактеризовать его жанровую принадлежность. Учащимся было предложено определить на слух 10 элементов музыкального языка (в ходе прослушивания фрагментов из музыкальных произведений разных жанров) и указать, для какого жанра этот элемент характерен. Каждый верный ответ оценивался в 0,5 балла, за каждую верную характеристику также происходило начисление по 0,5 балла.

Поэтому максимальная оценка за данное задание составляла 10 баллов. (Приложение 4).

Умения учащихся распознавать жанр в совокупности с грамотностью аргументации оценивались с помощью задания, в котором предполагалось восприятие жанра на слух, при этом требовалось не только владение теоретической информацией о музыкальных жанрах и теоретическое обоснование своего ответа, но и осуществление жанрового анализа музыкальных произведений. Следует подчеркнуть, что в качестве музыкального материала для подобного типа заданий необходимо выбирать произведения, в которых жанровая атрибутика легко различима на слух и это должны быть жанры, знакомые учащимся. При этом мы не использовали для данного задания произведения из курса музыкальной литературы или школьного репертуара, так как учащиеся могли просто назвать автора знакомого им сочинения. Исходя из этого нами были выбраны такие музыкальные образцы, как менуэты из симфоний В.А. Моцарта (№№ 39, 41), «Альбом для юношества» Р. Шумана, менуэты D-dur, F-dur, F-dur, C-dur (соч. 78 №3) Ф. Шуберта, Мазурка g-moll (соч. 67 №2) Ф. Шопена, Вальс a-moll №1 (op. 12) Э. Грига, Полька из балета «Золотой век», Марш C-dur (соч. 69) Д.Д. Шостаковича, Вальс A-dur №6 (op.65) из цикла «Детская музыка» С.С. Прокофьева, Полька №7, Колыбельная №15 и Гавот №20 из цикла «Бирюльки» С.М. Майкапара и др.

Для оценки грамотности аргументации учащимися жанровых признаков им было предложено, параллельно с восприятием музыки, заполнить «Анкету слушателя» (методика Д.В. Чиркиной, модифицированная нами в соответствии с задачами настоящего исследования), включающую характеристику основных средств музыкальной выразительности - атрибутивных элементов музыкального жанра, наиболее доступных слуховому восприятию учащихся, таких как мелодия, лад, ритмические особенности, гармонический язык, фактура, инструментальный состав (Приложение 5). За каждый правильный ответ ставился 1 балл, количество баллов суммировалось.

Второе задание было направлено на *определение жанра произведения или его фрагмента по нотному тексту с аргументацией решения* (методика Д.В. Чиркиной). Для данного задания учащимся предлагались, в основном, начальные периоды или фрагменты музыкальных произведений, в которых явно различимы признаки жанра (без проигрывания на фортепиано или слушания). В качестве образца для определения жанра марша учащимся предлагалась тема марша С.С. Прокофьева из цикла «Детская музыка» (op.65 C-dur №10), начальный период «Марша деревянных солдатиков» из цикла «Детский альбом» П.И. Чайковского, прелюдии №7 A-dur и №20 c-moll Ф. Шопена, его же мазурки a-moll (op. 68 №2) и B-dur (op. 7 №1), пьесы из цикла «Бирюльки» С. Майкапара - «Похоронный марш» (№14) и «Колыбельная» (№15).

Умение грамотно и наиболее теоретически полно обосновать признаки жанра выявлялось на основе «Листа практического задания» (методика Д.В. Чиркиной), который был предложен учащимся вместе с нотным материалом и представлял собой план краткого анализа нотного текста, направленный на распознавание жанровых признаков. Помимо обзорной характеристики музыкально-языковых средств, он включал в себя выявление специфических признаков какого-либо жанра. Предложенные задания учащиеся выполняли в письменной форме, при этом за каждый правильный ответ выставлялся 1 балл (Приложение 6).

Способность к определению музыкального образа выявлялась на основе методики Б. Клега и П. Бич «Музыкальный образ» [62]. Учащимся было предложено прослушать 5 серий из фрагментов музыкальных произведений в течение 5 - 7 минут. Возникшие образы необходимо было охарактеризовать несколькими словами или фразами. Так, для прослушивания использовались такие произведения, как «Музыкальная табакерка», «Волшебное озеро» А.К. Лядова, вступительная тема второго фортепианного концерта С.В. Рахманинова, «Метель-вальс» Г.В. Свиридова, Марш Радецкого И. Штрауса, Вальс цветов из оперетты «Москва-Черемушки» Д.Д. Шостаковича, Полонез op.66 из III действия балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского и др.

Ответы учащихся были весьма различны. Например, Маргарита Р. охарактеризовала «Волшебное озеро» так: «Таинственная картина, где представляются звездное небо и волшебный лес со сказочными существами». Сабина М. услышала в данном произведении «космические звучания». В процессе слушания вступительной темы из второго фортепианного концерта С.В. Рахманинова Никита Б. ясно представил «колокольные звучания», а Сусанна М. «русскую землю с богатырями». За каждый ответ начислялось по 1 баллу. Еще по 1 баллу добавлялось за развернутость образных характеристик и яркость представленных мыслеобразов. Таким образом, максимальная оценка за данное задание составляла 10 баллов.

Выявление степени владения учащимися ДШИ теоретической информацией о музыкальных жанрах (о «жанровой картине» эпохи в целом, об исторической ретроспективе развития различных жанров) происходило на основе методики Е.В. Назайкинского «Жанр и имя». В основе данной методики лежит индукция, т.е. движение от конкретного и частного к общему и абстрактному. Целью задания являлось определение того, какие доминирующие черты музыкального жанра заложены в его названии (имени). Для этого мы выбрали из предлагаемого Е.В. Назайкинским перечня музыкальных жанров те, которые, прежде всего, необходимы учащимся в разных видах музыкальной деятельности.

Работа осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе каждому учащемуся в качестве домашнего задания было предложено самостоятельно подготовить информацию (письменно) о 3-4 жанровых терминах, отыскав их первичные значения, т.е. учащиеся готовили материал с точки зрения происхождения названия жанра (констатация данных) и накопления сведений о нем. Вторым этапом представлял собой коллективную обработку подготовленного материала, в процессе которой учащиеся пробовали отнести каждый жанровый термин к первичной обобщающей характеристике (Приложение 7). За каждый правильный ответ (домашнее задание) выставлялось по 3 балла, за устную работу в классе (первая и вторая систематизация) – по 2 балла, а также по 3 балла – за

самостоятельную письменную работу (окончательная систематизация). Таким образом, максимальное количество баллов за данную методику – 10.

Уточним проявления описанных нами ранее уровней развития восприятия музыки учащимися ДШИ с учетом содержательных особенностей **рационально-логического компонента**.

Уровень «реального» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что учащиеся не достаточно владеют теоретической информацией о музыкальных жанрах, испытывают серьезные трудности в определении жанровых атрибутов в музыке и аргументации их применения, с трудом оперируют некоторыми жанровыми элементами в отдельных видах музыкальной деятельности.

Уровень «квазиадекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что учащиеся в достаточной степени владеют теоретической информацией о музыкальных жанрах, однако испытывают некоторые затруднения в определении жанровых атрибутов в музыке и аргументации их применения, вместе с тем достаточно свободно оперируют разнообразными жанровыми элементами в отдельных видах музыкальной деятельности.

Уровень «адекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что учащиеся полностью владеют теоретической информацией о музыкальных жанрах, точно определяют жанровые атрибуты в музыке и убедительно аргументируют их применение, свободно оперируют разнообразными жанровыми элементами во всех видах музыкальной деятельности. Результаты диагностики рационально-логического компонента восприятия музыки учащимися ДШИ представлены в таблице 3:

Результаты диагностики рационально-логического компонента восприятия музыки учащимися ДШИ

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия	20	83,3%
Уровень «квазиадекватного» восприятия	4	16,66%
Уровень «адекватного» восприятия	0	0%

Таким образом, на уровне «реального» восприятия музыки применительно к его рационально-логическому компоненту находятся 20 учащихся, т.е. 83,3 %; на уровне «квазиадекватного» восприятия – 4 учащихся, т.е. 16,66 %; и не один из учащихся не смог достигнуть уровня «адекватного» восприятия.

Следует также подчеркнуть, что предельно низкие баллы были зафиксированы при выполнении учащимися слухового аудио-теста. Это свидетельствует о том, что, даже в случае верного распознавания на слух элементов музыкального языка, учащиеся далеко не всегда в состоянии соотнести их с каким-либо жанром.

Определение жанровой специфики произведения по нотному тексту вызвало у учащихся еще более значительные затруднения. Несмотря на то, что на данном этапе опытно-экспериментальной работы учащимся предлагались хорошо известные и изученные ранее музыкальные произведения (или их фрагменты), в большинстве случаев, распознавая какой-либо элемент музыкального языка и правильно его характеризуя, учащиеся не могли связать этот элемент со спецификой определенного жанра, аргументировать применение жанровых элементов в контексте определенной жанровой модели. Распознавание жанра в этом задании часто происходило в форме предположения или случайной догадки, не подтверждаемых убедительными аргументами.

Третья группа методик была ориентирована на выявление уровней развития **ценностного компонента восприятия** музыки учащимися ДШИ и включала следующие методики:

1. Методику выявления готовности к самостоятельной эстетической оценке

музыкальных произведений (Ю.И. Питерин).

2. Музыкальную викторину «Жанровый калейдоскоп» (модифицированная нами методика Д.В. Чиркиной).

3. Методику взаимооценки (Д.В. Чиркина).

Целью использования методики Ю.И. Питерина (модифицированной нами применительно к проблеме нашего исследования) было, с одной стороны, выяснение личностных предпочтений учащимися предлагаемых для восприятия эстетически-ценных музыкальных произведений различных жанров, с другой стороны – выяснение степени усвоения учащимися теоретической информации об объективной эстетической ценности этих произведений [112]. Исходя из данной цели, учащиеся должны были выполнить задания двух типов. Первый тип задания заключался в следующем: учащимся предлагалось оценить прослушанные произведения (Д.Д. Шостакович тема фашистского нашествия из симфонии №7, Я. Сибелиус «Грустный вальс» «Valse Triste» op.44, Ф. Шопен Вальс cis-moll op.64 №2, С.В. Рахманинов романсы «Здесь хорошо», «Ночь печальна», «Сирень», П.И. Чайковский «Сентиментальный вальс» op.51 №6, романсы «Я ли в поле да не травушка была», «Колыбельная песня», Ф. Шуберт «В путь» из цикла «Прекрасная мельничиха», «Ave Maria»), эстетическая ценность которых общественно признана, через шкалу словесных определений: «эта музыка мне очень нравится», «эта музыка мне нравится», «эта музыка мне не нравится», «не решил». Через определенное время учащимся предлагалось оценить эти же произведения, но уже по другой словесной шкале: «эта музыка заслуживает очень высокой эстетической оценки», «эта музыка является эстетически ценной», «эта музыка не является эстетически ценной», «не знаю». Учащиеся также должны были кратко обосновать свой выбор, что давало возможность выявить наличие у учащихся умений сопоставлять различные музыкально-эстетические объекты между собой, давать аргументированную эстетическую оценку музыкальному произведению того или иного жанра. Следует отметить, что при выполнении данного задания учащиеся испытывали значительные затруднения в выборе и обосновании собственной позиции, часто ограничиваясь субъективной оценкой

«нравится-не нравится».

Соотношение результатов выполнения двух вышеназванных типов заданий дает возможность говорить об отсутствии у большинства учащихся сложившейся системы ценностных ориентаций, определяющей личностное отношение к музыкальным произведениям различных жанров, а также умений использовать систему оценочных критериев для понимания их художественной ценности.

Для диагностики умения учащихся ДШИ понимать «жанровое содержание» в культурно-художественном контексте мы использовали музыкальную викторину «Жанровый калейдоскоп», в ходе которой учащимся было предложено 10 фрагментов произведений различных жанров. Обязательным условием являлось определение жанровой принадлежности звучащего фрагмента, при этом не требовалось указание точного авторства и названия произведения. Задание оценивалось по 10-балльной шкале - за каждый правильный ответ начислялось по одному баллу. Перечень музыкальных фрагментов для данного задания включал простые для восприятия учащимися произведения. Так, на констатирующем этапе диагностики ценностного компонента восприятия музыки учащимися это были популярные классические произведения, например такие, как Вальс из I действия балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского, «Марш Радецкого» И. Штрауса (op.228), «Метель-вальс» Г.Свиридова, Вальс a-moll из тетради №1 (op. 12) Э. Грига, «Марш деревянных солдатиков», «Новая кукла» из цикла «Детский альбом» П.И. Чайковского и др., которые прямо ассоциируются с определенным музыкальным жанром. На завершающем этапе диагностики развития ценностного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ в перечень должны включаться и более сложные сочинения (например, «Большой вальс» As-dur (op.42) Ф. Шопена, «Вальс-фантазия» М.И. Глинки, Марш из оперы Дж. Верди «Аида», «Немецкий военный марш» (op.284) И. Штрауса, Марш из оперы «Любовь к трем апельсинам» С.С. Прокофьева и др.), однако и они должны обладать типичными и ярко выраженными жанровыми признаками.

Для определения развития у учащихся ДШИ умения использовать систему оценочных критериев с целью понимания художественной ценности исполняемых

музыкальных произведений различных жанров нами была использована *методика взаимооценки выполнения учащимися заданий на жанровую интерпретацию и жанровое моделирование*, предложенная Д.В. Чиркиной и модифицированная нами в соответствии с задачами настоящего исследования.

Данная методика основана на оценивании учащимися (экспертами) результатов музыкальной деятельности своих одноклассников и позволяет определить, насколько адекватно учащийся на слух оценивает степень художественной достоверности отражения жанровых признаков на примерах ученической интерпретации или моделирования музыкального жанра. Для оценивания учащимся предлагалось прослушать исполнительскую интерпретацию или ознакомиться с жанровой моделью, созданной другим учащимся и выступить при этом в роли экспертов, когда необходимо было заполнить экспертные листы оценки уровня достоверности воспроизведения жанровых элементов исполнителем.

В данном задании подбирались не сложные для исполнения и оценки произведения, в которых наиболее ярко представлен тот или иной музыкальный жанр. Среди них Менуэт c-moll И.С. Баха из Французской сюиты №2, менуэт h-moll из Французской сюиты №3, Вальс из цикла «Детская музыка» А-dur (op.65) С.С. Прокофьева, Марш C-dur Д.Д. Шостаковича и др. В этих произведениях необходимо было отметить, прежде всего, такие жанровые признаки как трехдольность в танцах, неторопливый темп и размеренность движения в менуэтах, грациозность и подвижность в вальсе, пунктирный ритм с акцентом на первой доле в марше.

После исполнения предложенных примеров учащиеся на основе экспертного листа оценивали выполнение данного задания в соответствии с установленной содержательной характеристикой каждого балла. Затем, с целью упорядочения, позволяющего обеспечить более четкую различимость сравниваемых объектов, нами был использован метод непосредственной оценки С.Д. Бешелева, Ф.Г. Гурвича. [29]. Оценки, проставленные экспертами, могут быть определены посредством формулы:

$$\omega_{ij} = \frac{P_{ij}}{\sum_{i=1}^n P_{ij}}$$

где ω_{ij} - величина, подсчитанная для объекта i на основании оценок всех экспертов, P_{ij} — оценка экспертом j объекта I ($j = 1, 2, \dots, m; i = 1, 2, \dots, n$). Далее рассчитывается средняя оценка по формуле:

$$\omega_i = \frac{\sum_{j=1}^m \omega_{ij}}{\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n \omega_{ij}}$$

Полученная оценка преобразовывалась в 10-балльную шкалу посредством знаков «+» или «-». Пример экспертного листа приведен в таблице (Приложение 8).

Таким же образом (на основе экспертного листа взаимооценки учащимся выполнения жанрового моделирования одногруппником) высчитывалась адекватность оценки художественной достоверности отражения жанровых признаков применительно к композиторской деятельности (Приложение 9).

Для моделирования предлагались наиболее простые примеры, такие как «Марш деревянных солдатиков», «Неаполитанская песенка» из цикла «Детский альбом» П.И. Чайковского, и др., в которых жанровые признаки наиболее очевидны и легко воспроизводимы. Затем оценка учащегося-эксперта сравнивалась с оценкой преподавателя, и вычислялся балл, характеризующий уровень жанровой адекватности оценки испытуемого.

По итогам выполнения данного задания можно сделать вывод о том, что большинство учащихся руководствовалось субъективной оценкой, не соответствующей установленным критериям исполнения музыкального произведения определенного жанра либо моделирования тех или иных жанровых признаков. Учащиеся испытывали затруднения в выборе аргументации собственной оценки, часто отвечая «мне понравилось – мне не понравилось».

Полученные нами результаты диагностики развития **ценностного компонента** восприятия музыки учащимися ДШИ позволяют уточнить

содержательные особенности его уровневых проявлений.

Уровень «реального» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что у них не сложилась система ценностных ориентаций, определяющая личностное отношение к музыкальным произведениям различных жанров, отсутствует понимание «жанрового содержания» в культурно-художественном контексте, учащиеся не способны самостоятельно открыть смысловые возможности музыкальных произведений различных жанров как «текстов культуры», не умеют использовать систему оценочных критериев для понимания художественной ценности воспринимаемых и исполняемых музыкальных произведений различных жанров.

Уровень «квазиадекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что у них в целом сложилась система ценностных ориентаций, определяющая личностное отношение к музыкальным произведениям различных жанров, присутствует понимание «жанрового содержания» в культурно-художественном контексте, однако учащиеся испытывают некоторые затруднения в процессе открытия смысловых возможностей музыкальных произведений различных жанров как «текстов культуры», не всегда умеют использовать систему оценочных критериев для понимания художественной ценности воспринимаемых и исполняемых музыкальных произведений различных жанров.

Уровень «адекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что у них сложилась система ценностных ориентаций, определяющая личностное отношение к музыкальным произведениям различных жанров, присутствует понимание «жанрового содержания» в культурно-художественном контексте, учащиеся не испытывают затруднений в процессе открытия смысловых возможностей музыкальных произведений различных жанров как «текстов культуры», самостоятельно используют систему оценочных критериев для понимания художественной ценности воспринимаемых и исполняемых музыкальных произведений различных жанров.

Результаты диагностики ценностного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ представлены в таблице 4:

Таблица 4

Результаты диагностики ценностного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия	18	75%
Уровень «квазиадекватного» восприятия	4	16,66%
Уровень «адекватного» восприятия	2	8,33%

Таким образом, на уровне «реального» восприятия музыки применительно к его ценностному компоненту находятся 18 учащихся – т.е. 75 %, на уровне «квазиадекватного» восприятия – 4 учащихся, т.е. 16,66 %; на уровне «адекватного» восприятия - всего 2 учащихся, т.е. 8,33 %.

Четвёртая группа методик была направлена на выявление уровней развития **коммуникативного компонента восприятия** музыки учащимися ДШИ и включала следующие методики:

1. Методику Е.В. Назайкинского «Моторика как общая жанровая характеристика».
2. Ситуации художественного диалога (Е.Ю. Юлпатова)
3. Методики Е.В. Назайкинского «Что такое вальс (полонез, частушка)», «Речевое начало в романсах», «Слуховая экспертиза стилей» (модифицированные нами применительно к проблеме данного исследования).

С целью определения у учащихся наличия навыков невербальной коммуникации, позволяющих осуществлять адекватное восприятие различного жанрового содержания, нами была использована методика Е.В. Назайкинского «Моторика как общая жанровая характеристика». Соответственно, мы выбрали те жанры, где моторика репрезентирует жанровое содержание посредством метро-ритмических особенностей музыкального языка. В этом плане танцевальные и маршевые жанры наиболее ярко представляют систему выразительных средств,

где жанр предстает не непосредственно, а через моторику как общую жанровую характеристику, что позволяет установить коммуникативные связи с теми произведениями, образное содержание которых репрезентируется через такие категории как «маршевость» и «танцевальность» (т.е. опосредованно).

В процессе реализации данной методики учащиеся должны были прослушать 10 произведений в жанре марша или танца и определить, к какому жанру эти произведения относятся. Используя карту-схему Л.В. Сгурской - Г.С. Тамарского, адаптированную нами применительно к настоящему исследованию [52], мы предложили учащимся таблицы с указанием жанровой принадлежности каждого прослушиваемого произведения. Если учащийся соглашался с предложенным жанром, он ставил плюс, в случае несогласия – минус. Таким образом, подсчитывая итоговое количество + и – мы смогли определить наличие (или отсутствие) у учащихся навыков невербальной коммуникации, позволяющих им осуществлять адекватное восприятие различного жанрового содержания (Приложение 10). За каждый правильный ответ начислялось по 1 баллу, таким образом, максимальное количество составляло 10 баллов.

Умение учащихся видеть взаимосвязь «субъективного» и «композиторского» планов художественно-смысловой организации воспринимаемых или исполняемых музыкальных произведений различных жанров происходило на основе трех типов ситуаций художественного диалога, разработанных Е.Ю. Юлпатовой [174]. Классификация данных ситуаций происходит по степени представленности в них диалогической тенденции, а также с учетом музыкально-образовательной специфики [175, с. 16].

Так, ситуация художественного диалога первого типа - «диалог по поводу искусства» - конкретизировалась нами с учетом музыкально-образовательной специфики в виде ситуации «преподаватель - учащийся». Музыкальное произведение здесь представляется в качестве средства диалога между педагогом и учеником. Необходимо отметить, что диалогичность в современном образовании трактуется как педагогическое взаимодействие диалогичности учителя и диалогичности учеников. Общение-диалог как ситуация совместного

творчества дает возможность реализовать оптимальные образовательные возможности каждого участника образовательного процесса. Здесь следует подчеркнуть, что наличие речевого диалога по поводу музыкального произведения не является достаточным условием для рассмотрения этой ситуации как полноценного художественного диалога и, следовательно, не может рассматриваться как наличие у учащихся умения видеть взаимосвязь «субъективного» и «композиторского» планов художественно-смысловой организации воспринимаемых или исполняемых произведений различных жанров.

Следующая ситуация - «диалог через искусство» - ситуация художественного диалога второго типа, которая конкретизировалась нами с учетом музыкально-образовательной специфики в виде ситуации «преподаватель - музыкальное произведение - учащийся». В данном случае музыкальное произведение выступает в роли квазисубъекта, что дает возможность повысить меру субъектности учащегося в процессе общения с произведением.

Ситуация художественного диалога третьего типа - «диалог с искусством» - конкретизировалась нами с учетом музыкально-образовательной специфики в виде ситуации «музыкальное произведение - учащийся». В данной ситуации музыкальное произведение и учащийся являются равноправными субъектами диалогического общения что, в свою очередь, может рассматриваться как наличие у учащихся умения видеть взаимосвязь «субъективного» и «композиторского» планов художественно-смысловой организации воспринимаемых или исполняемых произведений различных жанров.

Диагностику вышеназванного умения было наиболее целесообразно проводить в условиях индивидуальных занятий по музыкально-исполнительским дисциплинам, поскольку именно в деятельности исполнителя объединяются все звенья взаимообусловленной творческой цепи «композитор - исполнитель - слушатель», что позволяет обеспечить музыканту - исполнителю, а также слушателям, как непосредственным участникам музыкальной коммуникации, «прочтение» внутреннего замысла автора. Так, преподаватели в ходе бесед с

учащимися выявляли понимание ими композиторского замысла разучиваемых произведений в его взаимосвязи с заявленным жанром и помогали учащимся воплотить данный замысел через собственную исполнительскую интерпретацию. При этом жанр выступал в качестве посредника в художественном диалоге между автором произведения и учащимся, своеобразно репрезентируя диалог двух личностей.

Результаты наблюдений за музыкально-исполнительской деятельностью учащихся также оценивались по 10 - балльной шкале: фиксация преподавателем-экспертом ситуации художественного диалога первого типа рассматривалась как уровень «реального» восприятия с присвоением значений от «1» до «4» баллов, фиксация преподавателем-экспертом ситуации художественного диалога второго типа рассматривалась как уровень «квазиадекватного» восприятия с присвоением значений «5» и «6» баллов, фиксация преподавателем-экспертом ситуации художественного диалога третьего типа рассматривалась как уровень «адекватного» восприятия с присвоением значений от «7» до «10» баллов.

Умение передавать музыкальную информацию о «жанровом содержании» (результаты аналитической деятельности) в вербальной форме определялось нами с помощью методик Е.В. Назайкинского «Что такое вальс (полонез, частушка)» и «Речевое начало в романсах», модифицированных применительно к проблеме данного исследования.

Реализация вышеназванных методик происходила следующим образом: учащимся было предложено подготовить краткое устное сообщение о каком-либо музыкальном жанре, а также охарактеризовать проявления речевого начала (речитативность, декламационность, повествовательность) в романсах и затем выступить с этими сообщениями на групповых занятиях-семинарах. В качестве тем для первого задания предлагались, например, такие как: «Военные и спортивные марши», «Песня и романс», «От менуэта к скерцо», «Вальс и лендлер», «Бальные и народные мазурки», «Танцы старинной сюиты» и др. Для второго задания учащимся были рекомендованы такие произведения как, например, песни Ф. Шуберта «Маргарита за прялкой», «Лесной царь», «Форель»,

«Серенада», «В путь» (из вокального цикла «Прекрасная мельничиха»); романсы М.И. Глинки «Венецианская ночь», «Ночной смотр», «Жаворонок», «Попутная песня» и др.

В качестве примера приведем выполнение задания «Что такое вальс» (полонез, частушка), выполненное Вадимом В. Для подготовки им была выбрана тема «Вальс и лендлер». Испытуемый подготовил материал о том, что вальс - это плавный кружащийся танец в трехдольном метре, происходящий, как и большинство других танцев, от народно-бытовых истоков. Учащийся акцентировал внимание на том, что, по всей видимости, вальс имеет несколько предшественников. Испытуемый правильно построил свое сообщение, подчеркнув, что ближе всего к вальсу находится австрийский лендлер, провел мысль о том, что это крестьянский танец оживленного характера в трехдольном метре, возникший в области Landl, расположенной на границе южной Германии и Австрии. Часто данный танец называют именно крестьянским вальсом. В 19 веке, - подчеркнул Вадим, - практически каждый народ внес в формирование и развитие вальса свой процент участия. Возможно, это стало причиной достаточно стремительного распространения вальса по всей Европе, а также и в России (несколько позднее), поскольку каждая страна нашла в нем что-то близкое своему национальному духу.

Также учащимся было справедливо замечено, что музыка первых вальсов была непосредственно связана с танцем и танцевальными движениями и сочинялась именно для сопровождения танца (здесь в пример было приведено творчество Ф. Шуберта, который любил импровизировать вальсы часами напролет в тесном дружеском кругу, где собирались художники, писатели, композиторы. Вальсы этого композитора, часто объединяемые в небольшие концертные пьесы, и в наше время часто исполняются пианистами).

Затем учащимся было отмечено, что постепенно в городском быту вальс становится легким, изящным, полетным танцем и к тому же стал отличаться разнообразием мелодики и своим эмоциональным содержанием. Появились разновидности вальса: немецкий, французский, и, конечно, венский вальс,

достигший, блестящего расцвета в творчестве композиторов Ланнера и Штраусов - отца (1804-1849) и сына (1825-1899). Испытуемый также назвал несколько примеров жанра: «Сказки венского леса» «Голубой Дунай», «Весенние голоса» Штрауса - сына, лендлеры Ф. Шуберта, «Мефисто-вальс» Ф. Листа и др.

Затем Вадим попытался проанализировать охарактеризованные им жанровые признаки в вальсе «Сказки венского леса», где сумел выявить трехдольный метр и плавность движения. В характеристике остальных жанровых характеристик учащийся испытал затруднения.

Результаты реализации данной методики оценивались экспертами по пятибалльной системе с обязательными знаками «+» или «-». Полученные баллы преобразовывались в соответствующие значения по 10-балльной шкале.

Для того чтобы успешно справиться с вышеописанным заданием, требовалась определенная самостоятельность мышления учащихся, их способность в вербальной форме анализировать «жанровое содержание» музыкального произведения и соответствующие ему средства музыкального языка. Следует отметить, что в процессе выполнения данного задания учащиеся испытывали затруднения при систематизации особенностей жанра. Как правило, они успевали охарактеризовать только несколько жанровых признаков, не успевая оценить данное произведение целиком.

Методика Е. В. Назайкинского «Слуховая экспертиза стилей», модифицированная нами применительно к настоящему исследованию, также была ориентирована на аналитическую деятельность учащихся, направленную на «жанровое содержание». Так, например, учащимся было предложено охарактеризовать проявления маршевости как жанрового начала в Марше из цикла «Детская музыка» ор. 65 С.С. Прокофьева, в марше из оперы «Любовь к трем апельсинам» С.С. Прокофьева, в марше из I действия балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского; проявления танцевальности - в «Вальсе» из I действия балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского, в вальсе Ф. Шопена F-dur ор.34 №3, в «Вальсе-воспоминании» из музыки к мультфильму «Сказка о попе и его работнике Балде» Д.Д. Шостаковича); проявления песенности - в теме

побочной партии I части второго фортепианного концерта С.В. Рахманинова, в теме (соло английского рожка) II части четвертой симфонии П.И. Чайковского, в теме «Баркаролы» из цикла «Времена года» П.И. Чайковского.

Каждой группе учащихся разных специальностей было дано для прослушивания пять фрагментов из произведений разных жанров. После звучания каждого фрагмента учащимся давалось пять минут для записи собственных суждений относительно жанровой принадлежности прозвучавшего фрагмента, после чего звучал следующий фрагмент и т.д. Общее время, отведенное на прослушивание пяти фрагментов и запись суждений учащихся, составляло от 40 до 45 минут. Перед проведением экспертизы преподаватель обозначал возможные критерии жанровой характеристики, среди которых необходимо было выделить метро-ритмическую организацию, особенности гармонии, интонационный строй, инструментарий и т.д. После проведения слуховой экспертизы учащимся озвучивались названия прослушанных произведений и их жанровая принадлежность. Зафиксированные на отдельных листках экспертные суждения передавались преподавателю, который осуществлял анализ и обобщение результатов. Оценка производилась по 10-бальной шкале, где за каждый правильный ответ начислялось по 1 баллу, еще по одному баллу добавлялось за верную характеристику.

Следует отметить, что для большинства учащихся выполнение данного задания оказалось достаточно сложным, поскольку музыкальный текст не являлся для них предметом анализа жанровых особенностей. Улавливая отдельные признаки того или иного жанра (размер $3/8$ для вальса, пунктирный ритм для марша и т.д.), учащиеся не могли соединить воедино все признаки анализируемого жанра и сделать соответствующие выводы.

Полученные нами результаты диагностики развития **коммуникативного компонента** восприятия музыки учащимися ДШИ позволяют уточнить содержательные особенности его уровневых проявлений.

Уровень «реального» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что учащиеся не владеют способами слуховой ориентации в музыкальных

произведениях различных жанров, у них отсутствуют навыки невербальной коммуникации, позволяющие осуществлять адекватное восприятие различного «жанрового содержания», учащиеся испытывают серьезные затруднения в определении взаимосвязи «субъективного» и «композиторского» планов художественно-смысловой организации воспринимаемых или исполняемых музыкальных произведений различных жанров, не умеют передавать музыкальную информацию о «жанровом содержании» (результаты аналитической деятельности) в вербальной форме.

Уровень «квазиадекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что учащиеся в целом владеют способами слуховой ориентации в музыкальных произведениях различных жанров, однако навыки невербальной коммуникации, позволяющие осуществлять адекватное восприятие различного «жанрового содержания», развиты недостаточно, учащиеся умеют находить взаимосвязь «субъективного» и «композиторского» планов художественно-смысловой организации воспринимаемых или исполняемых музыкальных произведений различных жанров, однако умение передавать музыкальную информацию о «жанровом содержании» (результаты аналитической деятельности) в вербальной форме проявляется нестабильно.

Уровень «адекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что они свободно владеют способами слуховой ориентации в музыкальных произведениях различных жанров, у них хорошо развиты навыки невербальной коммуникации, позволяющие осуществлять адекватное восприятие различного «жанрового содержания», учащиеся умеют находить взаимосвязь «субъективного» и «композиторского» планов художественно-смысловой организации воспринимаемых или исполняемых музыкальных произведений различных жанров, не испытывают затруднений в передаче музыкальной информации о «жанровом содержании» (результаты аналитической деятельности) в вербальной форме. Данные о результатах диагностики коммуникативного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ приведены в таблице 5:

Результаты диагностики коммуникативного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия	19	79,16%
Уровень «квазиадекватного» восприятия	4	16,66%
Уровень «адекватного» восприятия	1	4,16%

Таким образом, на уровне «реального» восприятия музыки применительно к его коммуникативному компоненту находятся 19 учащихся, т.е. 79,16 %, на уровне «квазиадекватного» восприятия – 4 учащихся, т.е. 16,66 %; и один учащийся достиг уровня «адекватного» восприятия, т.е. 4,16%.

Пятая группа методик была направлена на определение уровней развития творческого компонента восприятия музыки учащимися ДШИ и включала следующие методики:

1. Методики А.И. Николаевой «Межстилевое сопоставление» и «Стилевое варьирование» (модифицированные нами применительно к проблеме настоящего исследования).

2. Методику Д.В. Чиркиной «Жанровая интерпретация и жанровое моделирование» (модифицированную применительно к проблеме настоящего исследования).

3. Методику Е.В. Назайкинского «Стилистика инструментальной миниатюры» (модифицированную нами применительно к проблеме настоящего исследования).

Методика А.И. Николаевой «Межстилевое сопоставление», модифицированная нами применительно к данному исследованию и названная, соответственно, «Межжанровое сопоставление», применялась для определения у учащихся ДШИ уровней восприятия и осмысления музыкально – жанровых элементов в культурно - художественном контексте. Данная методика основана на сравнении учащимися эмоционально-образной сферы одного музыкального жанра с

другим, противоположным ему по базовым свойствам, зависящим от культурно-художественного контекста. Для этой цели учащимся было предложено сочиненное преподавателем небольшое произведение (период) в жанре праздничного марша (Приложение 11), который необходимо было трансформировать в траурный марш. На следующем занятии учащимся было предложено трансформировать бальную мазурку (Приложение 12), также сочиненную преподавателем, в народную мазурку. Таким образом, в зависимости от культурно-художественного контекста, учащиеся, меняя характер исполнения, динамику, лад произведения и т.д., осваивали эмоционально-образные трансформации, происходящее внутри одного жанра.

Для диагностики умений учащихся воспринимать, осмысливать и реализовывать интонационно - жанровое своеобразие музыкальной речи в собственной исполнительской интерпретации музыкальных произведений различных жанров мы использовали методику И.А. Николаевой «Стилевое варьирование», модифицированную нами применительно к настоящему исследованию и названную, соответственно, «Жанровое варьирование». Данная методика основана на изменении фактуры, метро-ритма и других музыкально-языковых средств как репрезентантов жанра, в результате чего происходит смена самого жанра.

Учащимся было предложено ознакомиться с вальсом, сочиненным преподавателем (Приложение 13), после чего они должны были, изменив метр, ритмический рисунок, темп, и другие жанровые признаки, преобразовать данный вальс в польку. Во втором варианте данного задания учащимся было предложено, меняя музыкально - языковые средства, трансформировать полонез в марш.

И в первом, и во втором заданиях оценивание шло по пятибалльной системе с обязательными знаками «+» или «-». Полученные баллы преобразовывались в соответствующие значения по 10-балльной шкале.

Диагностика владения учащимися способами выполнения творческих заданий в заданных жанрах была проведена посредством импровизации, а затем - сочинения произведения в определенном жанре с минимальной помощью преподавателя. На первом этапе диагностики учащиеся вместе с преподавателями

по музыкально-исполнительским дисциплинам (в условиях индивидуальных занятий) занимались импровизацией на заданную тему. Учащимся по направлениям «Инструментальное исполнительство» (Фортепиано, Народные инструменты (баян, аккордеон)) было дано задание создать импровизацию в жанре марша (на основе предложенного четырехтакта в этом жанре). В ходе беседы с преподавателем учащиеся должны были сосредоточить свое внимание на типичных для марша музыкально-языковых средствах, а затем исполнить собственную импровизацию. Аналогичная работа проводилась с жанрами полонеза и романса (песни).

Следующим этапом реализации данной методики было сочинение в заданном жанре, которое предполагало свободу учащихся как в выборе жанра, так и в самом творческом решении. Следует отметить, что реализация вышеописанной методики косвенно репрезентирует ценностный компонент восприятия музыки учащимися (предпочтения учащихся), но основной акцент, тем не менее, делается на умении учащихся оперировать теми или иными жанровыми элементами в импровизационной и композиторской деятельности.

Общий творческий потенциал учащихся ДШИ также оценивался посредством методики Е.В. Назайкинского «Стилистика инструментальной миниатюры», модифицированной нами применительно к проблеме настоящего исследования и названной «Жанровая принадлежность инструментальной миниатюры». Для этой цели учащимся было предложено в качестве домашнего задания охарактеризовать жанровую принадлежность инструментальных миниатюр, которые в данном случае выступали как примеры опоры на «память жанра» (мазурки Ф. Шопена op.6 №3 E-dur, op.56 №2 C-dur, op.67 №1 G-dur, op.68 №1 C-dur, прелюдии Ф. Шопена № 7 A-dur, №20 c-moll, «Лирические пьесы» Э. Грига, прелюдии А.Н. Скрябина и др.).

Учащихся просили охарактеризовать возникающие у них инструментальные, вокальные, повествовательные и другие ассоциации, последовательно вызываемые музыкой в процессе ее развертывания. В целом необходимо отметить, что творческие задания неизменно вызывали у учащихся

живой интерес, увлеченность в работе и сопровождались эмоциональным подъемом, несмотря на то, что они столкнулись со значительными затруднениями в попытке охарактеризовать различные возникающие у них во время прослушивания ассоциации. Оценка происходила по пятибалльной системе с обязательными знаками «+» или «-». Полученные баллы преобразовывались в соответствующие значения по 10-балльной шкале (Приложение 14).

Данные о результатах диагностики творческого компонента восприятия музыки учащимися ДШИ приведены в таблице 6:

Таблица 6

Результаты диагностики творческого компонента восприятия музыки учащимися ДШИ

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия	19	79,16%
Уровень «квазиадекватного» восприятия	5	20,8%
Уровень «адекватного» восприятия	0	0%

Исходя из данных, приведенных в таблице, на уровне «реального» восприятия музыки применительно к его творческому компоненту находятся 19 учащихся, т.е. 79,16 %, на уровне «квазиадекватного» восприятия – 5 учащихся, т.е. 20,8 %; и ни один учащийся не достиг уровня «адекватного» восприятия.

Полученные нами результаты диагностики развития творческого компонента восприятия музыки учащимися ДШИ позволяют уточнить содержательные особенности его уровневых проявлений.

Уровень «реального» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что учащиеся не обладают умениями адекватно воспринимать и осмысливать музыкально-жанровые элементы в культурно-художественном контексте, испытывают серьезные затруднения при восприятии, осмыслении и реализации интонационно-жанрового своеобразия музыкальной речи в собственной исполнительской интерпретации музыкальных произведений различных жанров, творческие задания (импровизация и сочинение в заданных жанрах) выполняются

ими только по образцу.

Уровень «квазиадекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что учащиеся в целом адекватно воспринимают и осмысливают музыкально-жанровые элементы в культурно-художественном контексте, однако, испытывают некоторые затруднения при восприятии, осмыслении и реализации интонационно-жанрового своеобразия музыкальной речи в собственной исполнительской интерпретации музыкальных произведений различных жанров, творческие задания (импровизация и сочинение в заданных жанрах) выполняются ими преимущественно по образцу.

Уровень «адекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ характеризуется тем, что они адекватно воспринимают и осмысливают музыкально-жанровые элементы в культурно-художественном контексте; процесс восприятия, осмысления и реализации интонационно-жанрового своеобразия музыкальной речи в собственной исполнительской интерпретации музыкальных произведений различных жанров не вызывает затруднений, творческие задания (импровизация и сочинение в заданных жанрах) выполняются самостоятельно и носят индивидуальный характер.

Систематизация методик, использованных при диагностике каждого компонента восприятия музыки учащимися, представлена в Приложении 15.

3.2. Экспериментальное внедрение модели процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в практику дополнительного образования

Экспериментальное внедрение модели процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в практику дополнительного образования происходило в ходе формирующего эксперимента, который проводился на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования Волгограда «Детская школа искусств №8» в период с 2013 по 2017 гг.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на материале таких музыкально - теоретических дисциплин, как «Сольфеджио», «Музыкальная литература», а также музыкально-исполнительских дисциплин, таких как «Музыкальный инструмент», «Ансамбль», «Аккомпанемент» (направление «Инструментальное исполнительство» (фортепиано, скрипка, баян, аккордеон, гитара, духовые и ударные инструменты) и направление «Вокальное исполнительство (академическое, эстрадное)»).

Как уже было отмечено нами ранее, мы не выделяли контрольную и экспериментальную группы. Поэтому диагностические срезы проводились на входе в эксперимент (на констатирующем этапе) и на этапе контрольной диагностики. Также, после завершения каждого из этапов опытно-экспериментальной работы нами проводились промежуточные срезы. Все вышесказанное определило необходимость использования на протяжении всей опытно-экспериментальной работы лонгитюдного метода исследования.

Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 24 учащихся старших классов Детской школы искусств № 8 г. Волгограда, которые в первые годы обучения в ДШИ №8 продемонстрировали устойчивую мотивацию к обучению музыке, а также достаточно высокую результативность обучения.

Используемые нами в ходе опытно-экспериментальной работы методы и формы развития восприятия музыки учащимися на основе жанрового подхода были одинаковыми для всех классов, в то время, как музыкальный и

теоретический материал подбирался в соответствии программными требованиями для каждого класса по всем дисциплинам учебного плана.

Отметим, что если на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы представили результаты диагностики в цифровых показателях и отразили их в таблицах, поскольку основной задачей было определение исходного уровня развития восприятия музыки учащимися, то на формирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы представление данных было оформлено не только в виде таблиц, но также в виде диаграмм, что позволило более наглядно показать динамику изменений в уровнях развития восприятия музыки учащимися как основы реализации жанрового подхода.

Согласно обоснованной нами модели процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования опытно-экспериментальная работа (в рамках формирующего эксперимента) включала в себя три этапа: перцептивно-обучающий этап (четвертый и первая половина пятого класса ДШИ), эстетически-моделирующий этап (вторая половина пятого-шестой классы ДШИ), деятельностно-эвристический этап (седьмой класс ДШИ).

Ведущей целью перцептивно-обучающего этапа было преодоление уровня «реального» восприятия музыки учащимися ДШИ. Подобное преодоление связано, прежде всего, с формированием у учащихся установки-готовности к восприятию музыки, что могло стать возможным в условиях формирования его эмоционально-образного компонента. Поэтому главной задачей перцептивно-обучающего этапа стало формирование у учащихся установки на эмоциональное восприятие музыкальных произведений разножанровой направленности.

Для решения вышеназванной задачи в ходе освоения музыкальных произведений разных жанров на дисциплинах исполнительского цикла («Музыкальный инструмент» (фортепиано, скрипка, баян, аккордеон, гитара), «Вокал») использовался обоснованный нами ранее комплекс методов и средств, являющихся наиболее эффективными для формирования эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися.

Необходимо подчеркнуть, что одним из главных условий решения задачи

перцептивно-обучающего этапа был правильный подбор музыкального репертуара, который должен был включать произведения разнообразных жанров, обладающие ясным эмоционально-образным строем. Это позволяло учащимся более осознанно воспринимать эмоционально-образную специфику музыкальных произведений разножанровой направленности. Кроме этого, музыкальный репертуар должен был отвечать программным требованиям дисциплин «Музыкальный инструмент», «Ансамбль» и «Вокал» и быть технически доступным.

Деятельность учащихся на данном этапе опытно-экспериментальной работы предполагала: слушание и разучивание музыкальных произведений различных жанров, анализ их исполнения с точки зрения «жанрового соответствия», сравнение художественного содержания разножанровых музыкальных произведений и произведений других видов искусства, участие в обсуждениях и дискуссиях.

Приведем в качестве примера одно из занятий по дисциплине «Ансамбль», на котором, после прослушивания «Вальса» А. Дворжака и «Сказок венского леса» И. Штрауса учащиеся обратили внимание только на внешние жанровые признаки прозвучавших произведений, такие как трехдольный метр и умеренный темп. Влада С. (4 класс), характеризуя «Вальс» А. Дворжака, рассказала, что он основан на медленном кружении танцевальных пар, а также на их поступательном движении. Учащаяся также отметила, что в произведении ясно слышна трехдольность, характерная для вальса.

Для активизации и стимулирования эмоциональной реакции учащихся педагог рассказывал им о своем личном эмоциональном отношении к произведениям, с которыми происходило знакомство, а также задавал вопросы, ответы на которые требовали не только вербализации возникающих у учащихся эмоциональных впечатлений, но и поиска словесного отражения художественного замысла. Для этого педагогом были подобраны множественные эпитеты при осуществлении анализа музыкально-языковых средств изучаемых произведений, стараясь как можно ярче представить их эмоциональное

содержание.

Используя информационно-рецептивный метод, педагог организовал учебную деятельность учащихся таким образом, чтобы от характеристики эмоционального содержания самого вальса перейти к проекции на его отдельные выразительные средства. Это обусловило необходимость введения учащихся в жанровый контекст, созданный преподавателем при помощи характеристики культуры эпохи, а также рассказа о творческих судьбах авторов изучаемых вальсов. На данном этапе основное внимание было направлено на анализ музыкально-художественной и музыкально-исполнительской информации, заложенной в изучаемых произведениях, осуществляемый совместно с педагогом, а также выработку умений вербализовать такую информацию. Результатом данной работы стало преобразование высказываний учащихся о прослушанных вальсах. Если вначале их эмоциональный словарь был довольно беден, то в дальнейшем учащиеся стали более дифференцированно подходить к определению эмоционального содержания изучаемых произведений.

В ходе дальнейшей работы над «Вальсом» Дворжака Влада С. говорила о том, что ей слышатся в данном вальсе два начала - меланхоличное, грустное и, вместе с тем, просветленное. Учащаяся отметила: «мое воображение рисует разные картинки, где свет и тень как будто заигрывают друг с другом, и на этом фоне пара танцует вальс». Татьяна П. (4 класс), рассказывая о вальсе И. Штрауса «Сказки венского леса», подчеркнула роль лирического начала, которое, по ее мнению, гармонично сочетается с праздничным и ярким. «Для меня - это новогодняя музыка, сразу вспоминается выступление Венского филармонического оркестра первого января с обязательным исполнением этого вальса».

В рамках учебной дисциплины «Аккомпанемент» на основе информационно-рецептивного метода были созданы условия для того, чтобы в сознании учащегося сложилось первичное представление об эмоциональном образе жанра как отражении его целостности. Так, в процессе совместной работы учащегося (фортепиано) и преподавателя (скрипка) над «Полькой» М.И. Глинки

учащийся получал возможность двигаться от эмоционального образа самого жанра польки к его отдельным выразительным средствам. Следуя за мелодией скрипки, партии фортепиано необходимо было создать танцевальную пульсацию в двухдольном метре, характерную для жанра польки, подчеркнуть пунктирный ритм, передающий свойственный для жанра шаг с подскоком. Сложность для учащегося заключалась в том, что ведущую партию (мелодия) исполнял преподаватель-скрипач, а партия фортепиано являлась аккомпанирующей. Однако, введение в жанровый контекст помогло учащемуся получить первичное представление об эмоциональном образе жанра польки. Так, если в начале работы над данным произведением Мария Г. выделила в «Польке» только пунктирный ритм, то в процессе дальнейшей работы над «Полькой» учащейся были даны такие эмоциональные характеристики данному произведению, как «светлая», «прозрачная», «воздушная», «затейливая».

Чтобы учащиеся смогли наиболее полно проникнуть в эмоционально-образную сферу жанра, преподаватель по классу вокала использовала в процессе работы над романсом «Жаворонок» М.И. Глинки с учащейся 4 класса Екатериной К. (направление «Вокальное исполнительство» (академическое)), наглядные методы, которые предполагают, прежде всего «слуховую» наглядность («живое» звучание), позволяющую наиболее полно воспринять эмоционально-образные особенности изучаемых жанров. На занятии происходило прослушивание разучиваемого произведения в трактовках известных исполнителей-вокалистов (С.Я. Лемешева, Г.П. Вишневецкой), с выявлением в их исполнении характерных черт жанра (подчеркнутая певучесть и рельефная мелодика, свойственные жанру романса). Особое внимание преподаватель уделил передаче исполнителем эмоционального содержания поэтического текста. Таким образом, наряду со слуховой «наглядностью» преподавателем также использовались возможности репродуктивного метода, позволяющего проникнуть в эмоционально-образную специфику жанра не только на интуитивном, но и на сознательном уровне.

После прослушивания романса учащейся было предложено исполнить его с учетом особенностей исполнительского интонирования, продемонстрированных в

прозвучавших образцах. Результатом стало не только адекватное восприятие Екатериной К. эмоционально-образного содержания исполняемого произведения (что выразилось, прежде всего, в удачной попытке самостоятельного выбора его темброво-звуковой характеристики), но и точное воспроизведение выбранной ею исполнительской трактовки. Сама Екатерина К. осталась очень довольна такой формой работы, отметив, что ей было очень интересно слушать любимый романс в исполнении разных вокалистов. Учащуюся поразило разнообразие существующих трактовок, прослушивание и анализ которых помогло ей понять и прочувствовать то, что хотел выразить М.И. Глинка.

Для наиболее продуктивной реализации цели данного этапа формирующего эксперимента, в условиях групповых занятий по дисциплине «Музыкальная литература» (4 класс, направление «Инструментальное исполнительство» (фортепиано, скрипка), учащиеся также должны были выполнить ряд заданий. Так, для ознакомления с жанром марша (и, прежде всего, с его эмоционально-образной спецификой) учащимся было предложено прослушать «Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского из цикла «Детский альбом» (начальный период) в различных вариантах - вначале в исполнении оркестра, затем - фортепиано. Во всех вариантах исполнения преподаватель акцентировал внимание учащихся на типичных для жанра марша чертах - ритмическая четкость, пунктирный ритм, стабильность темпа, четырехдольный метр.

После прослушивания марша в оркестровом исполнении, преподаватель попросил учащихся высказать свои впечатления о его характере. Большинство учащихся отметили, что это «настоящий военный марш, под который хочется маршировать», подчеркнув особую роль ударных (ксилофон, барабаны, тарелки) и духовых (флейта пикколо, труба) инструментов в создании такого «военного» марша. Восприняв типичные для жанра марша черты, учащиеся выявили, прежде всего, его прикладную функцию. Однако, после прослушивания марша в исполнении на фортепиано некоторые учащиеся назвали его «игрушечным, легким, «ненастоящим»». А Оксана Б. отметила, что это «марш эльфов». Никита Б. высказался следующим образом: «Мне показалось, что прозвучали две

совершенно разные пьесы. Если бы не постоянно повторяющийся пунктирный ритм, я бы не узнал это сочинение в фортепианной трактовке».

Таким образом, использование метода сравнения (который, как показывает музыкально-педагогическая теория и практика, является одним из ведущих методов на всех этапах музыкально-педагогического процесса) помогло учащимся выявить эмоционально-образные возможности жанра марша, а не только его типичные жанровые признаки.

В качестве домашнего задания учащимся было предложено выучить начальный период данного марша наизусть и воспроизвести его на следующем занятии в двух вариантах: как «военный», так и «игрушечный». И если в первом случае исполнение марша отличалось преувеличенным акцентированием типичных маршевых признаков, то во втором случае оно чаще всего характеризовалось индивидуальным исполнительским «прочтением».

В условиях групповых занятий по дисциплине «Сольфеджио (5 класс, направление «Вокальное исполнительство» и «Инструментальное исполнительство» (баян, аккордеон, гитара) использование метода сравнения помогло учащимся выявить эмоционально-образную специфику таких песенных жанров как «Колыбельная» С. Монюшко и «Баркарولا» М.А. Балакирева. После сольфеджирования предложенных фрагментов учащиеся сравнивали их музыкально-языковые средства (размер, темп, особенности мелодии, ритмического рисунка и т.д.), а затем, на основании проведенного анализа, определяли их жанр. Важным было то, что, определив в обоих фрагментах признаки песенного жанра, учащиеся смогли почувствовать контраст их эмоционально-образного содержания. Так, Дарья И. сказала, что у колыбельной «убаюкивающе - светлый характер», а у баркаролы – «взволнованно - лирический». Сабина М. отметила, что колыбельная вызвала у нее детские воспоминания, определила ее характер, как «уравновешенно - спокойный», в то время, как прослушивание баркаролы вызвало у нее «щемяще-застенчивые чувства». Выявленный контраст учащаяся подкрепила ссылкой на контраст ладов, характера мелодии и ритма в этих фрагментах.

Необходимо подчеркнуть большое значение межпредметных связей в ходе реализации жанрового подхода к обучению музыке в учебном процессе ДШИ, которые, прежде всего, проявлялись в совместном планировании преподавателями теоретических и исполнительских дисциплин репертуара учащихся. Вследствие этого, изучая произведение конкретного жанра на занятиях по музыкальной литературе, некоторые учащиеся могли свободно проиллюстрировать данный музыкальный жанр в собственной исполнительской трактовке.

Также отметим значительную роль таких учебных дисциплин, как аккомпанемент и ансамбль, где учащиеся под руководством преподавателей познакомились с особенностями исполнительской трактовки того или иного музыкального жанра, всегда имея возможность продемонстрировать друг другу освоенные музыкальные произведения. Особое отношение у учащихся сложилось к ансамблям «ученик-учитель», в которых использовалось сочетание различных инструментов и голоса (фортепиано - скрипка, фортепиано - виолончель, фортепиано - флейта, фортепиано - голос). Испытуемые не только с удовольствием, но и с успехом справлялись с поставленными художественно-образными задачами, находя эмоционально верную исполнительскую трактовку музыкальных произведений разножанровой направленности.

В условиях как индивидуальных, так и групповых занятий для преподавателей наиболее приемлемой и привычной была форма оценивания всех видов учебно-музыкальной деятельности учащихся по традиционной пятибалльной системе, которую мы модифицировали в десятибалльную посредством знаков «+» и «-» (Приложение 14). После оценивания деятельности испытуемых результаты распределялись по выявленным ранее уровням развития восприятия музыки.

Особую роль в решении задач перцептивно-обучающего этапа опытно-экспериментальной работы сыграли такие специальные методы, как метод художественного контекста, метод эмоциональной драматургии, метод контрастного сопоставления произведений.

Метод художественного контекста воплощался в поиске связей музыкальных произведений разных жанров с произведениями других видов искусств. Так, учащимся 4 класса (направление «Инструментальное исполнительство» (баян, аккордеон, гитара, духовые и ударные инструменты) на занятиях по музыкальной литературе был предложен для восприятия «Марш Черномора» из оперы М.И. Глинки «Руслан и Людмила», как пример трансформации жанра традиционного марша в «сказочный» марш. Учащиеся знакомились (либо вспоминали) основное содержание произведения А.С. Пушкина (поскольку по программе общеобразовательной школы некоторые испытуемые уже были знакомы с ним). Особое внимание на занятии было уделено злому волшебнику - чародею Черномору, поэтический образ которого был дополнен живописными иллюстрациями, предложенными преподавателем.

Кроме того, испытуемым предлагалось создать собственный живописный образ Черномора. При этом некоторые учащиеся выразили желание охарактеризовать данный образ в небольших стихотворениях собственного сочинения. Например, Григорий Ш. сочинил такое стихотворение:

«Недобрый, злой колдун и маг
 Он - Черномор, Руслана лютой враг!
 Он только что спустился с гор,
 Он под горой раскрыл шатер,
 Там стал шаманить, колдовать,
 Людмилу в крепости держать.....
 В свои волшебные владенья
 Он никого не пропускал,
 Меж тем Руслан ее везде искал....
 Отважный, смелый, сильный богатырь пришел,
 Отрезал бороду злодею, в сад вошел,
 Любимую свою от чар он спас
 Он подвиг совершил,
 И не задумался ни на минуту, ни на час!

В процессе восприятия музыкального материала учащиеся вместе с преподавателем не только выявляли в музыке типичные черты марша (четырёхдольный метр, пунктирный ритм), но и анализировали музыкально -

языковые средства, способствующие созданию «сказочно - грозного» образа, обратив особое внимание на необычный, причудливый лад, применяемый М.И. Глинкой, акцентировали внимание на использовании медных духовых инструментов в звучании темы в унисон, на *ff*. Кроме того, испытуемые обратили внимание на контраст, возникающий, в частности, в пятом такте, при ускорении ритмической пульсации вдвое, когда марш становится суетливым, «карликовым», а также на прием *pizzicato* у струнных в среднем разделе и использование тембра колокольчиков. В качестве одного из результатов использования метода художественного контекста приведем высказывание Марии М.: «Это очень необычный марш. Если бы я не знала, что это произведение называется «Марш Черномора», то никогда бы не подумала именно о такой его жанровой принадлежности». Учащаяся отметила множество контрастов: «ясно улавливаются регистровые контрасты, контрасты в оркестре». Также Марией было отмечено применение композитором необычных тембров - например, колокольчиков, благодаря чему ей «представляется какое-то сказочное существо - с одной стороны, смешное, с другой - напыщенное...». Мария услышала и пунктирный ритм, «однако при этом четкость не прослушивается...».

В условиях изучения исполнительских дисциплин (на индивидуальных занятиях) применение метода художественного контекста также заключалось в том, чтобы в процессе разучивания музыкального произведения учащийся имел возможность провести как можно больше параллелей с произведениями других видов искусств.

Такая работа была проведена с учащимися 4 класса (направление «Инструментальное исполнительство» (скрипка) Анной Б. и Викторией Х., в ходе разучивания «Сицилианы» Дж. Перголези и «Тарантеллы» Н. Леви. Кроме того, что сицилиана - это старинный итальянский танец пасторального характера, исполняемый обычно в умеренном темпе, испытуемые обнаружили, что сицилиана представляет собой одну из особых форм лирической итальянской поэзии, а тарантелла - это стремительный и темпераментный

итальянский народный танец, исполняемый одной или несколькими парами в сопровождении гитары, тамбурина, кастаньет. Учащиеся совместно с преподавателем подобрали живописные иллюстрации к изучаемым произведениям, при этом отмечалась большая степень их увлеченности и инициативности. Кроме того, испытуемые попытались самостоятельно создать иллюстрации к разучиваемым произведениям, что вызывало особый интерес и желание работать. В результате исполнение учащимися этих произведений стало более эмоциональным, они демонстрировали ясное понимание смысла используемых для создания определенного художественного образа средств музыкальной выразительности. Характер звучания отличался убедительностью, исполнительская трактовка оказалась яркой, образной, насыщенной и, что особенно важно, осознанной.

Оценивание результатов деятельности учащихся производилось преподавателем - экспертом на каждом занятии, после чего осуществлялась модификация выставленных оценок по 10-балльной системе и распределение учащихся в соответствии с уровнями развития восприятия музыки.

Метод контрастного сопоставления произведений применялся в условиях как групповых, так и индивидуальных занятий. Так, на занятиях по музыкальной литературе (5 класс), при изучении творчества Ф. Шопена учащимся предлагалось прослушать несколько фортепианных произведений композитора – мазурки, вальсы, ноктюрны, полонезы, прелюдии. При этом каждый жанр был представлен в виде пары, которая была составлена вначале на основании контраста, а затем степень контраста представленных в паре произведений уменьшалась. Учащимся необходимо было указать, в чем проявляется контраст предложенных для восприятия произведений (Приложение 16).

Следует отметить, что с той частью задания, где степень контраста была высокой, учащиеся справились без особых затруднений, отметив средства музыкального языка, способствующие созданию контрастных образов. Однако, по мере уменьшения степени контраста учащиеся испытали затруднения в ответах. В данном случае необходимо было использовать также метод

сравнения, который реализовывался, начиная с определения жанра, а затем был представлен анализом музыкально - языковых средств, придающих разный эмоциональный облик произведениям одного и того же жанра.

Оба задания оценивались по 10-балльной системе - по одному баллу за каждую верную характеристику. Затем количество баллов суммировалось.

Метод цветowych уподоблений также применялся в условиях как групповых, так и индивидуальных занятий. Учащимся были предложены цветные карточки, где каждый цвет связан с определенным характером музыки: пастельные, светлые тона (бежевый, голубой, розовый) - с нежным, спокойным характером музыки; темные, густые тона (темно-коричневый, темно-синий, серый, черный) - с мрачным, тревожным настроением; интенсивные, яркие тона (красный, бардовый, малиновый, сиреневый и т.п.) - с решительным, торжественным. Во время звучания произведения учащиеся поднимали соответствующие характеру музыки карточки.

Следует отметить, что выполнение этого задания вызывало у испытуемых бурный интерес и желание работать. Учащиеся показали свое умение не только концентрироваться на предложенном задании, но и работать дисциплинированно.

В качестве домашнего задания учащимся предлагалось, используя данный метод, представить с его помощью произведения, разучиваемого в исполнительском классе. Следует подчеркнуть, что испытуемые отнеслись к выполнению домашнего задания не только весьма ответственно, но и творчески. Они по-разному подошли к решению поставленной задачи. Например, Анастасия М. (гитара) нарисовала на листе бумаги формата А4 схему произведения (она работала над пьесой «Мелодия» из сюиты для гитары «Эльфы» Н. Кошкина и «Вальс Бовари» И. Рехина). Изобразив подробно структуру произведения (потактово), она не только раскрасила фрагменты пьесы соответствующими образному строю и настроению цветами, но и продемонстрировала знания формы, и некоторых гармонических (известных ей) последовательностей, встретившихся в процессе работы. Также важно отметить

в данном исследовании, что работа настолько увлекла и вдохновила Анастасию, что, кроме необходимого задания, она выполнила еще одно - сочинила стихотворение под впечатлением работы над «Вальсом Бовари» И. Рехина. Приведем его:

Нам не дано узнать, что ждет нас впереди.
Судьба у каждого своя, но ты надейся, жди!
И Бовари умела ждать, мечтала все счастливой стать,
Шанс Бовари Судьба дала, но вскоре счастье девы забрала...
Вот, мадам Бовари,
Ты запомни, пойми:
Если счастье нашла,
Ты сбережь его должна...
Береги, сохрани, не потеряй, непусти...

Максим Т. (гитара) провел идентичную работу с разучиваемым им произведением, но, непосредственно, в нотном тексте, сделав ксерокопию произведения Ю. Смирнова «Пушкинский вальс» и подобрав соответствующие образно-эмоциональному содержанию цвета. На уроке учащиеся показали выполненные схемы произведений и исполнили их на своих инструментах.

Кроме того, после выполнения предложенных заданий, мы познакомили учащихся с системой цветовых ассоциаций А.Н. Скрябина и Н.А. Римского-Корсакова (Приложение 17).

В процессе изучения дисциплины «Музыкальная литература» (4 класс, направление «Инструментальное исполнительство» (фортепиано, скрипка) для активизации эмоционального отношения учащихся к музыкальным произведениям разных жанров нами был применен метод эмоциональной драматургии. Так, при изучении трех первичных жанров музыки (в данном случае - марша) мы выстраивали занятия по принципу контраста и последовательного насыщения эмоционального тона звучащих произведений. Испытуемым были предложены для восприятия и последующего анализа такие произведения, как «Марш Измайловского полка», «Марш Преображенского полка», марш «Бой под Ляояном» В. Ефанова, «Священная война» А. Александрова на стихи В. Лебедева-Кумача, марш из оперы Гуно «Фауст» (хор

солдат). Кирилл С. так охарактеризовал марш «Священная война»: «Это музыкальное произведение часто можно услышать в фильмах про войну». Учащийся отметил драматическое содержание и поразительную силу воздействия на слушателя. Алексей А. отметив, что «Марш Преображенского полка» каждый год сопровождает Парад Победы на Красной площади, назвал этот марш символом России. Следует отметить, что на следующее занятие Алексей по собственной инициативе специально подготовил сообщение о данном произведении, подчеркнув его значимость не только для России. Оказывается, - заметил учащийся, - этот марш занимает статус официального марша в пяти странах! Немного углубившись в историю данного марша, испытуемый показал своими действиями, насколько его вдохновило прослушивание и более подробное изучение такого яркого и показательного образца жанра марша. Таким образом, использование данного метода вызвало у учащихся значительный эмоциональный отклик на прозвучавшие произведения, что выразилось в повышении их интереса к выразительным возможностям жанра марша и желании более подробно познакомиться с его содержанием и языковыми средствами.

Кроме реализации описанных выше методов, занятия по музыкальной литературе и сольфеджио включали в себя прослушивание фонохрестоматий, позволяющее закрепить полученные теоретические знания о музыкальных жанрах и обогатить опыт восприятия музыки учащимися (Приложение 18).

В каждой фонохрестоматии представлены примеры какого-то одного жанра (наиболее яркие), при этом, кроме обязательных для изучения произведений, в нее включались дополнительные музыкальные образцы.

Сопутствующим реализации метода художественного контекста стало выполнение задания, основанного на широко известном в педагогике музыкального образования методе эскизного разучивания музыкального произведения, к которому обращались Ф. Лист, Л.А. Баренбойм, Г.Г. Нейгауз, П. А. Пабст, А.И. Ямпольский и др. Выполнение такого задания в контексте нашего исследования предполагает исполнение произведений различных

жанров по нотам, без подробной исполнительской проработки. Для этого испытуемым предлагался ряд фрагментов музыкальных произведений, ярко репрезентирующих различные жанры. Данные фрагменты необходимо было исполнить с применением исполнительских приемов (темпа, штрихов, артикуляции, педализации и пр.), соответствующих каждому конкретному жанру. Так, например, для эскизного разучивания танцевальных жанров и маршей нами были использованы вальсы и мазурки Ф. Шопена, марши С.С. Прокофьева, С. Майкапара из цикла "Бирюльки" и т.п .

После исполнения учащимися всех предложенных фрагментов преподаватель, на основе экспертного листа, оценивал выполнение задания согласно установленной содержательной характеристике каждого балла. Затем происходила модификация 5-балльной системы в 10-балльную посредством знаков «+» и «-». Далее производилось распределение учащихся по соответствующим уровням восприятия музыки (Приложение 19).

Отметим, что выполнение этого задания вызывало у учащихся особый интерес и даже восторг. Не прорабатывая изучаемые произведения скрупулезно и подробно, испытуемые получали возможность увидеть тот или иной жанр и создать свою трактовку с применением всего комплекса музыкально-выразительных средств. Сами учащиеся признавались, что осваиваемые посредством такой методики произведения «не успевали надоедать».

Результат промежуточного среза на данном этапе опытно-экспериментальной работы позволил констатировать, что в среднем более чем у 80 % испытуемых наметилась положительная динамика в развитии восприятия музыки на основе жанрового подхода применительно к образно-эмоциональному компоненту, что позволяет нам сделать вывод о том, что в ходе начального, перцептивно-обучающего этапа формирующего эксперимента была заложена прочная основа для достижения поставленной цели на всех последующих его этапах.

Данные о результатах перцептивно - обучающего этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (эмоционально-образный компонент) представлены в таблице 7:

Таблица 7

Результаты перцептивно - обучающего этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (эмоционально-образный компонент)

Уровни развития эмоционально-образного компонента -восприятия музыки учащимися	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия (низкий)	2	8,33%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	8	33,33%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	14	58,33%

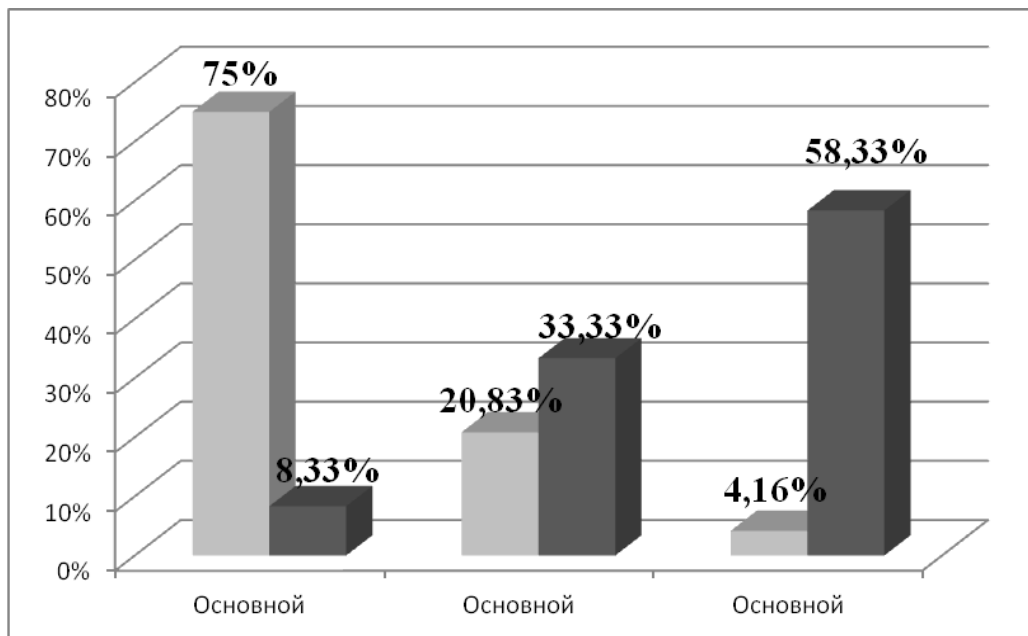
Соотношение результатов развития эмоционально-образного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и перцептивно-обучающем этапах эксперимента отражено в таблице 8 и представлено в виде диаграммы 1.

Таблица 8

Соотношение результатов развития эмоционально - образного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и перцептивно-обучающем этапах опытно-поисковой работы

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%	Сопоставление результатов, %
	Констатирующий этап эксперимента		Перцептивно-обучающий этап эксперимента		
Уровень «реального» восприятия (низкий)	18	75%	2	8,33%	- 66,67%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	5	20,83%	8	33,33%	12,5%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	1	4,16%	14	58,33%	+54,17%

Соотношение результатов развития эмоционально - образного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и перцептивно-обучающем этапах опытно-поисковой работы.



1. Уровень «реального» восприятия (низкий) 2. Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний) 3. Уровень «адекватного» восприятия (высокий)

Целью второго, эстетически-моделирующего этапа, являлось достижение уровня «квазиадекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ. Достижение данного уровня, как уже было отмечено, связано с формированием у учащихся умений анализировать эмоционально воспринятую разножанровую информацию, переходом невербального языка музыки в вербальный. Поэтому данный этап был направлен преимущественно на развитие рационально-логического, а также ценностного и коммуникативного компонентов исследуемого феномена.

Ранее среди методов, наиболее полно способствующих вербализации музыкального образа нами были выделены словесные методы и в, частности, словарь эстетических эмоций, разработанный В.Г. Ражниковым. В ходе опытно-экспериментальной работы на данном этапе словарь В.Г. Ражникова использовался как в процессе изучения музыкально-исполнительских, так и музыкально-теоретических дисциплин.

Здесь необходимо отметить следующее. Если на перцептивно-обучающем этапе учащиеся уже встречались с необходимостью вербализации своих эмоциональных впечатлений, то на эстетически-моделирующем этапе ставилась задача более дифференцированного подхода к определению музыкально-выраженных эстетических эмоций, представленных в произведениях определенных жанров.

Например, учащемуся 6 класса (направление «Инструментальное исполнительство» (баян, аккордеон, гитара) Артему Ж. преподаватель в ходе работы над произведением В. Мокроусова «Одинокая гармонь» предложила выбрать из данного словаря характеристики, наиболее соответствующие образно-эмоциональному строю произведения. Из предложенных характеристик Артем выбрал следующие: простодушно, напевно, кротко, чисто, безыскусно.

Учащаяся 6 класса (направление «Инструментальное исполнительство» (фортепиано) Ирина П. применительно к «Ноктюрну» Es-dur Ф. Шопена из предложенных характеристик выбрала такие, как: светло, блаженно, созерцательно, прозрачно.

Учащаяся 5 класса (направление «Инструментальное исполнительство» (гитара) Екатерина С. посчитала наиболее соответствующими образу произведения С. Гаврилова "Осенний парк Сан-Суси" такие характеристики как: просветленно, просто, прозрачно, мягко. Отметим, что, несмотря на принадлежность данного произведения к жанру вальса, учащаяся, прежде всего сосредоточила свое внимание на подборе словесных характеристик, определяющих выраженную в нем эстетическую эмоцию, а уже затем отметила его жанровые признаки.

На музыкально-теоретических дисциплинах (сольфеджио) в ходе гармонического анализа (П.И. Чайковский «Хорал» из цикла «Детский альбом», И.С. Бах прелюдия C-dur из 1 тома ХТК, Л. Ван Бетховен, темы медленных частей сонат №1, №5, №8 и др.) учащиеся, воспринимая предлагаемые преподавателем фрагменты на слух, также подбирали к ним соответствующие дифференцированные словесные характеристики. Таким образом, словесные

методы применялись как в различных видах музыкальной деятельности учащихся ДШИ, так и в различных формах их учебной работы.

Все вышеприведенные примеры позволяют сделать вывод о том, что на данном этапе учащиеся продемонстрировали умение дифференцировать музыкально-выраженные эстетические эмоции в зоне одного настроения, что, безусловно, является признаком развитого музыкального восприятия.

Дальнейшее развитие рационально-логического, ценностного и коммуникативного компонентов восприятия музыки учащимися ДШИ на основе жанрового подхода было связано с реализацией метода комплексного анализа на интегральной когнитивной основе, предложенного Е.Р. Сизовой. Как уже было сказано, данный метод позволяет создать широкое ассоциативное поле, выстроить образно-смысловые параллели со смежными видами искусств, установить в сознании учащихся системы связей между отдельными музыкальными явлениями, обуславливающие, в свою очередь, взаимосвязь различных направлений, стилей и жанров.

В ходе реализации данного метода нами были организованы «бинарные» уроки - уроки - семинары и уроки-конференции в 5 - 6 классах (учащиеся направления подготовки «Инструментальное исполнительство» (Фортепиано, скрипка), а также «Вокальное исполнительство» (академический вокал).

В процесс подготовки к таким урокам, наряду с учащимися разных специальностей, вовлекались также преподаватели как музыкально - теоретических, так и исполнительских дисциплин.

Один из таких уроков был посвящен вокальным жанрам. Цель урока заключалась в том, чтобы подробно рассмотреть вокальные жанры в историко-культурном, музыковедческом и исполнительском аспектах. На начальном этапе занятия учащиеся Екатерина К., Юлия С., Василиса К., Алексей А. представили подготовленную совместно с преподавателем музыкально-теоретических дисциплин информацию о вокальных жанрах. Так, например Алексей А. рассказал о роли вокальной музыки в музыкальном искусстве, разновидностях вокальных жанров (песня, романс, ария, каватина, ариетта и т.д.). Свое

выступление Алексей сопровождал не только выдержками из литературных и поэтических произведений, но и живописными иллюстрациями. Екатерина К. и Юлия С. как обучающиеся вокалу, более подробно остановились на жанре арии и серенады, сопроводив свои рассказы живописными иллюстрациями, а также продемонстрировав в собственном исполнении примеры данных жанров.

Особенно интересным было выступление учащейся по направлению подготовки «Инструментальное исполнительство» (скрипка) Василисы К., которая, рассказав о жанре серенады, проиллюстрировала его собственным исполнением «Серенады» Ф. Шуберта. На вопрос преподавателя о том, какие новые возможности дает исполнение серенады на скрипке, учащаяся ответила, что в таком исполнении вокальный жанр приобретает особую выразительность. Следовательно, «вокальные», кантиленные возможности скрипки помогли учащейся прийти к выводу о том, что вокальные жанры могут звучать и в инструментальном исполнении, не теряя при этом присущих им характерных признаков жанра.

Аналогично выстраивались уроки-семинары и уроки-конференции, предполагающие более самостоятельную работу учащихся по подготовке материала о музыкальных жанрах. В качестве иллюстративного материала использовались не только выступления самих учащихся, но и видео- и аудиозаписи произведений.

Таким образом «бинарные» уроки расширили представления учащихся о том или ином музыкальном жанре, учащиеся получили возможность публично выступить с подготовленным теоретическим материалом о том или ином жанре, а также проиллюстрировать художественно-смысловое понимание этих жанров в собственной исполнительской трактовке. Эффективность предложенной формы уроков усиливалась непосредственным участием в них преподавателей различных дисциплин, как на этапе подготовки к таким урокам, так и в дискуссиях, возникающих в ходе их проведения.

Подчеркнем, что использование метода комплексного анализа на интегральной когнитивной основе давало возможность не только изучать

музыкальные жанры в широком художественном контексте, осуществлять междисциплинарные связи, но и способствовало живому общению учащихся и преподавателей с высокохудожественными образцами музыкального искусства разных жанров.

Благодаря данному методу исполнительская деятельность учащихся ДШИ, будучи сама по себе специфической формой художественного общения (знаково-коммуникативной по своей природе) и осуществляясь в различных своих видах в ходе изучения как музыкально-исполнительских, так и музыкально-теоретических дисциплин, создавала возможности для развития на данном этапе опытно-экспериментальной работы такого компонента восприятия музыки как коммуникативный.

Что касается специальных методов, то на данном этапе опытно-экспериментальной работы (эстетически-моделирующем) мы использовали также методы жанровой атрибуции и жанрового анализа, которые, как уже было отмечено, обобщают в себе ряд основных параметров восприятия и осознания жанра. Данные методы позволяют осознать и описать элементы жанра как отличительные признаки системы, а также выявить содержательную природу их общности, логически подтвердить первоначальное эмоциональное впечатление.

Метод жанровой атрибуции применялся нами как в условиях изучения музыкально-теоретических, так и музыкально-исполнительских дисциплин. На уроках по музыкальной литературе в 6 классе (направление «Инструментальное исполнительство» (баян, аккордеон, гитара, духовые и ударные инструменты) учащимся было предложено прослушать две прелюдии Ф. Шопена (A-dur и c-moll) и самостоятельно определить основные признаки жанра мазурки в первом случае и жанра траурного марша во втором, вычленив их из музыкальной ткани и дав характеристику жанровых атрибутов.

Опытно-экспериментальная работа с использованием вышеназванных методов включала два этапа. Первый этап представлял собой письменное задание: испытуемые, прослушав прелюдию A-dur, должны были заполнить анкету слушателя (Приложение 5). Второй этап представлял собой беседу, где

испытуемые должны были устно аргументировать свою точку зрения. Также второй (устный) этап включал в себя дискуссию, поскольку во время ответа одного из учащихся его одноклассники, в случае несогласия, высказывали свою точку зрения или задавали уточняющие вопросы. Кроме того, в содержание беседы с преподавателем обязательно подключались исторический и теоретический ракурсы: т.е. время возникновения жанра мазурки, в творчестве каких композиторов присутствует обращение к данному жанру, характерные особенности музыкального языка мазурки и т.д. Затем происходил собственно жанровый анализ (как с использованием нотного текста, так и без него), в ходе которого выявлялись музыкально-языковые средства, характерные для мазурки (трехдольный метр, пунктирный ритм, мажорный лад, ясно выраженная мелодия с аккомпанементом, четкая артикуляция и т.д.). Например, Елизавета В. так охарактеризовала прелюдию A-dur: «Это изящная, лирическая мазурка в умеренном темпе, с многочисленными задержаниями, придающими ей особую мягкость и кокетство». Ульяна Б. рассказала, что во время прослушивания этой прелюдии ей «представляются движущиеся пары в красивых нарядах; их окружает утонченный, изысканный интерьер». Учащаяся отметила также мягкость и легкость музыки, акцентировала внимание на том, что «это светлая, изящная мелодия в мажоре, с изредка встречающимся пунктирным ритмом и ясно ощущающейся трехдольностью».

В процессе беседы учащиеся под руководством преподавателя пришли к теоретическому обобщению танцевальности как одной из жанровых основ музыки, выявили лирический тип содержания данной прелюдии, что позволило выйти на открытый А.А. Альшвангом принцип «обобщения через жанр».

Таким образом, была выявлена суть «жанрового содержания» прелюдии.

Необходимо подчеркнуть, что использование метода жанровой атрибуции одновременно создавало условия для использования возможностей такого общепедагогического метода как метод проблемного изложения, который становился соединительным звеном между репродуктивной и собственно творческой деятельностью учащихся. В границах этого метода педагог сам

показывал путь решения проблемы, а учащиеся выступали в роли наблюдателей, усваивающих образец деятельности педагога. Так учащиеся убеждались в том, что «жанровое содержание» может быть представлено в разных облициях - как «жанр отражающий и жанр отражаемый» [161, с.215].

Метод жанровой атрибуции, реализованный в условиях группового классного занятия, был дополнен методом жанрового анализа уже в условиях домашней подготовки.

В качестве домашнего задания испытуемым было предложено продолжить жанровый анализ, а именно: проанализировать данную прелюдию с точки зрения гармонии, развития тематизма, более подробно рассмотреть музыкально-языковые средства в плане жанровой атрибуции. Аналогично строилась опытно-экспериментальная работа и на материале прелюдии с- moll, в результате которой также была выявлена суть «жанрового содержания» прелюдии (траурный марш). Использование метода жанрового анализа в условиях самостоятельной работы учащихся (в рамках домашнего задания), также как и при использовании метода жанровой атрибуции, одновременно создавало условия для реализации возможностей такого общепедагогического метода как эвристический или частично-поисковый, поскольку учащиеся должны были добывать знания самостоятельно, а не получать их в «готовом» виде, структурировать отдельные жанровые элементы, достигая все большей целостности осознания жанра как механизма распознавания музыкальных смыслов.

Также необходимо охарактеризовать возможности такого метода как метод художественного нравственно-эстетического познания музыки, реализация которого предполагает такую организацию совместной деятельности преподавателя и учащихся, при которой содержание произведения осваивается на разных уровнях (описанных нами ранее).

Исходя из специфики первого уровня реализации данного метода, в условиях изучения музыкально-исполнительских дисциплин преподаватели давали учащимся задание подготовить соответствующий материал об одном из произведений их исполнительского репертуара, который давал бы возможность

определить художественную значимость произведения (и вообще, жанра) в творчестве данного композитора.

На втором уровне, совместно с преподавателем, осуществлялось осознание нравственно-эстетической проблематики произведения, а также создавались условия для включения данной проблематики в систему ценностных установок учащихся.

На третьем уровне преподаватели вместе с учащимися осуществляли анализ музыкально-языковых средств, способствующих созданию данного художественного образа, помогали ученикам осознать художественную значимость данного произведения не только в творчестве композитора, но и в контексте культурных ценностей эпохи.

После проведенной работы в условиях индивидуальных занятий учащиеся выступали в организованных нами лекциях - концертах, предполагающих не только изложение подготовленного теоретического материала и демонстрацию произведения в собственной исполнительской трактовке, но и активное обсуждение и дискуссию. Реализация метода художественного нравственно-эстетического познания музыки с учетом его уровневой природы позволила учащимся не только сформировать ценностное отношение к произведениям разных жанров (ценностный компонент восприятия музыки), но и воздействовала на формирование коммуникативного компонента восприятия музыки.

Приведем несколько примеров. Учащаяся 5 класса (направление «Инструментальное исполнительство» (скрипка) Василиса К. в процессе разучивания «Менуэта» Ф. Крейсера самостоятельно подготовила теоретический материал о жанре менуэта, истории его развития, основных средствах музыкальной выразительности, а также информацию об эпохе, в которую жил композитор, о круге интересующих его жанров и т.д. Учащаяся отметила, что, продолжая традиции И. Штрауса, И. Лайнера, Ф. Крейслер создал многочисленные скрипичные обработки образцов венского городского фольклора. Далее, совместно с преподавателем учащаяся проанализировала образно-эмоциональный строй произведения, а также характерные для него

средства выразительности, репрезентирующие не только танцевальную жанровую природу «Менуэта», но и его народно-национальную специфику.

Для осуществления необходимой психологической установки на фиксацию оценки произведения педагог подобрала яркие исторические и биографические факты, суждения выдающихся деятелей искусства как о конкретном произведении, так и о значении творчества его автора в целом. Затем была организована лекция-концерт, которую проводили сами учащиеся. Отметим, что в ней были представлены произведения не только разных музыкальных жанров, но и разных исторических эпох. На лекции-концерте присутствовали преподаватели всех специальностей, а также родители учащихся. Всем присутствующим разрешалось участвовать в дискуссии.

Следует отметить, что нами был проведен цикл подобных лекций-концертов, где было представлено достаточно произведений разножанровой направленности, с разбором жанровой специфики, выразительных средств музыки, особенностей, вытекающих из их содержания. В процессе проведения лекций-концертов обогащались теоретические и музыкально-слуховые представления учащихся о музыкальных жанрах, происходило знакомство с новыми жанровыми разновидностями, также закрепление и расширение уже имеющихся знаний, а также расширялись возможности эстетического восприятия музыки того или иного жанра. Учащиеся с большим интересом отнеслись к таким мероприятиям, демонстрируя приобретенные знания и умения как в области истории и теории музыки, так и в области исполнительского мастерства.

Оценивание проходило как после индивидуальных, так и после коллективных форм опытно-экспериментальной работы по традиционной 5-балльной системе, модифицированной в 10-балльную, после чего оценки распределялись по уровням развития восприятия музыки учащимися ДШИ.

Необходимо подчеркнуть, что применение описанных выше методик, кроме всего, в целом способствовало не только расширению рамок содержания обучения музыке на жанровой основе как в отношении объема знаний и навыков, так и более углубленного и интенсивного их закрепления, но и, что наиболее

важно в нашем исследовании, благоприятствовало формированию у учащихся умений анализировать эмоционально воспринятую разножанровую информацию, дифференцировать музыкально-выраженные эстетические эмоции, выстраивать образно-смысловые параллели со смежными видами искусств, устанавливать в сознании учащихся системы связей между отдельными музыкальными явлениями, помогало изучать музыкальные жанры в широком художественном контексте и осуществлять междисциплинарные связи. При этом, данные процессы осуществлялись на основе живого общения учащихся и преподавателей с высокохудожественными образцами музыкального искусства разных жанров. Следует подчеркнуть, что выполнение всех описанных методик на достаточно высоком уровне является показателем развитого музыкального восприятия у учащихся.

Результаты эстетически-моделирующего этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (рационально-логический компонент) представлены в таблице 9:

Таблица 9

Результаты эстетически-моделирующего этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (рационально-логический компонент)

Уровни развития рационально-логического компонента восприятия музыки учащимися	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия (низкий)	3	12,5%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	6	25%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	15	62,5%

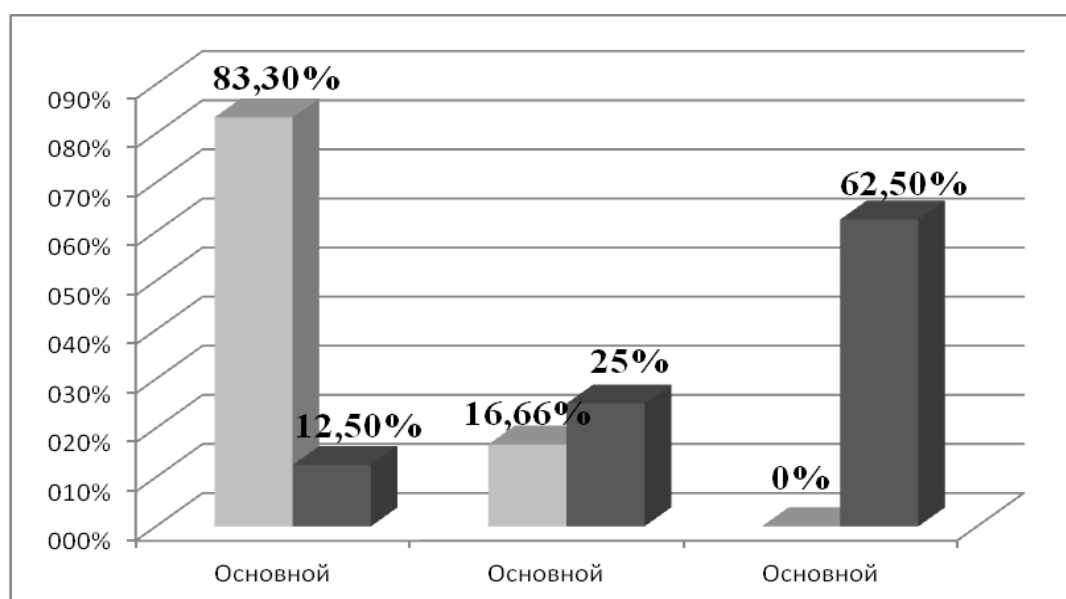
Соотношение результатов развития рационально-логического компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и эстетически-моделирующем этапах эксперимента отражено в таблице 10 и представлено в виде диаграммы 2.

Соотношение результатов развития рационально-логического компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и эстетически-моделирующем этапах эксперимента

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%	Сопоставление результатов, %
	Констатирующий этап эксперимента		Эстетически-моделирующий этап эксперимента		
Уровень «реального» восприятия (низкий)	20	83,3 %	3	12,5%	-70,8%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	4	16,66 %	6	25%	+8,34%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	0	0%	15	62,5%	+62,5%

Диаграмма 2

Соотношение результатов развития рационально-логического компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и эстетически-моделирующем этапах эксперимента



1. Уровень «реального» восприятия (низкий)
2. Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)
3. Уровень «адекватного» восприятия (высокий).

Результаты эстетически-моделирующего этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (ценностный компонент) представлены в таблице 11:

Таблица 11

Результаты эстетически-моделирующего этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (ценностный компонент)

Уровни развития ценностного компонента восприятия музыки учащимися	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия (низкий)	2	8,33%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	7	29,16%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	15	62,5%

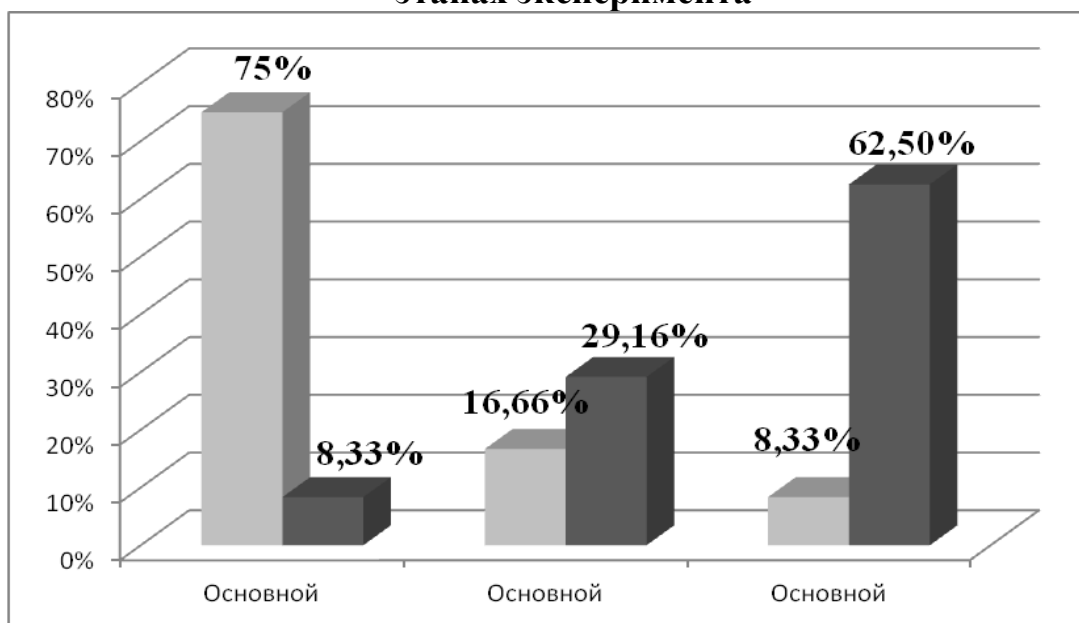
Соотношение результатов развития ценностного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и эстетически-моделирующем этапах эксперимента отражено в таблице 12 и представлено в виде диаграммы 3.

Таблица 12

Соотношение результатов развития ценностного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и эстетически-моделирующем этапах эксперимента

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%	Сопоставление результатов, %
	Констатирующий этап эксперимента		Эстетически-моделирующий этап эксперимента		
Уровень «реального» восприятия (низкий)	18	75%	2	8,33%	-66,67%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	4	16,66 %	7	29,16 %	+12,5%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	2	8,33%	15	62,5 %	+54,17%

Соотношение результатов развития ценностного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и эстетически-моделирующем этапах эксперимента



1. Уровень «реального» восприятия (низкий) 2. Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний) 3. Уровень «адекватного» восприятия (высокий)

Результаты эстетически-моделирующего этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (коммуникативный компонент) представлены в таблице 13:

Таблица 13

Результаты эстетически-моделирующего этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (коммуникативный компонент)

Уровни развития коммуникативного компонента восприятия музыки учащимися	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия (низкий)	1	4,16%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	6	25%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	17	70,83%

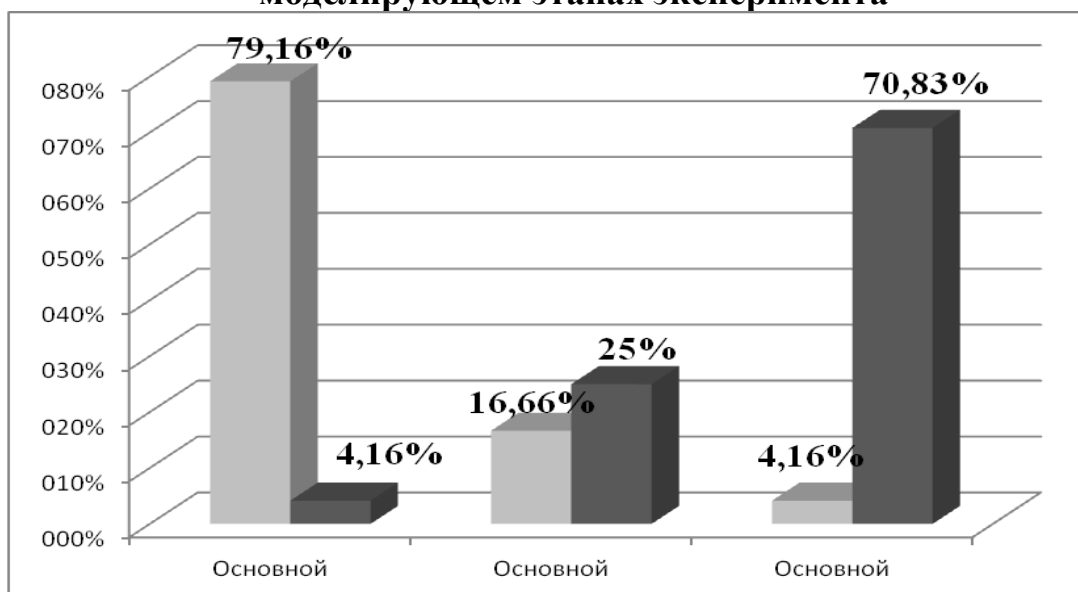
Соотношение результатов развития коммуникативного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и эстетически-моделирующем этапах эксперимента отражено в таблице 14 и представлено в виде диаграммы 4.

Соотношение результатов развития коммуникативного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и эстетически-моделирующем этапах эксперимента

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%	Сопоставление результатов, %
	Констатирующий этап эксперимента		Эстетически-моделирующий этап эксперимента		
Уровень «реального» восприятия (низкий)	19	79,16%	1	4,16%	-75%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	4	16,66%	6	25 %	+8,34%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	1	4,16 %	17	70,83%	+66,67%

Диаграмма 4

Соотношение результатов развития коммуникативного компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и эстетически-моделирующем этапах эксперимента



1. Уровень «реального» восприятия (низкий) 2. Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний) 3. Уровень «адекватного» восприятия (высокий).

Результаты промежуточного среза на данном этапе опытно-экспериментальной работы показали, что более 70% учащихся продемонстрировали умение самостоятельно работать с нотными текстами и музыкально-теоретической информацией, адекватно воспринимать эмоциональное содержание музыкальных произведений различных жанров, грамотно осуществлять жанровый анализ, определять «жанровое» соответствие средств музыкальной выразительности, что, в свою очередь, позволило им успешно участвовать в таких синтетических формах занятий, как бинарные уроки, уроки-конференции и уроки - семинары, приобретая при этом коммуникативные навыки живого общения с художественно-ценными произведениями музыкального искусства разножанровой направленности.

Целью третьего, деятельностно-эвристического этапа опытно-экспериментальной работы было достижение учащимися ДШИ уровня «адекватного» восприятия. Достижение данного уровня связано, прежде всего, с развитием у учащихся умений самостоятельного воплощения жанровых представлений в процессе сочинения музыки, в ходе которого учащиеся получают возможность лучше понять закономерности «устройства» музыкальных произведений, что выводит их способность воспринимать музыку на принципиально иной, более высокий уровень. Поэтому данный этап был направлен преимущественно на формирование творческого компонента восприятия музыки учащимися ДШИ.

Для реализации поставленной цели мы обратились, прежде всего, к методу практически-творческого моделирования, конкретизирующемуся в методах жанровой интерпретации и жанрового моделирования. Суть метода жанровой интерпретации, как уже было отмечено, состоит в воспроизведении музыкального текста с намеренным подчеркиванием жанровой специфики, «утрированности» жанрового колорита. Так, например, учащийся по направлению подготовки «Инструментальное исполнительство» (Народные инструменты (гитара)) Александр Р. (7 класс) при разучивании «Румбы» О. Копенкова предварительно изучил сведения о данном жанре, освоил теоретическую информацию о том, что данное определение существует в двух значениях: первое значение отражает

направление танцев и музыки, появившихся и распространившихся в конце 20-х годов прошлого века на Кубе и в США, второе - относительно недавно возникшее значение, - танец, входящий в состав соревнований. Затем учащийся проанализировал совместно с преподавателем примеры румбы в творчестве других композиторов - В. Козлова, Н. Никова, Ю Шилина, Ф. Хилла, и др. (существующие преимущественно в качестве обработок), узнал о характерных особенностях ее содержания и музыкального языка (в частности, что в наше время существует три разновидности этого жанра – ямбу, гуагуанко и колумбия), а затем в собственной исполнительской трактовке не только показал эмоционально-драматическое содержание танца, но и сделал акцент на четвертой доле каждого такта, типичном для данного жанра.

Учащийся 7 класса Никита К. (7 класс, направление «Инструментальное исполнительство» (духовые и ударные инструменты), исполняя произведение «Колыбельная Светланы» Т. Хренникова акцентировал внимание на особой певучести мелодии, присущей жанру колыбельной. В этом отношении исполнение колыбельной именно на духовом инструменте, позволяющем посредством дыхания и звукоизвлечения подчеркивать типичные черты жанра, стало особенно показательным. Выбор адекватных тому или иному музыкальному жанру исполнительских средств позволял учащимся выразить свою исполнительскую индивидуальность при реализации процесса воспроизведения нотного текста как проявления конкретного музыкального жанра.

В качестве одного из приемов работы над жанровой интерпретацией преподаватели использовали прослушивание в аудио- или видеозаписи (либо в живом исполнении) различных вариантов исполнения разучиваемого произведения. После прослушивания проводился анализ жанрового соответствия исполнительских приемов и вариантов инструментовки.

С целью активизации творческого мышления учащихся нами был использован метод жанрового моделирования, который предполагал, что учащиеся смогут сочинить небольшие музыкальные произведения или фрагменты в различных жанрах. При этом, главная задача состояла в выборе учащимися

таких музыкально-языковых средств (мелодии, ритма, фактуры, гармонии и т.д.), которые бы соответствовали заданной жанровой модели. Однако, учитывая, что лишь небольшой процент учащихся сможет справиться с поставленной задачей, мы, на начальных этапах работы с данным методом, применили моделирование лишь отдельных элементов жанра, а на последующих этапах, когда учащиеся освоили способы воплощения основных черт предложенных жанров, применили данный метод в полном объеме.

Так, например, испытуемым было предложено воссоздать жанр военного марша (4 такта). На занятии совместно с преподавателем были, выявлены характерные жанровые черты военного марша - четырехдольный метр, пунктирный ритм, аккордовая фактура, энергичные, мужественные мелодические интонации (ведь военный марш призван не только организовывать коллективное движение, синхронизировать его, но и, что важно, поднимать боевой дух войск). После проведенного анализа учащимся было предложено по памяти воспроизвести прослушанный фрагмент. Несмотря на то, что многие учащиеся проявили интерес к данному заданию, однако, многие из них испытали трудности при выполнении жанрового моделирования, связанные с комплексным использованием характерных для военного марша жанровых особенностей.

Отметим, что, помимо точности воплощения жанровых признаков в каждом конкретном задании, оценивалась стабильность в решении задач на моделирование самых разнообразных жанров. Иными словами, грамотного и качественного выполнения одного задания было недостаточно, учащимся необходимо было продемонстрировать владение различными жанровыми моделями.

Результаты выполнения заданий на жанровую интерпретацию и жанровое моделирование оценивалось преподавателем по 5-балльной системе, модифицированной посредством знаков «+» и «-» в 10-балльную.

Следует отметить, что для наиболее эффективного достижения поставленных целей мы усложняли учебный материал, включая в него новое, постепенно закрепляя усвоенное. Нельзя не отметить все возрастающую в

процессе обучения музыке на жанровой основе активность и самостоятельность учащихся. Индивидуальные наблюдения за ними, систематически проводимые нами в ходе проведения экспериментальной работы, помогли пристальнее изучать процесс взаимодействия обучения и развития, проверять качество усвоения ими навыков и умений.

Отдельно следует остановиться на описании таких традиционных для предметов музыкально-теоретического цикла форм работы, как подбор сопровождения к мелодии и гармонизация мелодии, а также досочинение мелодии до периода (предложения, фразы), либо досочинение мелодии с сопровождением до периода (предложения, фразы). В качестве задания учащимся предлагалось досочинить мелодию, гармонизовать мелодию, оформить фактуру сопровождения к мелодии в предложенном музыкальном жанре. Были предложены задания для досочинения классического периода в жанрах марша, танца (вальс, менуэт, полька, мазурка), а также подбор аккомпанемента в песенных жанрах (песня, ариозо, каватина). В группах обучающихся игре на духовых и ударных инструментах, а также обучающихся игре на струнно-смычковых инструментах мы предложили такие формы работы, как досочинение мелодии до периода. Так, Анна М., (7 класс, «Инструментальное исполнительство» (Скрипка)) досочинила до периода предложенную первую фразу мелодии в жанре колыбельной и исполнила на уроке перед одноклассниками свое сочинение на скрипке. Николай Ж. (7 класс, «Инструментальное исполнительство» (Скрипка)) досочинил до периода предложенную первую фразу в жанре менуэта. Никита К. (7 класс, «Инструментальное исполнительство» (Саксофон)) выполнил аналогичное задание в жанре вальса, конкретизировав собственное сочинение заглавием «Забывтый вальс» и акцентировав в нем черты меланхоличности и задумчивости при характерном трехдольном метре. На уроках ребята делились своими впечатлениями о выполнении этого задания, подчеркивая, что процесс досочинения был очень интересным, познавательным и увлекательным. Анна М. акцентировала внимание на том, что «хотела бы заниматься этим каждый день».

Что касается работы с учащимися по направлению подготовки «Фортепиано», то испытуемым был предложен ряд заданий по подбору аккомпанемента к мелодии в жанрах военного марша, польки, мазурки, вальса и т.д. Несмотря на то, что степень результативности при выполнении данного задания была различной, однако все учащиеся проявили активность и заинтересованность в ходе его выполнения. Что же касается задания на досочинение, то его выполнение стало для учащихся более трудным, чем подбор аккомпанемента к заданной мелодии в том или ином жанре.

Далее учащимся в качестве домашнего задания было предложено сочинение в заданном жанре. Каждый учащийся получил свой вариант, подготовленный предварительно преподавателем теоретических дисциплин и согласованный с преподавателями исполнительских дисциплин. После того, как данная форма работы была успешно завершена, мы организовали специальное занятие, где учащиеся имели возможность продемонстрировать собственные сочинения, исполнив их перед небольшой аудиторией слушателей, включавшей преподавателей всех специальностей. Следует отметить, что не только учащиеся, но и преподаватели принимали участие в подобных занятиях с большим энтузиазмом. Несмотря на неизбежно возникающие организационные сложности (накладки по расписанию у преподавателей других дисциплин и т.д.), все это решалось достаточно оперативно и своевременно.

В качестве еще одного метода, направленного на развитие творческого компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на основе жанрового подхода, было проведение конкурса на лучший жанровый анализ музыкального произведения. Каждый учащийся получил в качестве домашнего задания произведение, написанное в определенном жанре. Испытуемые должны были провести самостоятельную работу, которая включала характеристику эмоционально-образного содержания произведения, характеристику эпохи его создания, характеристику самого жанра и основных средств музыкальной выразительности. Конкурс проходил в условиях публичного выступления учащихся перед аудиторией слушателей (одногоруппники, преподаватели,

администрация школы). Жюри оценивало работу по 10-балльной системе. В результате были определены учащиеся-победители, занявшие 1,2,3 места, а также учащиеся-призеры (4,5,6 места).

На данном этапе опытно-экспериментальной работы мы также использовали исследовательский метод, позволяющий учащимся не только самостоятельно подготовить материал о том или ином музыкальном жанре, и расширить опыт восприятия и освоения жанровой лексики, но и поделиться накопленным опытом с другими учащимися. Для этого учащийся, совместно с преподавателем музыкальной литературы выбирал интересующий его жанр и готовил материал о нем, включающий историю его возникновения и развития, а также анализ музыкально-языковых средств, отличающих данный жанр от других. Свои исследовательские проекты учащиеся защищали на специально организованном занятии, куда приглашались преподаватели музыкально-исполнительских и музыкально-теоретических дисциплин, а также администрация школы.

Оценка производилась на основе экспертного листа, где были установлены точные содержательные характеристики каждого балла. После выставления экспертами баллов (традиционная 5-балльная система, преобразованная в 10-балльную посредством знаков «+» и «-»), происходило распределение полученных результатов по уровням развития восприятия музыки. (Приложение 20).

Результаты деятельностно-эвристического этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (творческий компонент) представлены в таблице 15:

Таблица 15

Результаты деятельностно-эвристического этапа развития восприятия музыки учащимися ДШИ (творческий компонент)

Уровни развитости творческого компонента восприятия музыки учащимися	Количество учащихся	%
Уровень «реального» восприятия (низкий)	1	4,16%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	7	29,16%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	16	66,66%

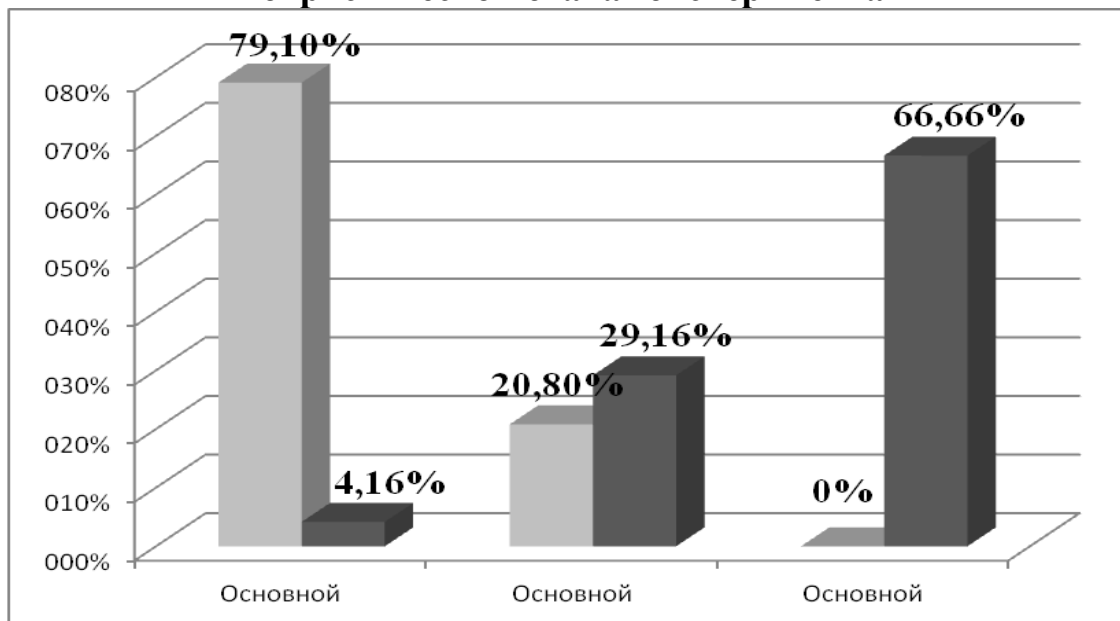
Соотношение результатов развития творческого компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и деятельностно-эвристическом этапах опытно-экспериментальной работы отражено в таблице 16 и представлено в виде диаграммы 5.

Таблица 16

Соотношение результатов развития творческого компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и деятельностно-эвристическом этапах эксперимента

Уровни восприятия музыки	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%	Сопоставление результатов, %
	Констатирующий этап эксперимента		Деятельностно-эвристический этап эксперимента		
Уровень «реального» восприятия (низкий)	19	79,1%	1	4,16%	-74,94%
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	5	20,8%	7	29,16%	+8,36%
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	0	0%	16	66,66%	+66,66%

Соотношение результатов развития творческого компонента восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и деятельностно-эвристическом этапах эксперимента



2. Уровень «реального» восприятия (низкий) 2. Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний) 3. Уровень «адекватного» восприятия (высокий)

Таким образом на деятельностно-эвристическом этапе опытно-экспериментальной работы более чем у 90% учащихся ДШИ наметилась положительная динамика в развитии творческого компонента восприятия музыки.

Целью **контрольного этапа** опытно-экспериментальной работы была оценка эффективности разработанной нами модели процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке учащихся ДШИ путем фиксации итоговых показателей развития восприятия по всем его компонентам, и их сравнение с данными констатирующего и формирующего и этапов опытно-экспериментальной работы.

Итоговые данные, полученные в ходе контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, указывают на существенное улучшение показателей - баллы по всем компонентам восприятия музыки учащимися ДШИ оказались выше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Таким образом, анализ результатов итогового контрольного среза выявил положительную динамику уровневых проявлений по всем компонентам

восприятия музыки учащимися ДШИ.

Для наблюдения за общей динамикой процесса развития восприятия музыки учащимися ДШИ (таблица 17, диаграммы 6, 7) нами использовался *показатель абсолютного прироста* (показатель динамических изменений - *Набс*, отражающий разность начального и конечного значения уровня исследуемого показателя). $Н абс = А_{кон} - А_{нач}$, где $А_{кон}$ — конечное значение показателя, $А_{нач}$ - начальное значение показателя.

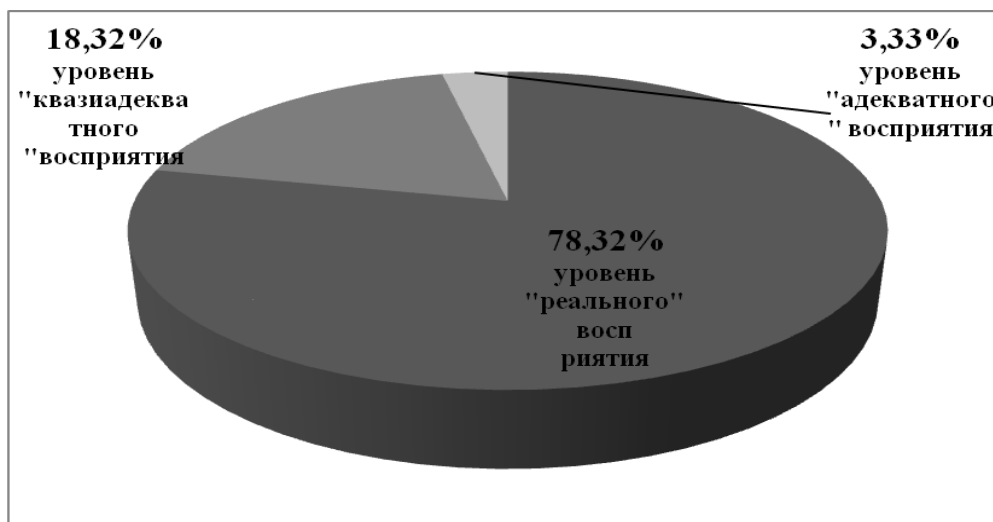
Таблица 17

Динамика развития восприятия музыки учащимися ДШИ в процессе формирующего эксперимента.

Уровни восприятия музыки	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Абсолютный прирост
Уровень «реального» восприятия (низкий)	78,32 %	7,5 %	-70,82 %
Уровень «квазиадекватного» восприятия (средний)	18,32 %	28,33 %	+10,01 %
Уровень «адекватного» восприятия (высокий)	3,33 %	64,16 %	+60,83%

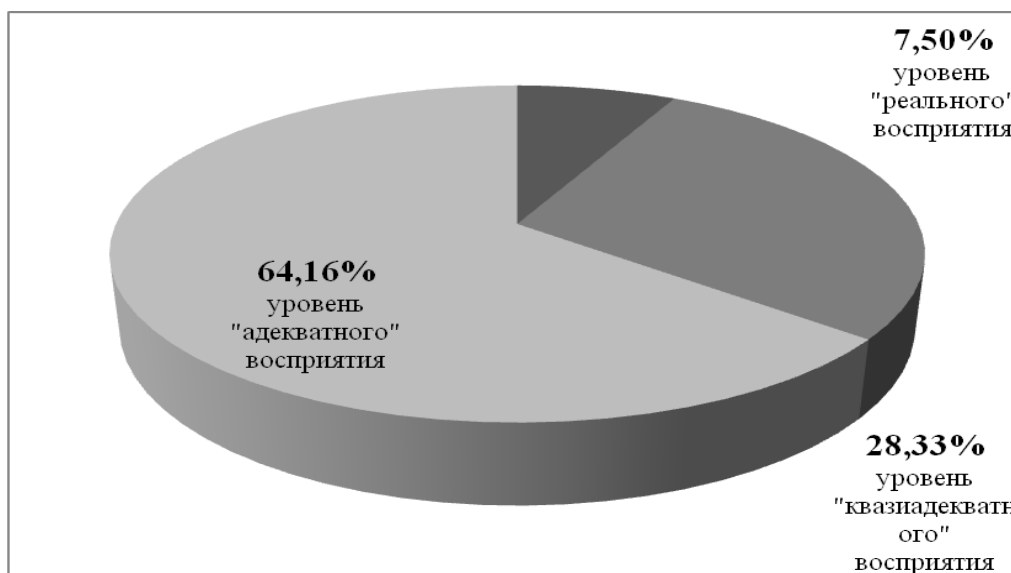
Динамика развития восприятия музыки учащимися ДШИ в процессе формирующего эксперимента (начало эксперимента).

Начало эксперимента



Динамика развития восприятия музыки учащимися ДШИ в процессе формирующего эксперимента (окончание эксперимента).

Окончание эксперимента



Комплексная обработка данных, полученных на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы, позволяет говорить о том, что учащиеся ДШИ продемонстрировали значительное улучшение показателей развития

восприятия музыки в каждом из компонентов, что наглядно отражено в таблице 18:

Таблица 18

Соотношение результатов развития восприятия музыки учащимися ДШИ на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы (средние показатели в %)

Компоненты восприятия музыки	Констатирующий этап эксперимента			Формирующий этап эксперимента		
	Уровень «реального» восприятия	Уровень «квазиадекватного» восприятия	Уровень «адекватного» восприятия	Уровень «реального» восприятия	Уровень «квазиадекватного» восприятия	Уровень «адекватного» восприятия
Эмоционально-образный	75%	20,83%	4,16%	8,33%	33,33%	58,33%
Рационально-логический	83,3 %	16,66%	0%	12,5%	25%	62,5%
Ценностный	75%	16,66%	8,33%	8,33%	29,16 %	62,5%
Коммуникативный	79,16%	16,66%	4,16%	4,16%	25 %	70,83%
Творческий	79,1%	20,8%	0%	4,16%	29,16%	66,66%

Выводы к главе 3

В ходе опытно-экспериментальной работы были сделаны следующие выводы:

1. В ходе диагностического исследования был определен ряд факторов традиционного обучения, препятствующих реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, а именно:

- традиционная система обучения музыке в ДМШ и ДШИ не ориентирует учебный процесс на создание благоприятных условий для реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования;

- деятельность восприятия музыки не рассматривается в учебном процессе ДМШ и ДШИ как содержательная основа для формирования целостных жанровых представлений у учащихся;

- существующая в практике дополнительного образования содержательная разрозненность исполнительских и теоретических дисциплин препятствует пониманию жанра учащимися ДМШ и ДШИ как целостной системы взаимообусловленных признаков.

2. Решение задач перцептивно-обучающего этапа процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в практике дополнительного образования, (целью данного этапа является преодоление уровня «реального» восприятия музыки учащимися), обусловлено использованием таких методов как информационно-рецептивный, репродуктивный, метод художественного контекста, эмоциональной драматургии, контрастного сопоставления произведений, цветовых уподоблений, а также наглядных методов.

Решение задач эстетически - моделирующего этапа процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в практике дополнительного образования, (целью данного этапа является достижение уровня «квазиадекватного» восприятия музыки учащимися) обусловлено использованием таких методов как метод комплексного анализа на интегральной основе, жанровой атрибуции, жанрового анализа, художественного нравственно-

эстетического познания музыки, а также методов проблемного изложения, словесных методов и эвристического, частично-поискового метода.

Решение задач деятельностно - эвристического этапа процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в практике дополнительного образования (целью данного этапа является достижение уровня «адекватного» восприятия музыки учащимися ДШИ) обусловлено использованием таких методов как метод практически - творческого моделирования, жанровой интерпретации, жанрового моделирования, а также исследовательского метода.

Использованные в ходе формирующего этапа эксперимента методики отражены в таблице (Приложение 21).

3. Анализ полученных в ходе опытно-экспериментальной работы значимых данных показал положительную динамику в развитии восприятия музыки у учащихся ДШИ: адекватного (высокого) уровня восприятия музыки достигли 64,16 % учащихся (на начало формирующего эксперимента – 3,33 %), «квазиадекватного» (среднего) уровня восприятия музыки достигли 28,33 % учащихся (18,32 % на начало формирующего эксперимента), при этом наблюдалось значительное уменьшение количества учащихся, находящихся на уровне «реального» (низкого) восприятия музыки – 7,5 % (на начало формирующего эксперимента -78,32%). Это позволяет говорить о положительной динамике в изменении уровневых проявлений всех компонентов восприятия музыки учащимися ДШИ как содержательной основы реализации жанрового подхода в условиях дополнительного образования.

Заключение

Проведенное исследование в целом подтвердило выдвинутые положения гипотезы и позволило убедиться в правомерности избранного пути моделирования процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования, что позволило сделать следующие

ВЫВОДЫ:

1. Эффективность реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования обусловлена опорой на такие ведущие теоретико-методические ориентиры как: направленность учебного процесса на понимание жанра как целостной системы взаимообусловленных признаков; изучение учебного музыкального материала в жанровом контексте, создающем у учащихся возможность выхода за физические границы произведений; формирование у учащихся умений слышать и осознавать жанровую семантику в музыке и качественно реализовывать данные умения во всех видах музыкальной деятельности.

2. Содержательной основой реализации жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования является восприятие музыки как начальный этап становления музыкального познания, музыкальной деятельности в целом. Содержательное наполнение эмоционально-образного, рационально-логического, ценностного, коммуникативного и творческого компонентов восприятия музыки обусловлено потенциалом видов музыкальной деятельности учащихся, а также возможностями жанрового подхода, отражающего логику процесса восприятия и осознания музыки: от образного строя произведения через дифференциацию отдельных атрибутивных признаков жанра к обобщению на уровне жанрового соответствия. Компонентный состав восприятия музыки учащимися определил выбор критериев (с учетом их жанровой направленности), которые позволяют проследить динамику содержательных изменений данных компонентов на разных уровнях их развития (уровень «реального» восприятия -

низкий, уровень «квазиадекватного» восприятия – средний и уровень «адекватного» восприятия - высокий).

3. Процесс реализация жанрового подхода к обучению музыке в условиях дополнительного образования происходит наиболее эффективно на основе внедрения теоретической модели, логика построения которой обусловлена стадильностью как ведущим качеством восприятия музыки, определяющим последовательность его развертывания во времени в виде трех педагогически целесообразных этапов (перцептивно-обучающего, эстетически-моделирующего и деятельностно-эвристического), чьи содержательные доминанты исходят из возможностей реализации жанровой направленности музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских дисциплин применительно к развитию определенных компонентов восприятия музыки учащимися.

4. Эффективность внедрения модели процесса реализации жанрового подхода в практику дополнительного образования обеспечивается комплексом методов обучения музыке, который основывается на диалектическом сочетании специальных и общепедагогических методов, связанных между собой по типу варианта и инварианта и используемых с учетом их специфики на конкретных этапах моделируемого процесса, а также на комплексном освоении категории жанра на всех дисциплинах музыкально-теоретической и музыкально-исполнительской подготовки. На перцептивно-обучающем этапе наиболее эффективны такие методы, как информационно-рецептивный метод, репродуктивный метод, наглядные методы, метод художественного контекста, метод эмоциональной драматургии, метод контрастного сопоставления произведений, метод цветowych уподоблений, метод сравнения. На эстетически-моделирующем этапе наиболее эффективны такие методы, как метод комплексного анализа на интегральной когнитивной основе, метод жанровой атрибуции, метод жанрового анализа, метод проблемного изложения, частично-поисковый метод, словесные методы, метод художественного нравственно-эстетического познания музыки. На деятельностно-эвристическом этапе наиболее эффективны такие методы, как метод практически-творческого моделирования,

метод жанровой интерпретации, метод жанрового моделирования, исследовательский метод.

Проведенное исследование открывает перспективы для дальнейшей разработки комплекса методов обучения музыке, обеспечивающих реализацию жанрового подхода не только в учреждениях дополнительного образования, но и в системе профессиональной подготовки музыкантов в целом. Предметом дальнейших исследований может стать поиск путей внедрения модели целостного процесса реализации жанрового подхода к обучению музыке в содержание профессиональной подготовки учащихся учреждений среднего профессионального музыкального и музыкально-педагогического образования, а также путей интеграции учебно-методических и художественно-творческих аспектов данной подготовки.

Литература

1. *Абдуллин, Э. Б.* Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 030700 «Музыкальное образование» / Э. Б. Абдуллин и др. – М.: Academia, 2002. - 268 с.
2. *Абдуллин, Э.Б.* Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева; под общей редакцией М.И. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. - 336 с.
3. *Альбуханова-Славская, К.А.* Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 1980. - 380 с.
4. *Агажанов, А.П.* Методика изучения ступеней лада в абсолютной системе сольфеджио / А.П.Агажанов // Воспитание музыкального слуха: сб. ст.; сост. А.П. Агажанов. – М.: Музыка, 1985. - С.41 - 58.
5. *Алиев, Ю.Б.* Методика музыкального воспитания детей: от детского сада к начальной школе / Ю.Б. Алиев. - Воронеж: НПО «Модэк», 1988. - 352 с.
6. *Алиев, Ю.Б.* Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. - 336 с.
7. *Альшванг, А.А.* Проблемы жанрового реализма / Избранные сочинения в 2 томах / А. А. Альшванг. - М. : Музыка, 1964 - Т. 1;ред. Г. Б. Бернандт [и др.], 1964. - 432 с.
8. *Анисимов, В.П.* Диагностика музыкальных способностей детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 128 с.
9. *Апраксина, О.А.* Методика музыкального воспитания / О.А. Апраксина. - М.: Просвещение, 1983. - 224 с.
10. *Арановская, И.В.* Эстетическое развитие и его роль в профессиональном становлении будущего педагога / И.В. Арановская // Интеграция образования, 2002. – №2/2. – С. 188-193.

11. *Арановская, И.В.* Адекватность музыкального восприятия как педагогическая проблема / И.В. Арановская // *Музыковедение*, 2004. – №1. – С. 43.
12. *Арановская, И.В.* Музыкознание и музыкальное образование: взаимообусловленность и взаимодействие / И.В. Арановская // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – Волгоград: Перемена, 2011. – №8. – Т. 62. – С. 191-195.
13. *Арановская, И.В.* Теория и методика эстетического развития будущего педагога-музыканта в современной системе высшего образования: Учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2002. – 127 с.
14. *Арановская, И.В.* Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально – педагогическом образовании (методологические основы): Монография / И.В. Арановская. – Волгоград: Перемена, 2002. - 256с.
15. *Арановская, И.В.* Музыкальное искусство и развитие личности / И.В. Арановская // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2008. – №8. – С.124-130.
16. *Арановский, М.Г.* Музыкальный текст: структура и свойства / М.Г. Арановский. – М.: Композитор, 1998. – 343 с.
17. *Арановский, М.Г.* Структура музыкального жанра: современная ситуация в музыке / М.Г. Арановский // *Музыкальный современник: сб. статей*. – М.: Сов. Композитор, 1987.– Вып.6. – С. 5-44.
18. *Арановский, М.Г.* Мышление, язык, семантика // *Проблемы музыкального мышления: сб. ст.; сост. и ред. М.Г. Арановский*. – М.: Музыка, 1974. – С. 90-128.
19. *Арчажникова, Л.Г.* Профессия - учитель музыки / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
20. *Асафьев, Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – М.: Музыка, 1973. – 142 с.
21. *Асафьев, Б.В.* Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1971. – Кн. 1-2. – 376 с.

22. *Асмус, В.Ф.* Чтение как труд и творчество / В.Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – 654с., С. 55-68.
23. *Базиков, А.С.* Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления: дисс. ... д-ра пед. наук / А.С.Базиков. –Тамбов, 2002. –386 с.
24. *Байденко, В.И.* Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы: моногр. / В.И.Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 299 с.
25. *Баренбойм, Л.А.* Фортепианная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. - Л.: Музыка, 1974. - 336 с.
26. *Безбородова, Л. А.* Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. — 2-е издание перераб. и доп. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2014. – 512 с.
27. *Белкин, А.С.* Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
28. *Белобородова, В.К.* Музыкальное восприятие школьников / В.К. Белобородова, Г.С. Ригина, Ю.Б. Алиев / под. ред. М.А. Румер. – М. : Педагогика, 1975. – 159 с.
29. *Бешелев С.Д., Гурвич Ф. Г.* Экспертные оценки / С.Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. – Издательство «Наука», М., 1973г. – 160 с.
30. *Бодина, Е. А.* Воспитательная функция музыки: эволюция и современные тенденции реализации: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / НИИ теории и методов воспитания. – Москва, 1992. – 32 с.
31. *Бодина, Е. А.* Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: учебник для вузов / Е. А. Бодина. – М.: Юрайт, 2017. – 333 с.

32. *Бодина, Е. А.* Функционально-структурная характеристика нравственно-воспитательного воздействия музыки / Педагогика искусства, 2012 №2. – С.102-109.
33. *Бочкарев, Л.Л.* Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 352 с.
34. *Вахромеев В.А.* Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе / В.А. Вахромеев. – М.: Музыка, 1966. – 88 с.
35. *Ветлугина Н.А.* Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. – 415 с.
36. *Владиславлев А.П.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 175 с.
37. *Вопросы методики воспитания слуха* / отв. ред. А.Л. Островский. – Л.: Музыка, 1967. – 135 с.
38. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 516 с.
39. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
40. Выписка из Приказа Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования", пункт 25.
41. *Галлеев Б.М., Ванечкина И.Л.* «Цветной слух» и «теория аффектов» // Сб. науч. трудов. Языки науки – языки искусства. – М.: Прогресс – Традиция, 2000. – с. 139-143.
42. *Галлеев Б.М.* Светомузыка в системе искусств. – Казань: Казанская гос. консерватория, 1991. – 88 с.
43. *Галлеев Б.М., Ванечкина И.Л.* Поэма огня. Концепция светомузыкального синтеза А.Н. Скрябина. – Казань: изд. КГУ, 1981. – 168 с.
44. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI в. / Б.С. Гершунский. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 512 с.

45. *Голицин Г. А., Петров В. М.* Информация. Поведение. Язык. Творчество. / Г. А. Голицин, В. М. Петров. – М.: Изд-во ЛГК, 2007. – 200 с.
46. *Гольденвейзер, А.Б.* Об исполнительстве / А.Б.Гольденвейзер // Вопросы фортепианного исполнительства / ред.-сост. М.Г. Соколов. – М.: Музыка, 1965. – Вып. 1. - С. 35-71.
47. *Горлинский В.И.* Музыкальное образование как процесс: реалии времени, тенденции, прогнозы, перспективы: дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Горлинский. – М: МПГУ, 2003. – 343 с.
48. *Готсдинер А. Л.* О стадиях формирования музыкального восприятия / сб.: Проблемы музыкального мышления, Сборник статей; составитель и редактор М. Г. Арановский. М., «Музыка», 1974. – 336 с.
49. *Готсдинер, А.Л.* Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. - М. : МИЛ «NB Магистр», 1993. – 191 с.
50. *Гребенюк Е.В.* Становление профессиональной компетентности будущего учителя музыки в процессе изучения педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / Е.В.Гребенюк. – СПб, 2005. – 185 с.
51. *Давыдова Е.В.* Методика преподавания сольфеджио: учеб. пособие / Е.В. Давыдова; вступ. ст. В. Середы. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1986. – 160 с.
52. *Диагностика межличностных отношений подростков и старшеклассников: Методические рекомендации / Сост. Л.В. Сгурская, Г.С. Тамарский.* – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 44 с.
53. *Должанский А. Н.* Краткий музыкальный словарь / А.Н. Должанский. – СПб., 2000. – 448 с.
54. *Иванченко Г.В.* Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М., Смысл, 2001. – 256с.
55. *Ильин В.С.* Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.; Педагогика, 1984. –144 с.

56. *Кабалевский Д. Б.* Как рассказывать детям о музыке?: кн. Для учителя / Д.Б. Кабалевский; авт.вст.ст. И.В. Пигарева. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2005. – 224с.
57. *Кабалевский, Д. Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Советская музыка, 1976. – №1. – с. 17-31.
58. *Кабалевский, Д. Б.* Педагогические размышления: Избр. ст. и докл. / Д. Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 188 с.
59. *Казанцева, Л.И.* «Пограничные жанры»: за и против / Л.И. Казанцева «Пограничные жанры»: за и против Проблемы музыкальной науки, 2008. № 1 (2). С. 26–31.
60. *Казанцева, Л.И.* «Музыкальный жанр и его содержание» / Л.И. Казанцева «Музыкальный жанр и его содержание» // «Южно-Российский музыкальный альманах» – Ростов Н/д.: Издательство РГК им. С.В. Рахманинова, 2008. – 300с.
61. *Кирнарская, Д.К.* Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М. : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
62. *Клег, Б.* Интенсивный курс по развитию творческого мышления: пер. с англ./ Б. Клег, П. Бич. – М. ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство Аст», 2004. – 392с.
63. *Колеченко, А.К.* Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей /А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2004. – 368с.
64. *Коробова, А.Г.* Методологические принципы анализа музыкального произведения в теоретических курсах музыкального училища / А.Г. Коробова, М.В. Городилова. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2002. – 80 с.
65. *Костюк, А. Г.* Восприятие мелодии: мелодические параметры процесса восприятия музыки. - Киев: Наук. думка, 1986. – 189 с.
66. *Костюк, А.Г.* О мелодической ориентации музыкального восприятия / А.Г. Костюк // Восприятие музыки. – М., 1980. – с.112–126.

67. *Критская, Е.Д.* Восприятие музыки как педагогическая проблема / Е.Д. Критская // Теория методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – М.: Флинта: Наука, 1998. – С. 80–107.
68. *Курт, Э.* Тонпсихология и музыкальная психология / Homo Musicus. Альманах музыкальной психологии. – 2001, М., МГК. – 228с. – С.7-54.
69. *Лагутин, А.И.* Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе / А.И. Лагутин. – М.: Музыка, 1982. –224с.
70. *Левина, И.Р.* Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук / И.Р.Левина. – Уфа, 2004. – 277 с.
71. *Левкин, В.Е.* Категории интериоризации, экстериоризации, отождествления, разотождествления, интроекции, проекции, переноса в философии и психологии // Человек и культура: Сб.ст. и тезисов. – Тюмень: Издательство ТюмГУ, 2001. – С 52-57.
72. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
73. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. II / А.Н. Леонтьев – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
74. *Лернер, И. Я.* Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
75. *Лобанова, М.Н.* Музыкальный стиль и жанр: История и современность / М.Н. Лобанова. – М. : Сов. композитор, 1990. – 221 с.
76. *Лосев, А.Ф.* Музыка как предмет логики / А.Ф. Лосев. – М.: Изд-во автора, 1927. – 262 с.
77. *Лурия, А.Р.* Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия Лекции по общей психологии; под ред. Е. Строгановой. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
78. *Мазель, Л.А.* Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыковедения и эстетики / Л.А. Мазель. – М.: Сов. композитор, 1978. –332 с.

79. *Мазель, Л.А.* Строение музыкальных произведений: учеб. пособие / Л.А. Мазель. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Музыка, 1979. – 536 с.
80. *Мазель, Л.А.* Анализ музыкальных произведений / Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман. – М.: Музыка, 1967. – 752 с.
81. *Макаренко, А.С.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1977. Т. 1. – 398 с. 152.
82. *Максимов, С.Е.* Основы гармонического сольфеджио / С.Е. Максимов. – М.: Музыка, 1972. – 144 с.
83. *Медушевский, В.В.* О содержании понятия «адекватное восприятие» / В.В. Медушевский // Восприятие музыки: сб. ст.; ред.-сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 141 – 156.
84. *Медушевский, В.В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1975. – 256 с.
85. *Медушевский, В.В.* Углублять концепцию музыкального образования / В.В. Медушевский // Сов. Музыка, 1981. - № 9. – С. 52 – 59.
86. *Медушевский, В. В.* Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе / В. В. Медушевский. – М.: Редакционно-издательский отдел Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, 2001. – 65 с.
87. *Минаев, Е. А.* Музыкально-информационное поле в эволюционных процессах искусства / Е. А. Минаев Музыкально-информационное поле в эволюционных процессах искусства. –М.: Музыка, 2000. – 78 с.
88. *Мюллер, Т.Ф.* Вопросы методики сольфеджио / Т.Ф. Мюллер // Воспитание музыкального слуха: сб. ст. / ред.-сост. А.П. Агажанов. – М.: Музыка, 1977. – С. 8–25.
89. *Мясоедов, А.Н.* К вопросу о слуховом анализе / А.Н. Мясоедов // Вопросы музыкального слуха: сб. ст. / ред.-сост. А.П. Агажанов. – М.: Музыка, 1977. – С. 135–146.
90. *Назайкинский, Е.В.* Проблемы комплексного изучения музыкального произведения / Е.В.Назайкинский // Музыкальное искусство и наука: сб. тр.; сост. Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1978. – Вып. 3. – С. 3 – 12.

91. *Назайкинский, Е.В.* О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
92. *Назайкинский, Е.В.* Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е.В. Назайкинский // Восприятие музыки: сб. ст.; ред.-сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980.
93. *Назайкинский, Е.В.* Пути совершенствования музыкально-теоретических дисциплин / Е.В. Назайкинский // Советская музыка. –1982.№2. – С. 64–72.
94. *Назайкинский, Е. В.* Логика музыкальной композиции / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1982. – 319с.
95. *Назайкинский, Е.В.* Оценочная деятельность при восприятии музыки / Е.В. Назайкинский // Восприятие музыки: сб. ст.; ред.-сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 195–229.
96. *Назайкинский, Е.В.* Стиль и жанр в музыке: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Назайкинский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
97. *Нейгауз, Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. М.: Музыка, 1967. – 193 с.
98. *Немыкина, И.Н.* Основы музыкальной педагогики: учеб. пособие / И.Н. Немыкина. – Екатеринбург: Урал.гос. пед. ин-т, 1993. – 64 с.
99. *Николаева, А.И.* Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки: дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Николаева. Москва, 2004. – 455 с.
100. *Овсянкина, Г.П.* Музыкальная психология / Г.П. Овсянкина. – СПб.: «Союз художников», 2007. – 240 с.
101. *Орлова, Т.С.* Восприятие музыки как необходимое условие эффективности реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ / Т.С. Орлова, И.В. Арановская // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, 2015– Т. 21. – №1. – С. 132-136.

102. *Орлова, Т.С.* Возможности музыкально-исполнительского класса в аспекте реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ / Т.С. Орлова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология, 2014.–№1 (112). – С. 180-186.
103. *Орлова, Т.С.* Жанровый подход к организации восприятия музыки как средство творческого развития учащихся Детских музыкальных школ / Т.С. Орлова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2018.– №2 (33). – С. 33-37.
104. *Орлова, Т.С.* Реализация жанрового подхода в условиях дополнительного музыкального образования / Т.С. Орлова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение, 2012. – №3 (23). – С. 92-98.
105. *Орлова, Т.С.* Категория жанра в теории и практике дополнительного музыкального образования/ Т.С. Орлова // Культура. Наука. Интеграция. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2012. – №1 (17). – С. 73-78.
106. *Островский, А.Л.* Методика теории музыки и сольфеджио / А.Л. Островский. – Л.: Музыка, 1977. – 296 с.
107. *Остроменский, В.Д.* Восприятие музыки как педагогическая проблема /В.Д. Остроменский. – Киев : Муз. Украина, 1975. – 200 с.
108. *Петелин, А.С.* Профессионально-личностное становление учителя музыки в многоуровневой системе образования: дис. ... д-ра пед. наук / А. С.Петелин.– Воронеж, 2006. – 493 с.
109. *Петровский, В.А.* Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов; под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. - М., издательство «Просвещение», 1976г. – 479 с.
110. *Петрушин, В.И.* Музыкальная психология: Учебное пособие для Вузов / В.И. Петрушин Музыкальная психология. М.: Трикста: Академический проспект, 2008. – 398с.
111. *Пиличяускас, А.А.* Познание музыки как педагогическая проблем / А.А. Пиличяускас // Музыка в школе, 1989. – № 1.

112. *Питерин, Ю.П.* Исследование готовности студентов к самостоятельной эстетической оценке музыкальных произведений // Теоретические основы профессиональной подготовки учителя музыки – М., 1980. – С. 31–39.

113. *Подласый, И.П.* Педагогика. Книга 1. Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый // Педагогика. Книга 1. Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 2002. – 574 с.

114. *Попова, Т.В.* Музыкальные жанры и формы // Попова Т.В. – М., «Государственное музыкальное издательство», 1954г. – 391с.

115. *Программа по музыке* (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы 1-3 классы. Сост. Э.Б. Абдуллин, Т.А. Бейдер, Т.Е. Вендрова, И.В. Кадобнова, Е.Д. Критская, Г.П. Лисенкова, Г.С. Тарасов, Д.Б. Кабалевский. - М.: «Просвещение», 1981г. – 112с.

116. *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений* / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; под ред. Г.М. Цыпина. - М.: Изд. центр Академия, 2003. – 368 с.

117. *Рагс, Ю. Н.* Музыкальное восприятие // Восприятие музыки. Сб. статей / В. Максимов. М.: Музыка, 1980. – 256с.

118. *Рагс, Ю.Н.* Проблема историко-стилевого курса гармонии / Ю.Н. Рагс // Проблемы развития системы музыкального образования: сб. науч. тр. / Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, 1986. – Вып. 87. – С. 150 – 175.

119. *Ражников, В.Г.* Резервы музыкальной педагогики / В.Г. Ражников. - М.: Знание, 1980. – 96с.

120. *Рапацкая, Л.А.* Основы общехудожественной подготовки учителя музыки: учеб. пособие / Л.А. Рапацкая. – М.: МГОПУ, 1996. – 146 с.

121. *Рачина, Б.С.* Технология и методика обучения музыке в общеобразовательной школе / Б.С. Рачина. СПб., Композитор, 2007. – 543с.

122. «Рекомендации по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств», Приложение к письму Минкультуры России от 19.11.2013г. № 191-01-39/06-ГИ.

123. *Репин, С.А.* Реализация непрерывности педагогического образования: науч.-метод. пособие / С.А. Репин, И.О. Котлярова, Р.А. Циринг; под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Изд-во «Образование», 1999. – 204 с.

124. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Издательство: Питер, 2002. – 720 с.

125. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии изд. 4-е / С.Л. Рубинштейн. – Издательство: Питер, 2000. – 665с.

126. *Сабанеев, Л. Л.* Воспоминания о Скрябине Л.Л. Сабанеев / М.: Классика-XXI, 2000. – 391 с.

127. *Савшинский, С.И.* Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И.Савшинский. – М.; Л.: Музыка, 1964. – 184 с.

128. *Самсонидзе, Л. С.* Особенности развития музыкального восприятия / Л.С. Самсонидзе. - Тбилиси: Мецниереба, 1987. – 65 с.

129. *Сергеева, Г. П.* Музыка. Рабочие программы / Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. 1 - 4 классы: пособие для учителей общеобразоват. Организаций / [Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, Т. С. Шмагина]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 64 с.

130. *Серединская, В.А.* Развитие внутреннего слуха в классе сольфеджио /А.Серединская. – М.: Музгиз, 1962. –92 с.

131. *Сизова, Е.Р.* Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сизова Елена Равильевна; АПК и ППРО. – Челябинск, 2008. – 450 с.

132. *Скаткин, М. Н.* Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин— М.: Педагогика, 1984. – 95 с.

133. *Сластенин, В.А.* Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, А.Н. Шиянов / Учебное пособие. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

134. *Соколов, О.В.* Морфологическая система музыки и ее художественные жанры / А.Н. Соколов. Монография. – Нижний Новгород: изд-во Нижегородского университета, 1994. – 218 с.
135. Слепко, Ю.Н., Ледовская Т.В. Анализ данных: интерпретация результатов психологического исследования: учебное пособие / Ю.Н. Слепко, Т.В. Ледовская. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 136с.
136. *Сохор, А.Н.* Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А.Н.Сохор // Проблемы музыкального мышления; под ред. М.Г.Арановского. – М.: Музыка, 1974. – С. 59 – 108.
137. *Сохор, А. Н.* Вопросы социологии и эстетики музыки Т.2 / А. Н. Сохор. – Л.: Советский композитор, 1981. – 295 с.
138. *Сохор, А.Н.* Эстетическая природа жанра в музыке / А. Н. Сохор. Изд-во «Музыка». – М., 1968г. – 102с.
139. *Сохор, А. Н.* Теория музыкальных жанров: задачи и перспективы / А.Н. Сохор // Теоретические проблемы музыкальных форм и жанров: сб. статей. М.: Музыка, 1971. – 365 с.
140. *Сохор, А.Н.* Музыка как вид искусства / А.Н. Сохор. – М. : Гос. муз. изд-во, 1961. – 133 с.
141. *Старчеус, М.С.* К проблеме типологии музыкального восприятия / М.С. Старчеус // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. ст.; сост. А.Г. Костюк. – Киев : Музична Украша, 1986. – С. 29 – 45.
142. *Столяренко, Л.Д., Столяренко В.Е.,* Психология и педагогика для технических вузов / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко // Ростов-на-Дону, «Феникс», 2001г. – 512 с.
143. *Столяренко, Л.Д.* Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб, и доп. – Ростов н/Д:«Феникс», 2003 – 544 с.

144. *Субетто, А.И.* Методология стандартизации непрерывного образования: проблемы и пути их решения / А.И.Субетто — М.; СПб.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — 70 с.
145. *Тараева, Г.Б.* Историко-стилевая ориентация курса анализа музыкальных произведений / Г.Б.Тараева // Преподавание музыкально-теоретических дисциплин в историко-стилевом аспекте: сб. тр. Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. — М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1991. — Вып. 120. — С. 16 — 29.
146. *Тарасов, Г.С.* Проблема духовной потребности: на материале музыкального восприятия / Г.С. Тарасов. — М.: Наука, 1979. — 190 с.
147. *Тарасова, К.В.* Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. — М.: Педагогика, 1988. — 176 с.
148. *Татур, Ю.Г.* Образовательная система России: высшая школа (Методы и опыт анализа и проектирования) / Ю.Г.Татур. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 202 с.
149. *Теплов, Б.М.* Проблемы индивидуальных различий / Б.М.Теплов. - М.: АПН РСФСР, 1961. — 536 с.
150. *Теплов, Б.М.* Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. - М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. — 334 с.
151. *Теплов, Б.М.* Избранные труды: В 2-х томах. Том 1. / Б.М. Теплов. — М.: Педагогика, 1985. — 328 с.
152. *Узнадзе, Д.Н.* Теория установки / Д.Н.Узнадзе. — М.: Ин-т практ. психологии. — Воронеж: МОДЭК, 1997. — 448 с.
153. *Усачева, О.В.* Стилевой подход к содержанию и организации слушания музыки в школе: на материале вузовской подготовки учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук. / О.В. Усачева. — Москва, 2006. — 174 с.
154. *Усачёва, В.О.* Музыка. 4 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность / В.О. Усачёва, Л.В. Школяр. — М.: Баласс, 2015. — 96 с. : ил. (Образовательная система «Школа 2100»).
155. *Уколова, Л.И.* Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: автореферат дис. ...

доктора педагогических наук: 13.00.08 / Уколова Любовь Ивановна; [Место защиты: Ин-т худож. образования Рос. акад. образования]. – Москва, 2008. – 55 с.

156. *Уколова, Л. И.* Педагогическая модель музыкальной среды в образовательном пространстве: монография / Л. И. Уколова. – М.: 11 - й формат, 2011. – 179 с.

157. *Уколова, Л. И.* Формирование духовной культуры будущего учителя музыки в процессе музыкального образования: Монография / Л. И. Уколова. – М.: МГПУ, 2005. – 141 с.

158. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] / Министерство культуры Российской Федерации. [Официальный сайт]; Приказ Министерства культуры РФ от 12.03.2012 №№161,162,163,164,165,166.
https://www.mkrf.ru/documents/?DOCS%5BKEYWORDS%5D=&DOCS%5BVIEW_DOCUMENTS%5D=1192235&DOCS%5BAUTHORITY%5D=&DOCS%5BTYPE_DOCUMENTS%5D=&DOCS%5BDATE_1%5D=&DOCS%5BDATE_2%5D=&DOCS%5BNUMBER%5D=&PAGEN_1=2

159. *Фейгин, М.Э.* Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Э.Фейгин. – М.: Музыка, 1975. – 110 с.

160. *Холопов, Ю.Н.* Музыка XX века в вузовском курсе анализа музыкальных произведений / Ю.Н.Холопов // Современная музыка в теоретических курсах вуза: сб. науч. тр. Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. – Вып. 51. – С. 119–141.

161. *Холопова, В.Н.* Музыка как вид искусства / В.Н.Холопова // Учеб. Пособие. – 4-е изд., испр. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2014. – 320с.

162. *Целковников, Б.М.* Мир музыки и человеческой души: учебное пособие и хрестоматия по музыкальной психотерапии / Б. М. Целковников. – Краснодар: Эолывы струны, 2005. – 146 с.

163. *Цветаева, А.И.* Мастер волшебного звона: [О К.К. Сараджеве] / А. И. Цветаева, Н. К. Сараджев. – Переизд. – М. : Музыка, 1988. – 106 с.

164. *Цуккерман, В. А.* Музыкальные жанры и основы музыкальных форм / Цуккерман В. А. – М., Музыка, 1964. –160с.
165. *Цуккерман, В.А.* Музыкально-теоретические очерки и этюды / Цуккерман В. А. – М., Всесоюзное издательство «Советский композитор»,1970. – 558с.
166. *Цуккерман, В.А.* Целостный анализ музыкальных произведений и его методика / В.А.Цуккерман // Интонация и музыкальный образ: статьи и исследования музыковедов Советского Союза и других соц. Стран; под общ. ред. Б.М. Ярустовского. – М.: Музыка, 1965 – 354с. -с. 264–320.
167. *Цыпин, Г.М.* Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пособие для учащихся / Г.М.Цыпин. - М.: Интерпракс, 1994. – 384 с.
168. *Чиркина, Д.В.* Развитие стилевого слуха у учащихся старших классов Детской школы искусств: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Чиркина Дарья Владимировна. – Челябинск, 2012. – 212с.
169. *Шатковский, Г.И.* Развитие музыкального слуха / Г.И.Шатковский. – М.: Музыка, 1996. – 184 с.
170. *Школяр, Л. В.* Теория и методика музыкального образования детей: научно методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – М.: Флинт: Наука, 1998. – 336 с.
171. *Шульпяков, О.Ф.* Техническое развитие музыканта-исполнителя / О.Ф. Шульпяков. – М., 1973. – 61 с.
172. *Щапов, А.П.* Фортепианная педагогика / А.П.Щапов. – М.: Сов. Россия, 1960. – 171 с.
173. *Щирин, Д. В.* Педагогика восприятия духовной музыки / Д. В. Щирин. – СПб., 2007. – 325 с.
174. *Юлпатова, Е.Ю.* Диалог в практике вузовского обучения специальным дисциплинам будущих дирижеров хора: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Юлпатова Елена Юрьевна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2011. – 224 с.

175. *Юлпатова, Е.Ю.* Диалог в практике вузовского обучения специальным дисциплинам будущих дирижеров хора: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Юлпатова Елена Юрьевна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2011. – 27 с.
176. *Яковлев, И.П.* Интеграция высшей школы с наукой и производством / И.П. Яковлев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 128 с.
177. *Lengrand, P.* An introduction to lifelong education / P. Lengrand. - Paris: UNESCO, 1970. – 99 p.
178. *Sloboda, J.* Generative processing in music. – London, 1988. – P.38
179. *The World of Education Today and Tomorrow.* – P.: Unesco: L.: Harrap, 1972. –313 p.
180. *Unesco: IBE education thesaurus Fifth edition.* – 1990; revised and enlarged. – Unesco, 1991. – 140 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Опросный лист для оценки адекватности эмоционально-образного восприятия учащимися музыкальных произведений различных жанров

1	К какому жанру можно отнести данное музыкальное произведение (песня, танец, марш)? Объясните, почему?
2.	Охарактеризуйте эмоционально-образный строй данного произведения. Есть ли в данном музыкальном произведении какой-либо сюжет? Если да, опишите его.
3.	Какими словами можно охарактеризовать главный художественный образ данного произведения? Какие зрительные образы (пейзажи, картины природы, люди и пр.) представляются вам во время звучания этого произведения?
4.	Ассоциации с какими видами искусств вызывает у вас прозвучавшая музыка и почему?
5.	Какая цветовая гамма наиболее соответствует содержанию и характеру музыки и почему?

Приложение 2
«Выбери музыку»

ФИО учащегося	1 серия	2 серия	3 серия	4 серия	5 серия	Итого
1. Антонюк Глеб	0	1	1	0	0	2
2. Вострикова Елизавета	1	0	0	1	0	2
3. Барышникова Ульяна	0	0	0	1	1	2
4.Новоселова Полина	1	0	0	0	0	1
5. Коржевская Анна	0	0	0	1	0	1
6. Когут Василиса	0	1	1	0	1	3
7. Тарута Юлия	0	1	1	1	0	3
8. Пондина Ирина	0	0	1	1	0	2
9. Алексеев Алексей	1	1	0	1	1	4
10. Плескачева Ирина	0	1	1	0	1	3

За каждый правильный ответ начислялся 1 балл, за неверный - 0 баллов. Затем полученное количество баллов приводилось в соответствие с 10 - балльной шкалой и распределялось по уровням.

Приложение 3

Тест «Музыкальная палитра» (В.П. Анисимов)

Цель: изучить способности учащихся ДМШ к эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения различных жанров.

Стимулирующим материалом служит аудиозапись незнакомых учащимся музыкальных фрагментов, соответствующих по характеру центральной части, а также четырем векторам диагностического ключа-матрицы эмоций. Одна серия теста включает в себя пять различных по характеру музыкальных фрагментов.

Стимулирующий материал: музыкальные циклы для детей С. Прокофьева, Д. Кабалевского, С. Майкапара, А. Гречанинова, А. Хачатуряна и других. В общей сложности участвуют четыре серии фрагментов:

Первая серия соответствует среднему уровню сложности в определении эмоционально-смысловой рефлексии.

Вторая серия составляется в соответствии со слабым уровнем эмоциональной отзывчивости и содержит фрагменты, отражающие «периферийные» характеристики диагностического ключа-матрицы, и потому дающие возможность без особых проблем определить ответные эмоциональные реакции на ярко выраженное однозначное воздействие музыки. Данная серия включается в тест только в том случае, если реципиент не справился с первой серией.

Третья серия включает те фрагменты, которые требуют чутких реакций на разнообразные тонкие переживания, близкие характеристикам, находящимся в центральной части диагностического ключа-матрицы. Это достаточно хороший уровень.

Четвертая серия представляет высокий уровень эмоциональной отзывчивости и строится на основе требований предыдущей серии, в которой музыкальные фрагменты осложняются модуляциями, отклонениями, а также регистровыми, фактурными, темпо-ритмическими и другими сопоставлениями музыкального языка.

Четыре вектора диагностического ключа-матрицы и музыкальные произведения, соответствующие им

ВЕКТОР 1	ВЕКТОР 2	ВЕКТОР 3	ВЕКТОР 4
В. Котельников «Колыбельная»	Г. Свиридов «Грустная песня»	Г. Свиридов «Дождик»	С. Майкапар «Тревожная минута»
А. Хачатурян «Андантино»	А. Гречанинов «Недовольство»	К. Тушинок «Цветной дождь»	К. Тушинок «Сердитый медвежонок»
С. Прокофьев «Сказочка»	Ю. Штуко «Ночное шествие»	С. Прокофьев «Пятнашки»	Г. Свиридов «Упрямец»
Р. Шуман «Хорал»	С. Прокофьев «Раскаяние»	Г. Свиридов «Попрыгунья»	А. Хачатурян «Сегодня запрещено гулять»
Р. Шуман «Шахерезада»	Р. Шуман «Первая утрата»	Г. Свиридов «Парень с гармошкой»	А. Хачатурян «Две смешные тетеньки поссорились»
Г. Свиридов «Колыбельная песенка»	С. Прокофьев «Траурное шествие»	Р. Шуман «Солдатский марш»	Г. Свиридов «Колдун»
А. Гречанинов «Материнские ласки»	С. Майкапар «Похоронный марш»	С. Прокофьев «Марш» C-dur	
А. Гречанинов «Марш» К. Тушинок «Великан»		Р. Шуман «Охотничья песенка»	
К. Тушинок «Силачи»		К. Тушинок «Фанфары»	
К. Тушинок «Менуэт слонов»			

Необходимо внимательно прослушать музыкальные примеры и определить, какое настроение она вызывает у вас, какие возникают в вашем представлении

образы при прослушивании. Подберите слова, подходящие для вашего переживания музыки.

Пробный вариант тестирования (пять фрагментов из цикла «Детский альбом» П.И. Чайковского):

1. «Утреннее размышление»- умиротворенно, спокойно
2. «Сладкая греза» - ласково, мягко, нежно
3. «Баба Яга» - враждебно, тревожно, сердито
4. «Болезнь куклы» - огорченно, жалобно, скорбно
5. «Игра в лошадки» - задорно, проворно, игриво

В случае самостоятельно подобранных определений своих переживаний учащимися, происходит их оценивание диагностом как продуктивных, т. е. творческих. В этом случае в индивидуальной диагностической карте выставляется 2 балла. В случае затруднений и невозможности учащимся самостоятельно подобрать определения, ему предложен выбор - из пяти слов необходимо выбрать одно, которое более всего подходит для характеристики эмоционального содержания фрагмента. После чего называются пять терминов из разных секторов словаря эмоций; один из них соответствует характеру музыкального фрагмента, остальные отражают альтернативные или противоположные эмоциональные состояния. Здесь правильно указанное определение оценивается в 1 балл. Например (в соответствии с пробным вариантом предъявления фрагментов):

1-й - задорно, спокойно, тревожно, решительно, тоскливо;

2-й - весело, сердито, гордо, нежно, тяжело;

3-й - сердито, озорно, мягко, вяло, шутливо;

4-й - решительно, жалобно, гневно, празднично;

5-й - устало, тяжело, ласково, умиротворенно, игриво.

Если учащийся сумел самостоятельно определить эмоционально-образное содержание музыкального фрагмента и к названному определению дополняет свои синонимичные характеристики-мыслеобразы, то такой ответ следует оценить как продуктивный и зафиксировать 2 балла

Верное определение учащимся эмоционально-образного содержания

прозвучающего музыкального фрагмента с помощью диагноста оценивается как адекватно-репродуктивный уровень. В этом случае в индивидуальной диагностической карте выставляется 1 балл. Неправильное определение оценивается в 0 баллов.

Индивидуальная диагностическая карта

ФИО учащегося Слепокурова Екатерина. Возраст 11 лет Направление «Инструментальное исполнительство» (гитара)			
	Неадекватная рефлексия	Адекватная рефлексия	Продуктивная рефлексия
1 серия			
1 фрагмент		2 балл	
2 фрагмент		1 балл	
3 фрагмент		2 балл	
4 фрагмент		1 балл	
5 фрагмент		1 балл	
		Итого: 7 баллов	
3 серия			
1 фрагмент		1 балл	
2 фрагмент		2 балл	
3 фрагмент		2 балл	
4 фрагмент		1 балл	
5 фрагмент		1 балл	
		Итого: 7 баллов	
4 серия			
1 фрагмент			2 балл
2 фрагмент			2 балл
3 фрагмент			2 балл
4 фрагмент			1 балл
5 фрагмент			1 балл
Итого:			Итого: 8 баллов

Общий вывод о степени развития эмоциональной рефлексии учащихся строится на основе 10-бальной системы, где низкому уровню развития эмоциональной отзывчивости на музыку соответствуют от 0 до 3 баллов, среднему – от 4 до 7 баллов, высокому – от 8 до 10.

Диагностический ключ-матрица эмоций, их направленности и степени выраженности		
Вектор 1	Позитивные эмоции	Вектор 3
	(радостно)	
<i>могуче, величественно уверенно, достойно плавно, нежно</i>		<i>ликующе, блестяще, бодро, звонко легко, лучисто</i>
	Спокойно, Мудро, Мирно	
Торможение		Возбуждение
<i>робко, покорно уныло, жалобно угрюмо, подавленно</i>		<i>тревожно, нетерпеливо презрительно, сердито гневно, яростно</i>
Вектор 2	Негативные эмоции	Вектор 4
	(грустно)	

Приложение 4
Слуховой аудио-тест

1	Ф. Шопен. Полонез As-dur 4 такта
2	Д.Д. Шостакович. Вальс-шутка Es-dur 4 такта
3	Дж. Верди. Марш из оперы «Аида» As-dur 4 такта
4	Л. Моцарт Менуэт d-moll 4 такта
5	М.И. Глинка. Полонез из 2 д. оперы «Иван Сусанин» D-dur 4 такта
6	Шопен ноктюрн Es-dur 4 такта
7	Фрагмент «Мазурки» П.И. Чайковского из цикла «Детский альбом» 4 такта.
8	П.И, Чайковский «Марш деревянных солдатиков» из цикла «Детский альбом» 4 такта
9	Фрагмент «Польки» П.И. Чайковского из цикла «Детский альбом» 4 такта.
10	Фрагмент из пьесы «Новая кукла» П.И. Чайковского из цикла «Детский альбом» 4 такта.

Приложение 5
Анкета слушателя

№	Задание	Ответ
1	Эмоционально – образная характеристика произведения (написать 5 определений)	
2 - 8	Характеристика средств музыкальной выразительности (подчеркнуть нужное)	<p align="center">2. Особенности мелодии вокальная или инструментальная, плавная или скачкообразная, широкого дыхания или короткие фразы свой вариант (указать, какой)</p> <hr/> <p align="center">3. Лад мажор, минор вид лада (натуральный, гармонический, мелодический) другой лад (указать, какой)</p> <hr/> <p align="center">4. Особенности ритмического рисунка равномерный или неравномерный ритмический рисунок, какие длительности преобладают, особенности ритма (пунктир, триоль, синкопа, другое), другие особенности (указать, какие)</p> <hr/> <p align="center">5. Гармонический язык какие обороты преобладают; какие яркие аккорды или гармонические обороты прозвучали</p> <hr/> <p align="center">6. Фактура а) полифоническая, б) гомофонная в) другая (указать, какая)</p> <hr/> <p align="center">7. Особенности динамики, динамических</p>

		<p>оттенков, штрихи плавные переходы от нюанса к нюансу, контрасты форте и пиано приглушенная динамика, яркая динамика</p> <p>преобладающие штрихи legato, staccato, non legato, pizzicato другие (указать, какие)</p>			
		<p>8. Исполнительский состав какие инструменты участвуют в исполнении музыки</p>			
9	Наиболее яркие средства музыкальной выразительности	Выписать из вышеперечисленных			
10	Жанр произведения: (во второй строке указать разновидность жанра)	Песенный	Танцевальный	Маршевый	Другой

Приложение 6

Лист практического задания для определения жанровой специфики музыкального произведения по нотному тексту

№	Вопрос
1	Определите лад, тональность, тональный план (кратко) произведения.
2	Определите форму произведения (фрагмента).
3	Охарактеризуйте склад произведения, тип фактуры.
4	Назовите особенности мелодии произведения
5	Определите особенности ритмического рисунка.
6	Назовите особенности гармонического языка в экспозиционном разделе формы, в кульминации и каденциях.
7	1. Охарактеризуйте штрихи
8	2. Охарактеризуйте особенности динамики.
9	3. Охарактеризуйте диапазон звучания
10	Назовите наиболее специфические средства музыкальной выразительности и определите, признаками какого жанра они являются.

Приложение 7

Методика Е.В. Назайкинского «Жанр и имя»

№	Название	№	Название
1	Аллеманда	17	Ноктюрн
2	Баркарола	18	Опера
3	Бурре	19	Пассакалья
4	Вальс	20	Песня
5	Гавот	21	Полонез
6	Галоп	22	Прелюдия
7	Инвенция	23	Романс
8	Колыбельная	24	Серенада
8	Концерт	25	Симфония
10	Краковяк	26	Сицилиана
11	Куранта	27	Соната
12	Мазурка	28	Сюита
13	Марш	29	Токката
14	Менуэт	30	Экспромт
15	Месса	31	Элегия
16	Миниатюра	32	Этюд

Первый этап

Для каждого жанрового термина в предложенном списке необходимо отыскать первичные значения, используя словари (музыкальные, этимологические, словари иностранных терминов).

№	Название жанра	Значения
1	Аллеманда	От фр. - немецкая) — танец XVI—XVIII вв., величественный и плавный темп умеренно медленный, размер 4/4
2	Баркарола	от ит. barca — лодка - песня лодочника; Песня венецианских гондольеров, а также вокальное или инструментальное произведение в стиле такой песни

3	Бурре	франц. bourrée, от bourrer делать неожиданные скачки —
4	Вальс	из франц. яз., где valse < нем. Walzer, суф. производного от walzen «вращать» от нем. Walzer, от walzen - выкручивать ногами в танце, кружиться
5	Гавот	http://enc-dic.com/enc_music/Gavot-1643.html франц. gavotte, от прованс. gavoto, букв. - танец гавотов, жителей области Овернь во Франции) - старинный франц. нар. танец.
6	Галоп	из франц. galop, которое восходит к франк. *walh hlaup "кельтская рысь". wala-hlaupan - хорошо бежать
7	Инвенция	от лат. inventio - изобретение, выдумка
8	Колыбельная	от «колыбать» (практически исчезнувшему из языка), имеющему значение "качать".
9	Концерт	нем. Konzert, от итал. concerto — концерт, букв. — состязание (голосов), от лат. concerto — состязаюсь
10	Краковяк	польское krakowiak — от названия города Краков
11	Куранта	франц. courante, итал. corrente — бегущая) — старинный придворный танец итальянского происхождения, распространенный в XVI— XVII вв.
12	Мазурка	польское mazur — от названия Мазовии — польский народный танец.
13	Марш	фр. marche, буквально: шествие, хождение
14	Менуэт	франц. menuet, от menu -маленький, мелкий, французский танец
15	Месса	франц. messe, от позднелат. missa, принятое католической церковью название литургии .
16	Миниатюра	франц. miniature, итал. miniatura
17	Ноктюрн	фр. nocturne — ночной
18	Опера	итал. opera, букв. — труд, дело, сочинение
19	Пассакалья	итал. passacaglia, франц. passacaille, испан. pasacalle, от испан. pasar — проходить и calle — улица
20	Песня	От петь, пою.
21	Полонез	фр. polonaise — польский
22	Прелюдия	от лат. praeludo — делаю вступление
23	Романс	от испанского слова "romance", что значит романский, то есть исполняемый на "романском" (испанском) языке.
24	Серенада	фр. sera — вечер

25	Симфония	от греч. «созвучие» — жанр симфонической инструментальной музыки
26	Сицилиана	итал. siciliana, франц. sicilienne, букв. — сицилийская
27	Соната	ит. sonata, от sonare — звучать
28	Сюита	франц. suite, букв. — ряд, последовательность
29	Токката	итал. toccata, букв. — прикосновение, удар, от toccare — касаться, трогать; испан. tocar, франц. toucher
30	Экспромт	от лат. exproptus — готовый
31	Элегия	греч. elegeia, родств. elegeton — дистих и elegos — траурное пение в сопровождении авлоса
32	Этюд	фр. etude — изучение

Второй этап. Систематизация

Преподаватель предлагает несколько групп обобщающих характеристик жанров.

Первая систематизация

<ul style="list-style-type: none"> • Национальность, страна - аллеманда, романс, полонез.
<ul style="list-style-type: none"> • Конкретная местность, провинция – гавот, краковяк, мазурка, сицилиана.
<ul style="list-style-type: none"> • Официальная функция (государственная, развлекательная, ритуальная) – месса.
<ul style="list-style-type: none"> • Время исполнения – ноктюрн, серенада.
<ul style="list-style-type: none"> • Конкретная обстановка, предметы, место расположения – баркарола, пассакалья.
<ul style="list-style-type: none"> • Связь с предметами и их функцией – колыбельная
<ul style="list-style-type: none"> • Музыкальная связь участников исполнения – концерт, симфония
<ul style="list-style-type: none"> • Указание на источник звучания музыки – песня
<ul style="list-style-type: none"> • Указание на инструментальное звучание – соната
<ul style="list-style-type: none"> • Связь с действием, с типом действий – опера
<ul style="list-style-type: none"> • Характер музыкального движения – куранта, токката
<ul style="list-style-type: none"> • Модус исполнительской экспрессии – элегия
<ul style="list-style-type: none"> • Характеристика музыкальной формы – миниатюра, сюита
<ul style="list-style-type: none"> • Музыкально-профессиональная функция – этюд
<ul style="list-style-type: none"> • Принцип сочинения – инвенция, экспромт
<ul style="list-style-type: none"> • Характер сопровождаемого музыкой движения – вальс, бурре, галоп, марш, менуэт.
<ul style="list-style-type: none"> • Композиционная функция – прелюдия
<ul style="list-style-type: none"> • Принцип сочинения – инвенция.

Вторая систематизация

1.	Национальность, страна – романс. Конкретная местность, провинция – гавот, краковяк, мазурка.
2	Время исполнения – ноктюрн, серенада. Конкретная обстановка, предметы, место – баркарола. Связь с предметами и их функцией – колыбельная, баркарола
3	Музыкальная связь участников исполнения – концерт, симфония Указание на исполнительские средства – песня, соната
4	Связь с действием, с типом действий – опера
5	Характер сопровождаемого музыкой движения – вальс, бурре, галоп, марш, менуэт. Характер музыкального движения – куранта, токката
6	Модус исполнительской экспрессии, причудливый характер - элегия
7	Композиционная функция – прелюдия Характеристика музыкальной формы – миниатюра, сюита
8	Музыкально – профессиональная функция – этюд. Принцип сочинения – инвенция, экспромт

Окончательная систематизация

Учащиеся самостоятельно заполняют таблицу

1	Региональная, национальная, социальная характеристика Конкретная местность, провинция	Аллеманда, романс. Гавот, краковяк, мазурка, сицилиана.
2	Жизненная, социальная функция (официальная, ритуальная функция)	Месса
3	Пространство, время, обстановка. Время исполнения Конкретная обстановка, предметы, место. Связь с предметами и их функцией	Ноктюрн, серенада. Пассакалья Баркарола, колыбельная ,
4	Характер исполнения и звучания Музыкальная связь исполнителей Источник звучания, инструментарий	Концерт, симфония Песня, соната

	Способ звукоизвлечения	Токката
5	Особенности музыкального текста Композиционная функция Характеристика формы Музыкально – профессиональная функция Принцип сочинения	Прелюдия Миниатюра Этюд Инвенция, экспромт
6	Тип образности Модус грусти, страдания, печали	Элегия
7	Связь с другими искусствами Действие Характер сопровождаемого музыкой движения Характер музыкального движения	Опера Бурре, вальс, марш, галоп, менуэт Куранта

Приложение 8

Экспертный лист взаимооценки учащимся выполнения жанровой интерпретации одногруппником

5	Исполнитель наиболее точно подобрал и сумел воспроизвести исполнительские приемы воплощения жанра. Все выбранные исполнителем приемы полностью соответствуют жанру произведения.
4	Исполнитель не везде грамотно подобрал и сумел воспроизвести заданный жанр, некоторые из приемов не соответствуют жанровой специфике произведения.
3	Исполнитель допустил серьезные ошибки в выборе приемов воплощения заданного жанра в исполнении, в его интерпретации сложно распознать специфику заданного жанра.
2	Исполнитель практически не сумел отразить жанровую специфику произведения.
1	Исполнитель не справился с заданием, при наличии нескольких попыток.

Приложение 9

Экспертный лист взаимооценки учащимся выполнения жанрового моделирования одногруппником

5	Автор точно, ярко и грамотно воспроизвел в своем произведении наиболее типичные для моделируемого жанра признаки, в произведении ясно слышна его жанровая специфика.
4	Некоторые средства выразительности, использованные автором в данном сочинении, не соответствуют жанру заданной модели, в воплощении жанра нет целостности.
3	Большая часть использованных автором средств выразительности не соответствует заданной жанровой модели и избраны ошибочно, средства выразительности отсылают к другой жанровой модели.
2	Автор не сумел создать жанровую модель, при прослушивании произведения сложно распознать его жанровую специфику.
1	Автор не справился с заданием, при наличии нескольких попыток

Приложение 10

Методика Е.В. Назайкинского «моторика как общая жанровая характеристика»

Вариант 1 – для преподавателя

№	Произведение	Указание на жанровую принадлежность	Ответ учащегося (+или-)
1	А.Гречанинов. Мазурка, соч.98, №13 h-moll	мазурка	
2	С. В. Рахманинов. Итальянская полька	полька	
3	Д. Д.Шостакович «Танцы кукол» Лирический вальс	вальс	
4	Д. Д.Шостакович «Танцы кукол» Гавот	Гавот	
5	М.П. Мусоргский. «Балет невылупившихся птенцов» из цикла «Картинки с выставки»	танец	
6	М.И. Глинка. Краковяк из II д. оперы «Иван Сусанин»	Краковяк	
7	С.С. Прокофьев. Марш C-dur op.65 №10	Марш	
8	М.И. Глинка. Полонез из II д. оперы «Иван Сусанин»	полонез	
9	С. Майкапар. «Бирюльки»" соч.28 Маленький командир"	марш	
10	Д. Д.Шостакович «Танцы кукол» Полька	Полька	

Вариант 2 - для учащихся

При прослушивании необходимо заполнить таблицу.

№	Указание на жанровую принадлежность	Ответ в случае согласия ставится + в случае несогласия -)
1	мазурка	
2	полька	
3	вальс	
4	Гавот	
5	танец	
6	Краковяк	
7	Марш	
8	полонез	
9	марш	
10	Полька	

Приложение 11

марш

Piano

Measures 1-7 of the piano score. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is common time (C). The right hand part consists of eighth-note chords and single notes, with a whole rest in measure 4. The left hand part is a steady eighth-note bass line.

Pno.

8 **Fine**

Measures 8-13 of the piano score. Measure 8 is marked 'Fine' and contains a repeat sign. The right hand part features chords and eighth notes, while the left hand continues with a bass line.

Pno.

14

Measures 14-16 of the piano score. Measure 14 is marked '14'. The right hand part features chords and eighth notes, while the left hand continues with a bass line.

Приложение 12

Мазурка

Piano

Pno.

Приложение 13

Вальс

The musical score is written for piano and grand piano. It consists of three systems of music. The first system is labeled 'Piano' and the second and third systems are labeled 'Pno.'. The key signature has two flats (B-flat and E-flat) and the time signature is 3/4. The first system shows the beginning of the piece with a treble clef and a bass clef. The second system starts at measure 8 and features a repeat sign. The third system starts at measure 15 and ends with a double bar line.

Приложение 14

10-балльная таблица

5+	10 баллов
5-	9 баллов
5-	8 баллов
4+	7 баллов
4	6 баллов
4-	5 баллов
3+	4 балла
3	3 балла
3-	2 балла
2	1 балл

Приложение 15

Систематизация методик, использованных при диагностике каждого компонента восприятия музыки у учащихся ДМШ на основе реализации жанрового подхода

Компоненты восприятия музыки учащимися ДМШ	Методики диагностики
Эмоционально-образный компонент	1. Традиционные устные и письменные опросы и беседы. 2. Методика «Музыкально-жизненные ассоциации» (Л.В. Школяр). 3. Методика «Выбери музыку» (Л.В. Школяр). 4. Тест на выявление эмоциональной отзывчивости на музыку разных жанров «Музыкальная палитра» (В.Н. Анисимов). 5. Тест-анкета на выявление эмоциональной направленности (Б.И. Додонов).
Рационально – логический компонент	1. Слуховой аудио-тест (Д.В. Чиркина). 2. Анкета слушателя (Д.В. Чиркина). 3. Лист практического задания (Д.В. Чиркина). 4. Музыкальный образ (Б. Клег и П.Бич). 5. Жанр и имя (Е.В. Назайкинский)
Ценностный компонент	1. Методика выявления готовности к самостоятельной эстетической оценке музыкальных произведений (Ю.И. Питерин). 2. Музыкальная викторина «Жанровый калейдоскоп» (методика Д.В. Чиркиной) 3. Методика взаимооценки (Д.В Чиркина).
Коммуникативный компонент	1. Методика Е.В. Назайкинского «моторика как общая жанровая характеристика». 2. Ситуации художественного диалога (Е.Ю. Юлпатова) 3. Методики Е.В. Назайкинского «Что такое вальс (полонез, частушка)», «Речевое начало в романсах», «Слуховая экспертиза стилей»
Творческий компонент	1. Методики А.И. Николаевой «Межстилевое сопоставление» и «Стилевое варьирование» 2. Методика Д.В. Чиркиной «Жанровая интерпретация и жанровое моделирование» 3. Методика Е.В. Назайкинского «Стилистика инструментальной миниатюры»

Приложение 16

Метод контрастного сопоставления произведений

Степень контраста высокая

№	ПРОИЗВЕДЕНИЕ	ПРОИЗВЕДЕНИЕ
1	Ф. Шопен. Мазурка op.7 №1 D-dur	Ф. Шопен. Мазурка op.33 №4 h-moll
2	Ф. Шопен. Вальс op.64 №2 cis-moll	Ф. Шопен. Вальс op.69 №2 h -moll
3	Ф. Шопен. Ноктюрн op.9 №2 Es-dur	Ф. Шопен. Ноктюрн op.48 №1c-moll
4	Ф.Шопен Полонез d-moll op.71	Ф.Шопен Полонез op.40 №1 A-dur
5	Ф. Шопен. Прелюдия №20	Ф. Шопен. Прелюдия №7 A-dur

Степень контраста низкая

№№	ПРОИЗВЕДЕНИЕ	ПРОИЗВЕДЕНИЕ
1	Ф. Шопен. Мазурка op.17 №2 e-moll.	Ф. Шопен. Мазурка op.7 №2 a-moll
2	Ф. Шопен. Вальс op.64 №1 Des-dur	Ф. Шопен вальс op.34 n.1 " Valse brillante" As-dur
3	Ф. Шопен. Ноктюрн op.9 №1 b-moll	Ф. Шопен. Ноктюрн op.55 №1 f-moll
4	Ф.Шопен Полонез op.40 №1 A-dur	Ф.Шопен Полонез op.53 As-dur
5	Ф. Шопен. Прелюдия №4 e-moll	Ф. Шопен. Прелюдия №6 h-moll

Приложение 17

Тональность и цвет

ВИДЕНИЕ ТОНАЛЬНОСТЕЙ А.Н. СКРЯБИНЫМ	ВИДЕНИЕ ТОНАЛЬНОСТЕЙ Н.А. РИМСКИМ-КОРСАКОВЫМ
C-dur - Красный	C-dur — Белый
G –dur - Оранжево-розовый	G –dur — Коричневато-золотистый, светлый
D-dur - Желтый	G-dur, D-dur — Дневной, желтоватый, царственный
A-dur - Зеленый	A-dur — Ясный, весенний, розовый; это цвет вечной юности, вечной молодости
E-dur - Сине-белесоватый	E-dur — Синий, сапфировый, блестящий, ночной, темно-лазурный
H-dur - Похоже на E -dur	H-dur — Мрачный, темно-синий со стальным серовато-свинцовым отливом; цвет зловещих грозовых туч
Fis-dur - Синий, яркий	Fis-dur — Серовато-зеленоватый
Des-dur - Фиолетовый	Des-dur — Темноватый, теплый, багряный
As-dur - Пурпурно-фиолетовый	As-dur — Серовато-фиолетовый
Es-dur - Стальные цвета с металлическим блеском	Es-dur — Темный, сумрачный, серо- синеватый
B-dur - Стальные цвета с металлическим блеском	B-dur — Несколько темный, сильный
F-dur - Красный, темный	F-dur — Яснозеленый, пасторальный; цвет весенних березок

Приложение 18

Фонохрестоматия

	ВАЛЬС
1	А.И. Хачатурян Вальс из к/ф «Маскарад»
2	Г.Свиридов «Метель-вальс»
3	М.И. Глинка «Вальс-фантазия»
4	П.И. Чайковский «Вальс» из I действия балета «Спящая красавица»
5	С.С. Прокофьев Вальс A-dur №6 (op.65) из цикла «Детская музыка»
6	Ф. Шопен «Большой вальс» As-dur (op.42)
7	Ф. Шопен. Вальс cis-moll Op 64 No 2
8	Э. Григ Вальс a-moll №1 (op. 12)
9	Я. Сибелиус «Грустный вальс» «Valse Triste» op.44
10	П.И.Чайковский. "Вальс цветов" из балета "Щелкунчик"

	МАРШ
1	Д.Д. Шостакович Марш C-dur (соч. 69)
2	Дж. Верди Марш из оперы «Аида»
3	И. Штраус «Марш Радецкого» (op.228)
4	И. Штраус «Немецкий военный марш» (op.284)
5	С. Майкапар «Похоронный марш» (№14) из цикла «Бирюльки»
6	П.И. Чайковский марш из I действия балета «Спящая красавица»
7	П.И. Чайковский «Похороны куклы» из цикла «Детский альбом»
8	П.И. Чайковский «Марш деревянных солдатиков» из цикла «Детский альбом»
9	С.С. Прокофьев Марш из оперы «Любовь к трем апельсинам»
10	Ф. Шопен прелюдия №20 c-moll

МЕНУЭТ	
1	И.С. Бах Менуэт c-moll из Французской сюиты №2
2	И.С. Бах менуэт h-moll из Французской сюиты №3
3	Л. Р. Боккерини. Менуэт из струнного квартета A-dur op. 13 № 5
4	П.И. Чайковский менуэт D-dur из сюиты для оркестра «Моцартиана» №4 op.61
5	Й. Гайдн. Менуэт из сонаты № 6 (13) G dur, II ч.
6	Л. Моцарт Менуэт d-moll
7	Ф. Шуберт менуэт D-dur (соч. 78)
8	М.И. Глинка Менуэт из струнного квартета F-dur (III ч.).
9	Моцарт менуэт из симфонии №40 g-moll III ч.
10	Й. Гайдн менуэт из симфонии № 103 Es-dur III ч.

ПЕСНЯ, РОМАНС	
1	М.И. Глинка романс «Венецианская ночь»
2	Ф. Шуберт «В путь» (из вокального цикла «Прекрасная мельничиха»)
3	Ф. Шуберт «Колыбельная ручья» (из вокального цикла «Прекрасная мельничиха»)
4	Ф. Шуберт «Серенада»
5	Ф. Шуберт «Ave Maria»
6	С.В. Рахманинов романс «Здесь хорошо»
7	С.В. Рахманинов романс «Ночь печальна»
8	С.В. Рахманинов романс «Сирень»
9	П.И. Чайковский романс «Я ли в поле да не травушка была»
10	П.И. Чайковский романс «Колыбельная песня»

МАЗУРКА	
1	Ф. Шопен мазурка a-moll (op. 68 №2)
2	Ф. Шопен Мазурка e-moll (op. 17 №2)
3	Ф. Шопен Мазурка B-dur (op. 7 №1)
4	Ф. Шопен прелюдия №7 A-dur
5	Ф. Шопен Мазурка fis-moll op.6 №1
6	Ф. Шопен Мазурка a-moll (op. 7 №2)
7	Ф. Шопен Мазурка B-dur (op. 17 №1)
8	А. Гречанинов Мазурка h-moll op.116
9	П.И. Чайковский Мазурка из цикла «Детский альбом»
10	А. Глазунов Мазурка G-dur

ПОЛЬКА	
1	П.И. Чайковский «Полька» из цикла «Детский альбом»
2	Б. Сметана. Полька из оперы «Проданная невеста»
3	С.В. Рахманинов «Итальянская полька»
4	А. Дворжак «Славянские танцы» 1 тетрадь op.46 Полька (№3)
5	А. Г. Рубинштейн Полька op.15 Es-dur
6	Р. Шуман Полька Es-dur
7	А. Гречанинов Полька G-dur
8	Д Шостакович полька из балета «Золотой век»
9	С.С. Прокофьев Полька C-dur
10	С. Майкапар. Полька B-dur

ПОЛОНЕЗ	
1	Ф. Шопен Полонез cis-moll op. 26 №1
2	Ф. Шопен Полонез Ges-dur op. 26 №2
3	Ф. Шопен Полонез A-dur op. 40 №1
4	Ф. Шопен Полонез c-moll op. 40 №2
5	Ф. Шопен Полонез As-dur op. 53
6	Ф. Шопен Полонез – фантазия As-dur Op.61
7	П.И. Чайковский Полонез op.66 из III действия балета «Спящая красавица»
8	А.Скрябин Полонез b-moll
9	А. Лядов Полонез C-dur, соч. 49
10	М.И. Глинка Полонез из 2 д. оперы "Иван Сусанин"

Приложение 19

Экспертный лист

оценки заданий на эскизное исполнение музыкальных примеров различных жанров

ОЦЕНКА	КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ
5	Учащийся легко и быстро справляется с заданием, качественно и грамотно исполняет предложенный музыкальный пример
4	Учащийся достаточно грамотно исполняет предложенный жанр, однако выполнение задания требует значительных затрат времени для подготовки.
3	В исполнении учащегося присутствуют ошибки и неточности в выборе исполнительских приемов воплощения предложенного жанра, выполнение задания вызывает у учащегося серьезные затруднения.
2	Учащийся способен интерпретировать лишь некоторые элементы заданного жанра, исполнительские приемы не соответствуют воплощаемой жанровой специфике, учащийся владеет ограниченным набором жанровых исполнительских средств, выполнение задания вызывает у учащегося серьезные затруднения
1	Учащийся не способен интерпретировать заданный жанр, исполнительские приемы не соответствуют воплощаемой жанровой специфике.

Приложение 20

Экспертный лист

Для оценивания исследовательского метода

(деятельностно-эвристический этап)

ОЦЕНКА	КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ
5	Учащийся грамотно, информативно точно, выполнил задание по подготовке теоретического материала о музыкальном жанре, включающего историю возникновения и развития, музыкально-языковые средства, отличающие данный жанр от других, подготовил презентацию.
4	Учащийся грамотно, однако, информативно недостаточно точно, выполнил задание по подготовке теоретического материала о музыкальном жанре, включающего историю возникновения и развития, музыкально-языковые средства, отличающие данный жанр от других, подготовил презентацию.
3	Учащийся справился с заданием лишь частично, подготовка теоретического материала выполнена не полностью, информативно неточно, отсутствует презентация (либо есть презентация, однако, в заданиях выявлены ошибки)
2	Учащийся справился с заданием частично, в подготовке теоретического материала выявлены серьезные ошибки и недочеты, отсутствует презентация (либо, подготовлена презентация, однако, теоретический материал содержит серьезные ошибки, малоинформативен).
1	Учащийся не справился с заданием, теоретический материал выполнен некачественно, отсутствует презентация.

Приложение 21

Использованные в ходе формирующего этапа эксперимента методики

	Название этапа	Методики
1	Перцептивно – обучающий этап	<ul style="list-style-type: none"> -репродуктивный метод - информационно-рецептивный метод - наглядные методы -практико-ориентированные методы - метод художественного контекста, -метод эмоциональной драматургии -метод контрастного сопоставления произведений -метод цветовых уподоблений - прослушивание фонохрестоматий
2	Эстетически- моделирующий этап	<ul style="list-style-type: none"> -Словесные методы (словарь эстетических эмоций, разработанный В.Г. Ражниковым) -Метод комплексного анализа на интегральной когнитивной основе (Е.Р. Сизова) (уроки-семинары, уроки-конференции, «бинарные» уроки) - методы жанровой атрибуции и жанрового анализа - беседы, дискуссии -метод проблемного изложения и частично-поисковый метод. -метод художественного нравственно-эстетического познания музыки
3	Деятельностно-эвристический этап	<ul style="list-style-type: none"> - Метод практически-творческого моделирования (конкретизирующийся в методах жанровой интерпретации и жанрового моделирования) -исследовательский метод