

Т.П. Королёва

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ:
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ**

Монография

Минск
УП «Технопринт»
2003

УДК 371.124:78
ББК 74.204
К68

Рецензенты:

В.Н. Наумчик, зав. кафедрой педагогики социокультурной деятельности Белорусского государственного университета культуры, доктор педагогических наук, профессор;

А.П. Ивашков, зав. кафедрой сольного пения Белорусской государственной академии музыки, кандидат искусствоведения, профессор.

Королёва Т.П.

К68 Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: Монография / Т.П. Королёва — Мн.: УП «Технопринт», 2003. — 216 с.

ISBN 985-464-490-1

В монографии излагается альтернативный подход к организации изучения и содержанию методической подготовки будущих учителей музыки в условиях училища, колледжа, вуза. Стратегией вхождения в профессию педагога-музыканта может послужить разработанный в данном исследовании методический аспект теории моделирования в музыкальном образовании. Знакомство с действиями, освоение их, познание через умозрительные и материальные модели и практическая реализация создают предпосылки для профессиональной адаптации. Центральные проблемы профессиональной подготовки, которыми являются познание сущности художественного образа и познание сущности основной формы преподавания предмета — урока, формализованные в удобные для оперирования модели, помогают обеспечить научный подход в организации методического обучения, взаимосвязь теории с практикой.

Адресуется молодым ученым и работникам системы образования. Может быть использована преподавателями и учителями музыки, студентами высших и средних педагогических заведений.

УДК 371.124:78
ББК 74.204

ISBN 985-464-490-1

© Королёва Т.П., 2003.
© Оформление УП «Технопринт», 2003.

ПРЕДИСЛОВИЕ



Одним из конкретных выражений усиления конструктивности познания является быстро растущее распространение метода моделирования, который вообще может служить ярким примером подлинно эвристической роли метода познания.

А.Г. СПИРКИН

Профессия учителя музыки необычайно творческая. Учитель музыки — это педагог-художник, представитель художественного творчества в музыкальном мире. Он передает эстафету восприятия мира, видение художественной картины мира, способа жизнедеятельности младшему поколению. Режиссер, сценарист, постановщик и артист-исполнитель в одном лице, при этом педагог, умеющий решать сложную задачу воспитания, образования и развития учащихся нескольких вверенных ему классов. Учителем-Художником надо родиться дважды: первый раз тогда, когда человек только рождается, сама природа наделяет его талантами и способностями. Русский поэт Валерий Брюсов сказал так: «Способность к художественному творчеству есть прирожденный дар, как красота лица или сильный голос; эту способность можно и должно развивать, но приобрести ее никакими стараниями, никаким учением нельзя. Poetae nascuntur (поэтами рождаются)» [61, с. 306]. Рождение второй раз происходит тогда, когда сам человек сознательно начинает находить пути к желанной профессии, сам начинает создавать свою художественно-педагогическую концепцию, исходя из конкретных предпосылок. Однако прочно бытует мнение, что, в отличие от труда музыканта, работа музыканта-педагога не является художественно-творческой, а скорее рутинной и однообразной. Один из осно-

воположников модернистской живописи XX в. А. Матисс как-то заметил, что для художника творчество начинается с виденья. Угол зрения поменять непросто, для этого нужно иметь инновационный подход в системе художественно-педагогического образования.

Труд музыканта, будь то композитор или исполнитель, всегда считается художественным и творческим, хотя на самом деле это не совсем так, поскольку можно совершенно монотонно исполнять музыку, пытаясь копировать чужое виденье (чужую интерпретацию) бездумно, механически. В период детства ученик идет в музыкальную школу, чтобы приобщиться к художественному творчеству. Он мечтает научиться хорошо играть или петь, понимать музыку, добиться признания у родных и близких, а если его это увлекает, то следующим этапом становится выбор профессии — профессии музыканта. Довольно редкое явление, когда занимающиеся музыкой дети хотят стать учителями музыки или музыкантами-педагогами. Тот же интерес к художественному творчеству поддерживается, растет и крепнет в средних специальных музыкальных учебных заведениях, даже музыкально-педагогического профиля. Уже некоторой странностью является инерционность мотивации студентов музыкально-педагогических вузов, когда студент, поступивший на музыкально-педагогический факультет, также мечтает о чистом художественном творчестве, считая собственно преподавание серым и скучным, а получаемую профессию случайной необходимостью.

Проведенное нами исследование на базе музыкально-педагогического факультета в течение четырех лет показывает не только невысокий процент осознанного выбора профессии (только около 10 % поступивших на музыкально-педагогический факультет студентов-первокурсников осознанно хотят работать учителем музыки, около 30 % — преподавать музыку в индивидуальных классах, а остальные мечтают о музыкальном исполнительстве), но и незначительную его динамику с первого по выпускной курс (до 30 % на выпускном курсе).

Главная идея данной работы — представить центральное интегративное звено профессиональной подготовки будущих учителей музыки — методическую подготовку — в новом ракурсе, позволяющем раскрыть ее творческий потенциал.

В высших и средних учебных заведениях по подготовке педагогических кадров в музыкальной сфере заложена основательная система теоретической и практической подготовки студентов. В

настоящее время активно ведутся поиски повышения уровня вузовского педагогического образования: внедрение новых информационных технологий, многоуровневость моделей обучения (бакалавриат, магистратура), оценочная реформа и т.д. Однако в этих новых моделях остается главенствовать или теоретическая направленность, когда практический аспект остается проблематичным, или эмпирический подход, когда реформирование ведется без достаточных научных оснований. По-прежнему болезненным остается процесс социализации молодых специалистов. Постоянно встает проблема синтеза в практическом опыте получаемых знаний и умений. «Лебедь, рак и щука» — так образно, как в басне И. Крылова, часто называют вузовские кафедры, усилия которых не обеспечивают гармонии профессионального становления личности будущего учителя. Необходимы поиски таких свойств и качеств профессиональной подготовленности будущих учителей, которые могли бы обеспечить ее как инновационное образование. Гибкость, оперативность, теоретический фундамент и практическая состоятельность полученного в вузе образования должны обеспечить естественное вхождение в социум молодому преподавателю.

На современном этапе развития общества совершенствование профессиональной деятельности во многом связано с ее *формализацией*, ключевым моментом которой является моделирование. Моделирование как основной метод научного познания может выступать в роли методологической идеи, может обеспечить органичную межпредметную связь, выступать и как содержание, которое усваивается студентами в процессе обучения, и как интегративный вид деятельности, имеющий свою типичную форму и обеспечивающий универсальность и мобильность профессиональной подготовки. Коренным образом изменить мышление учащихся можно путем конкретизации направленности на актуализацию применимого в любой области опыта, изменив при этом угол зрения на педагогическую профессию, *представив перспективы художественно-педагогического творчества*. Педагогическое моделирование обеспечивает практическую направленность и новый качественный уровень не только методического аспекта, но и любого элемента профессиональной подготовки, а также профессионализма в целом.

Целью данной работы является разработка принципиально нового подхода к организации и содержанию методической подготовки через призму теоретико-методических основ педагогичес-

кого моделирования в профессиональном обучении учителя музыки и путей практической реализации различных видов и форм моделирования в опыте учащихся, студентов, аспирантов, учителей музыки. Разработанные материалы стали основой инновационной модели формирования профессионально-педагогической направленности студентов музыкально-педагогического факультета, построения курса методики музыкального воспитания и ряда спецкурсов в высших и средних специальных учебных заведениях, могут использоваться в процессе педагогической практики, выполнении курсовых и дипломных проектов, а также в качестве методического пособия для учителей музыки.

ВВЕДЕНИЕ

Методика учебного предмета обычно определяется как отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения этому учебному предмету. Дидактика как общая теория образования и обучения, которую Я.А. Коменский называл «всеобщим искусством учить всех всему», исследует общие закономерности познавательной деятельности человека. Методика представляет собой частную дидактику, предметом которой является процесс обучения той или иной науке или искусству. Общая дидактика и методика тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга. Методика преподавания определенного предмета — в данном случае музыки — имеет свое содержательное наполнение, определяющее специфику всего учебного процесса. Другими словами, методика рассматривает учебный процесс в конкретизации и специфической выраженности его основных компонентов: целеполагания, педагогических условий, содержания, принципов, методов и приемов, требований к личности учителя.

В преподавании музыки, которое с полной уверенностью можно назвать искусством, важна реакция, интуиция, находчивость, артистизм, вдохновение, способность быть творцом, умение экспромтом перестроиться, умение импровизировать. Но при этом нужно опираться на фундамент методической подготовки, без которого есть опасность остаться просто дилетантом в сложном искусстве обучения.

В средних и высших учебных заведениях музыкально-педагогического профиля предполагается за годы обучения осуществить методическую подготовку студентов, включая теоретические основы и практическое овладение профессией. Студенты слушают лекции, выступают на семинарах, показывают свое умение на практических занятиях, на педагогической практике в школах, пишут курсовые и дипломные работы. Они также наблюдают и косвенно приобщаются к изучению методик по всем предметам учебного плана: философии, психологии, вокалу, хоровому пению, специаль-

ному инструменту, гармонии и др. Методическая подготовка учителя музыки — это интегративная часть педагогического образования в целом. В ней, как и в образовании вообще, можно выделить различные стороны и аспекты. По мнению одного из теоретиков философии образования Б.С. Гершунского, в понимании категории «образование» важную роль играют такие содержательные аспекты, как: 1) образование как ценность; 2) образование как система; 3) образование как процесс; 4) образование как результат [266, с. 501]. Во многом о методической подготовке во всех этих аспектах можно судить по программам, учебным пособиям, учебным планам высших и средних учебных заведений.

Рассматривая сущность методики музыкального образования в различных аспектах, В.А. Школяр суммирует основные ее качества в следующем определении: *«Методика как форма конкретизации методологии есть творчество учителя в организации эмоционально-интеллектуальной деятельности учащихся с целью присвоения нравственно-эстетического содержания музыкального искусства и раскрытия механизма превращения явлений и фактов объективного мира в музыкальные образы в единстве содержания, формы и средств выражения»* [204, с. 71].

В учебных планах музыкально-педагогических отделений колледжей и музыкально-педагогических факультетов вузов с методической подготовкой напрямую связано несколько дисциплин: методика работы с хором, методика музыкального воспитания в школе, учебная и производственная педагогическая практика, методика и практика по второй специальности для студентов с пятилетним сроком обучения, такие спецкурсы, как методология преподавания музыки и т.д.

Для обеспечения системы методической подготовки к настоящему времени в мировой практике создано ведущими методистами немало учебных пособий. В Беларуси традиционно по методике музыкального воспитания наиболее востребованы учебные пособия российских авторов, специально занимающихся проблемами музыкального образования в известных лабораториях научно-исследовательских институтов и на кафедрах высших учебных заведений.

История массового музыкального образования, теория музыкального образования, включающая концепции, цели и задачи общего музыкального образования, содержание, принципы, методы и приемы, проблемы развития музыкальных способностей, диагностику музыкального обучения, музыкальное воспитание школь-

ников на различных возрастных этапах, содержание и организацию процесса музыкального обучения и ряд других вопросов, освещаются в большей или меньшей степени в каждом из них (учебные пособия О.А. Апраксиной, Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Л.Г. Дмитриевой, Н.М. Черноиваненко, Л.В. Школяр и др.). С целью наглядного представления о вкладе различных методических школ в развитие частной дидактики в сфере общего музыкального образования оглавления некоторых из них даны в Приложении 1. Определенный вклад в развитие методической мысли в сфере общего музыкального образования и решение проблем методической подготовки будущего учителя музыки внесли белорусские авторы (Н.Н. Александрова, О.М. Алехнович, Л.С. Бабенко, Н.Н. Балакина, Н.И. Бракало, Н.Н. Гришанович, Е.П. Дихтиевская, В.Я. Ковалив, В.В. Ковалив, Т.П. Королёва, В.А. Мистюк, А.Б. Нижникова, В.П. Рева, Е.А. Цымбалюк, В.М. Швед, В.Д. Юркевич, В.Н. Яценко и др.).



Мастер-класс по педагогическому моделированию
в БГПУ им. Максима Танка

Наиболее полный экскурс в историю общего музыкального образования по определенным этапам (эпохи античности, средневековья, Возрождения, Просвещения) с выделением основных тенденций развития социально-культурной сферы на современном этапе можно найти в учебном пособии Л.А. Безбородовой и Ю.Б. Алиева «Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях» [33]. Концептуальные основы системы общего музыкального образования, содержание и богатейший арсенал методов и приемов работы описаны в программе по музыке и работах Д.Б. Кабалевского [115; 116; 117; 241; 242]. Основные разделы теоретического и практического аспектов методики преподавания музыки в общеобразовательных школах, соответствующие общедидактическим канонам, а также методологическая основа преподавания музыки даны в работах Э.Б. Абдуллина: в книге «Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе» [1], в учебном пособии «Методологическая культура педагога-музыканта» [4] и др.

Методика музыкального воспитания младших школьников на основе теории музыки отражена в работе М.С. Осенневой, Л.А. Безбородовой, оглавление которой дано в Приложении (П. 1.2) [218].

В научно-методическом пособии Л.В. Школяр, М.С. Красильниковой, Е.Д. Критской и др. «Теория и методика музыкального образования детей» [271] специально рассматриваются идеи развивающего образования в музыкальной педагогике, а также содержится ряд интересных и новых по сравнению с традиционными учебными пособиями по методике глав: «Методы изучения крупных музыкальных произведений в школе», «Уроки сочинения», «Духовные акценты в музыкальном образовании» и др. Полностью оглавление данного пособия дано в Приложении (П. 1.3). Более традиционно выглядит учебное пособие тех же авторов «Музыкальное образование в школе» [204], оглавление которого также представлено в Приложении (П. 1.4).

Новое видение решения актуальных для методической подготовки вопросов предлагает Е.Ю. Глазырина в книге «Музыка в четвертом измерении» (П. 1.5), в основу которой был положен интересный концептуальный подход — интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания. Здесь рассматриваются перспективы освоения школьниками музыки как художественного феномена мира [71]. Однако научная направленность работы определяет малодоступность основных идей для учителя-практика.

Ю.Б. Алиев в качестве пособия для учителя-практика предлагает «Настольную книгу школьного учителя-музыканта» [5], в который содержатся описание опыта и рассуждения по вопросам преподавания музыки в общеобразовательной школе (программа, урок музыки, школьный хор, проблемы подросткового возраста и др.).

Теория и практика работы с хором, в том числе и детским, рассматривается в учебных пособиях В.Л. Живова [101], Д.Е. Огороднова, Г.П. Стуловой [271], Г.А. Струве [270] и др. Методические системы вокально-хорового обучения прошлого и настоящего — один из разделов учебного пособия М.С. Осенневой, В.А. Самарина «Хоровой класс и практика работы с хором» [219], где прослеживается ряд публикаций по развитию голоса и работе с хором известных музыкальных деятелей, авторов XIX—XX веков (М.И. Глинка, А.Е. Варламов, Г.Я. Ломакин, А.И. Рожнов, С.И. Миропольский, А.Н. Карасев, О.В. Вольшевский, А.Л. Маслов, А.В. Никольский, П.Г. Чесноков и многие другие).

Репертуарно-методические пособия и программы Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной, Л.В. Школяр, В.О. Усачевой и др. представляют собой особую страницу в методической литературе, содержащую музыкальный репертуар, укрепляя тем самым взаимодействие непосредственно самой музыки с предлагаемыми методическими решениями, а также представляют методические разработки уроков [240; 259].

В белорусской программе по предмету «Методика музыкального воспитания» для высших учебных заведений Н.Н. Гришанович даны разделы, не противоречащие традиционному подходу: «Теория и история музыкального воспитания», «Музыкально-воспитательный процесс в современной школе», «Интерес и способности в музыкально-воспитательном процессе», «Музыкальное воспитание школьников на различных возрастных этапах». В белорусской программе по методике музыкального воспитания для педучилищ Н.И. Бракало [48] довольно подробно рассматриваются формы приобщения школьников к музыке, что характерно для программ и учебных пособий для средних специальных учебных заведений.

Свою специфику и особенности имеют методические пособия по обучению игре на инструменте. Так, в методиках обучения



**Юлий
Багирович
Алиев**

игре на фортепиано преобладает акцент на проблему развития способностей и на проблемы воспитания стилиевой культуры (Г.М. Цыпин [292], А.Г. Каузова, А.И. Николаева [273] и др.).

В целом ряде работ, в том числе и диссертационных исследованиях, изучаются и популяризируются зарубежные системы музыкального воспитания — Швейцарии, Австрии, Венгрии, Болгарии, Голландии, Японии, США и т.д. [100; 32; 33; 140; 93; 180; 16; 307]. Характерной особенностью данных работ является выявление главных идей, подходов в общем музыкальном обучении и образовании.

Так, в венгерской системе музыкального воспитания Золтана Кодая выделяется идея обучения всех без исключения учащихся венгерскому фольклору на специально отобранных характерных образцах, обосновывается исключительная роль хорового пения в музыкальном развитии ребенка, во главу угла ставится освоение нотной грамоты, выражающееся в свободном чтении нотных текстов, и т.д. В системе Карла Орфа в качестве главной, определяющей общее музыкальное образование идеи выступает развитие творческих способностей личности, что подкрепляется тщательно разработанной алгоритмизированной методикой в «Шульверке» и т.д.



Карл Орф

Ставшие основным, центральным звеном в методической подготовке студентов работы по психологии музыкальной деятельности Б.М. Теплова [274], Л.С. Выготского [63], Л.А. Готсдинера [78; 79], Г.М. Цыпина [292; 293] дополняются в настоящее время целым рядом работ в области музыкальной психологии (Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, А.Н. Малюков, В.И. Петрушин, В.М. Подуровский, Н.В. Суслова и др.) [237; 244; 244; 188; 229].

В журналах, посвященных вопросам музыкального воспитания, также имеется ряд интересных статей с позиций проблемы методической подготовки учителя музыки. Подборку методического



Золтан Кодай



Борис Михайлович Теплов



Арнольд Львович Готсдинер

материала в статьях обычно имеют институты усовершенствования учителей, соответствующие кафедры колледжей и вузов. В Приложении дан методический материал по страницам журналов в подборке методиста Минского областного института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования О.В. Слабодчиковой (П. 1.6). Предварительный анализ методической литературы и программ по методике музыкального воспитания позволяет сделать вывод, что во многом подходы к созданию учебных пособий по методике музыкального воспитания являются общими, стандартными. Однако на рубеже столетий ведутся активные поиски в концепциях, содержании и видении проблем в целях обогащения методики преподавания предмета на всех уровнях. Учебные пособия во многом дополняют друг друга. Но общий недостаток данных методических пособий — по ним трудно войти в практику преподавания предмета на основе самостоятельного изучения. При их изучении не вырисовываются способы практической творческой работы в нужном русле, нет последовательности путей работы в цеху преподавания предмета, сравнительно мало доступных алгоритмов для самостоятельного освоения практической методики студентами. Оз-



Геннадий Моисеевич Цыпин



Валентин Иванович Петрушин

накомительный характер изложения материала не может привести к конкретным практическим действиям. Обширный материал учащиеся долго изучают, накапливают, переосмысливают и только потом совершенно несмело пытаются найти свой путь. Кажущийся несложным материал различных разделов требует мысленной интеграции, что малоопытному студенту сделать непросто.

Таким образом, анализ имеющихся пособий по методике музыкального обучения и воспитания позволяет сделать вывод, что в большинстве случаев их построение можно отнести к классическим

образцам частных дидактик, что, несомненно, является известным уровнем развития методической науки в сфере массового музыкального воспитания. Отдельные нестандартные подходы (Е.Ю. Глазырина и др.) не прошли еще стадии популяризации через призму доступности для учащихся высших и средних учебных заведений, а потому не являются пособиями на уровне учебника. Современность диктует необходимость поиска новых, нетрадиционных подходов в разработке методик музыкального обучения и воспитания и, соответственно, новых путей методической подготовки будущих учителей музыки.

Современный этап развития частных методик характеризуется выходом на философско-культурологические концепции осмысления человека и мира, на исследование методологии гуманитарного познания, на интеграцию естественнонаучной и художественной парадигмы. Однако это значительно расширило поток методической литературы, накоплена масса разнопланового методического учебного материала, который довольно сложно охватить студенту вуза в рамках запланированных методических дисциплин, что порождает проблему коренного изменения системы методической подготовки учащихся колледжей, вузов (бакалавры, магистры).

Анализ программ и методических пособий для средних и высших учебных заведений по методике музыкального воспитания показал, что методическая подготовка учителя музыки испытывает на себе общие кризисные тенденции: традиционное преподавание, где есть немало интересных и нужных наработок, все равно является консервативным и нуждается в гибкой, соответствующей времени достройке.

Старение содержания изучаемых дисциплин и методов и форм мышления приводит к тому, что наряду со специально организованным и культивируемым образованием развивается **дополнительное образование**, которое во многом и определяет качество образования в целом. Учеными в психолого-педагогической области, в частности Ю.В. Громыко [86], подмечено, что именно в системе дополнительного образования можно формировать более перспективные типы учебной деятельности. Именно отдельно и целенаправленно занимающиеся специалисты в сфере дополнительного образования могли бы взять на себя ответственность за опережающую разработку и апробацию новейших технологий, требующих определенного времени для вхождения в обязательный компонент образования.

Проблема сужения изучаемой зоны, выявления оптимального круга операций при их новом творческом наполнении привела к поискам оптимального метода познания, который мог бы составлять основу методической подготовки будущего учителя музыки.

На основе изучения теории познания, поставив задачу — выявить ведущий метод познания в методической подготовке, обеспечивающий ее целостный восходящий характер, на основе которого выстраиваются целые блоки методической подготовки, нами было выдвинуто предположение о возможности обоснования нового подхода в содержании и организации методической подготовки в системе педагогического образования. Данный подход базируется, по нашему предположению, на центральном методе познания — методе *моделирования*.

«Модельный характер современной науки, когда конструирование и изучение моделей реальных объектов является основным методом научного познания, показывает, что задача формирования научно-теоретического типа мышления может быть успешно решена лишь тогда, когда научные модели изучаемых явлений займут в содержании обучения подобающее им место и будут изучаться явно, с использованием соответствующей терминологии, с разъяснением учащимся сущности понятий модели и моделирования, с тем чтобы учащиеся осознали и овладели моделированием как методом познания...» [266, с. 435]. Именно метод моделирования позволит процесс психического отражения методического опыта выстроить сообразно особенностям психики: от живого, конкретного представления — к общим, абстрагированным моделям педагогической деятельности. Данная идея, несомненно, требует соответствующего методического обеспечения.

Таким образом, мы полагаем, что процесс методической подготовки студентов будет более эффективным, если имеющийся стандартный подход, характерный для частных дидактик (от истории вопроса до процесса и его составляющих) будет иметь альтернативу, заключающуюся в:

- выявлении ведущего метода познания, составляющего основу методической подготовки;
- определении специфики метода в области музыкального образования;
- создании новой системы в форме программы методической подготовки в целостном восходящем логическом круге;
- разработке методического обеспечения новой идеи.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

1.1. Познавательная сущность моделей и метода моделирования



Что такое наука? На этот вопрос можно дать краткий и исчерпывающий ответ — наука есть создание и анализ моделей.

А.М. ХАЗЕН [285]

Моделирование в процессе обучения используется постоянно. С одной стороны, в ходе моделирования решаются познавательные задачи, с другой стороны, для будущего педагога необходим опыт моделирования, умение создавать модели, обучаться и обучать на них. При этом в подготовке специалистов любого профиля необходима опора на определенные образцы, нормы, на тот идеальный образ, примеру которого можно следовать, что также представляет собой акт моделирования.

Исследуя проблему педагогического моделирования, важно определить сущность модели и процесса моделирования, виды и формы моделирования, его место и роль в учебном процессе.

Само слово «модель» произошло от латинского *modulus*, что означает «мера», «образец», «норма» или же трактуется как мера, такт, ритм, величина и, как указывает И.Б. Новик, связано со словом *modus* (копия, образ) [213, с. 13]. Понятие «моделирование» относится к гносеологическим категориям, характеризующим процесс познания. В гносеологическом цикле познания, который представляет собой цепочку из определенных этапов, моделирование занимает центральное место: научные факты, гипотезы, модели, теоретические следствия, эксперимент. Модель представляет собой

заменитель оригинала и конструируется с целью постижения его сущности и творческого переосмысления. В науке, технике, искусстве модели создаются постоянно, с целью познания или для того, чтобы войти в жизнь: модель атома, живой клетки, самолета, машины, корабля, здания, улицы, города, телевизора, компьютера и т.д. Они имеют свой материал, свои закономерности разработки, свои пути модификации. Моделью может быть не только какой-либо объект, но и мысленный образ. «Процесс научного познания окружающего мира очень сложен. Как и любой процесс познания, он начинается с непосредственного или опосредованного чувственного познания. Но подлинно научный характер он приобретает лишь тогда, когда ученый на основе результатов чувственного познания строит особый объект — обобщенное и абстрактное представление, схему изучаемого явления. Этот объект и есть **модель** явления» [284, с. 22]. Обычно в исследованиях в качестве определения модели ссылаются на предложенную В.А. Штоффом формулировку: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [299, с. 19]. Когда объект, явление моделируются, происходит процесс изучения свойств и качеств оригинала, его функций, структуры, закономерностей, проверка практикой. Если модель не удастся создать или создается вариант, не отражающий сути оригинала, приходится возвращаться на исходные позиции и заново изучать исследуемый объект. Потому модель выступает не просто как аналог оригинала, а как объект или система с утративанием познавательной информации о сущности оригинала. Модель не является точной копией явления, она может быть аналогична оригиналу только в некоторых своих свойствах, подлежащих специальному изучению, она может иметь другие масштабы, выражение в ином материале. Подобие, аналогия с оригиналом — исходные параметры модели. Слово «аналогия» в переводе с греческого означает «соответствие», «сходство» и обычно употребляется в значении, определяющем сходство предметов, явлений, процессов в каких-либо свойствах. Всякого рода аналогии, позволяющие сблизить самые разные, на первый взгляд, явления и предполагающие богатую фантазию, воображение, творческое переосмысление широко используются в искусстве (литературе, музыке, изобразитель-

ном искусстве, хореографии и др.). Автор учебного пособия по практической логике А.А. Ивин отмечает: «Аналогия — излюбленное средство убеждения в художественной литературе, которой по самой ее сути противопоставлены сильные прямолинейные приемы убеждения. Аналогия широко используется также в обычной жизни, в моральном рассуждении, в идеологии, утопии и т.п. Метафора, являющаяся ярким выражением художественного творчества, представляет собой, по сути дела, своего рода сгущенную, свернутую аналогию» [239, с. 164]. Мысленные модели в качестве образных сравнений, метафор присутствуют и в естественных науках. Так, еще в XVI веке английский физик Уильям Гильберт впервые высказал мысль о том, что Земля — это гигантский магнит. Чтобы подтвердить свою гипотезу, ему пришлось сделать материальную модель — маленькую намагниченную Землю [128, с. 11]. Всегда и во все времена понималась относительность соответствия модели оригиналу. А.А. Ивин указывает: «Точная аналогия — конечно, идеал ученого. Она возможна, однако, только в достаточно развитых областях знания. На начальных стадиях исследования обычно приходится довольствоваться примерными уподоблениями. Далее, ученый может обращаться к аналогии с разными целями. Она может привлекаться, чтобы менее понятное сделать более понятным, представить абстрактное в более доступной, образной форме, конкретизировать отвлеченные идеи и проблемы и т.д. По аналогии можно также рассуждать о том, что пока недоступно прямому наблюдению. Она может служить средством выдвижения новых гипотез, являться своеобразным методом решения задач посредством сведения их к ранее решенным задачам и т.д.» [239, с. 181]. Доступность — ценное качество моделей, которое является их существенным свойством, в научной литературе определяется как аппроксимация [213]. Она приобретает определяющее значение особенно в учебном процессе. Слово «аппроксимация» (от лат. *approximo* — «приближаюсь») в настоящее время рассматривается как одно из основных понятий математики и означает замену одних математических объектов другими, в том или ином смысле близкими к исходному. «Аппроксимация позволяет исследовать числовые характеристики и качественные свойства объекта, сводя задачу к изучению более простых или более удобных объектов (например, таких, характеристики которых легко вычисляются или свойства которых уже известны)» [268, с. 388]. Модели часто ис-

пользуются для ясности интерпретации понятия, образа, закономерности, что позволяет быстрее усваивать нужную информацию и оперировать ею. Во многом процесс моделирования определяется поставленными задачами, и потому модель различна при разных установках ее создания. Например, географическая карта как модель местности может быть выполнена по-разному: с обозначением населенных пунктов, рельефа местности, полезных ископаемых и т.д. Главным гносеологическим условием моделирования является соответствие модели оригиналу.

Авторы работы по системному моделированию отмечают: «...модель берет на себя важнейшую функцию закона — ограничение разнообразия. Модель, не нарушая объективного разнообразия оригинала, определяет его наиболее актуальные аспекты, требующие аналитического отображения и осмысления в данный момент» [133, с. 31]. Создавая модели, обычно стремятся к подобию в контексте решения определенной задачи, что не требует всегда воспроизводить оригинал в полноте элементов и сторон. «Однако следует иметь в виду, что наглядность моделей отличается от наглядности обычных объектов (реальных или воображаемых). Когда мы чувственно воспринимаем какой-то материальный предмет, скажем стол, или реальное явление, скажем дождь, снег, или воображаем этот стол, дождь, то у нас возникает образ именно этого стола, картина дождя в их конкретности. Когда же мы воспринимаем модель, созданную нами или понятую, усвоенную, то у нас возникает наглядный образ существенных свойств моделируемого объекта, отраженных в модели. Модель не просто дает нам возможность создать наглядный образ моделируемого объекта, а создает образ наиболее существенных свойств, отраженных в модели» [284, с. 32]. Образно модель можно назвать гидом в процессе познания объекта, потому что именно она помогает обратить внимание на выделенные существенные стороны.

Моделирование единодушно причисляют к методам познания, где присутствует вспомогательное образование, на котором можно получить знания об исследуемом объекте. Моделирование — особый вид деятельности по выбору и конструированию моделей, в основе которого лежит сложный комплекс психических процессов: восприятие, представление, память, воображение, мышление. В процессе моделирования происходит превращение определенной предметной области в модель, где отсекаются вто-

ростепенные, несущественные характеристики, производится умышленное обеднение объекта с целью облегчения поиска в заданном направлении. Н.Р. Аксенов в работе «Специфика и принципы графического моделирования философского знания» в качестве условия и предпосылки моделирования выделяет формализацию: «Формализация выступает как промежуточное звено между объектом и результатом познания, как своеобразный гносеологический механизм, позволяющий «уплотнить» процесс познания, очистить его от второстепенных деталей и тем самым оптимизировать. Формализация обеспечивает синтез научных знаний, позволяет опосредованно наглядно представить результаты научного и эмпирического поиска в тех областях, в которых непосредственно наглядное восприятие затруднено или вообще невозможно» [6, с. 8]. Подробно рассматривая и анализируя теорию формализации, он же приводит образную трактовку понятия формализации болгарским философом Д. Спасовым, который понимал ее как логический прием восхождения от частного к общему. Д. Спасов пишет, что формализация напоминает восхождение на гору, откуда не видно деталей, но обозримы общие и далекие очертания ландшафта. Такими очертаниями и являются наиболее общие связи и отношения объектов, которые отражаются в логической структуре или форме мышления на базе обычного языка. Л.В. Уваров дает следующее определение формализации: «Формализация выступает как общий метод мышления, который позволяет с помощью особых символов, формул и правил исследовать выраженную в предельно обобщенном, абстрактном виде логическую структуру, форму или тип связей мыслей (от простого высказывания до научной теории) с точки зрения их формальной истинности или ложности» [6, с. 22]. В связи с механизмом формализации в моделировании возникает проблема использования естественного языка и знаковых систем. Так, Н.Р. Аксенов, проследив ряд суждений об использовании языка для формализации, приходит к умозаключению, что в настоящее время существуют разные позиции, наиболее перспективные из которых допускают свободу действий. «Если расположить приведенные суждения в некий ряд в зависимости от понимания допустимой степени абстрагирования, то на одном конце этого ряда окажется Д. Спасов, допускающий возможность формализации даже на основе естественных языков, то есть минимальную, а на

другом — В.И. Кураев, признающий формализацией оперирование исключительно символами и знаками. Среднее положение займут Д.П. Горский и его последователи, допускающие частичную формализацию, в системе которой сочетаются символическое и содержательное выражение знаний» [6, с. 12]. Несомненно, для искусства и его понимания, на наш взгляд, моделирование может оперировать целой системой естественных языков и знаковых символов (язык данного искусства и других искусств, общепринятая символика и знаковые системы и новые, расширяющие возможности моделирования). Формализация имеет свою специфику в зависимости от области исследования.

Восприятие моделей позволяет абстрагироваться от той конкретности, которая присуща оригиналу. Н.Е. Важеевская в работе «Гносеологические корни науки в системе школьного образования» приходит к выводу об ущербности организации путей познания школьных предметов, где необходимый гносеологический цикл не осознается и не усваивается учащимися. Она видит необходимость в освоении гносеологических основ науки: «...не дошел до учащихся и гносеологический цикл познания (цепочка в виде этапов: научные факты, гипотезы, модели, теоретические следствия, эксперимент), методически интерпретированный в виде одного из основополагающих принципов современной методики преподавания физики — цикличности, частично реализованный в школьном содержании образования» [53, с. 8].

В учебную деятельность моделирование включается на основе определенного механизма: учащиеся воспринимают готовую модель, включенную в учебный процесс посредством методического комплекса, а также непосредственно учителем, или же они моделируют сами, познавая объект и предъявляя в качестве выполненного задания свои модели.

Процесс моделирования включает ряд этапов. К примеру, в работе Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской [200] предлагается выделить три основных этапа:

- 1) *аналитический*, когда анализируются все исходные данные — условия;
- 2) *конструктивный (проективный)*, в итоге которого появляется искомая модель;
- 3) *исполнительский*, связанный с реализацией замысла.

1.2. Типы и виды моделирования

В исследованиях по проблемам моделирования представлены самые разнообразные типы и виды моделей, объединяемые в группы, классифицируемые по различным признакам. Наиболее рациональной и удобной в научно-практической деятельности, на наш взгляд, является классификация моделей в зависимости от формы и способа отражения действительности, в другой трактовке — от способа воспроизведения и тех средств, при помощи которых происходит моделирование. В этой классификации все модели подразделяются на две большие группы: *материальные и идеальные (мысленные)*. Данной классификации придерживается целый ряд авторов, внося свой вклад в ее осмысление и интерпретацию: В.А. Веников, Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Э.В. Каракозова, К.Е. Морозов, Е.П. Никитин, В.А. Штофф и др. Э.В. Каракозова, рассматривая проблему моделирования в общественных науках, приходит к выводу, что общепринятую классификацию моделей можно с успехом применять в различных науках, но при этом необходимо найти специфические формы выражения моделей сообразно области использования. «Самое общее деление моделей на материальные и идеальные (мысленные) по форме, способу отражения действительности вполне применимо и к социальному познанию и имеет место в работах по общественным наукам. Вместе с тем в общественном познании как материальные, так и мысленные модели несут на себе определенную специфическую смысловую нагрузку и имеют свою форму выражения. Поэтому уточнения необходимы не столько в плане самой структуры классификации (она должным образом разработана), сколько по ее содержанию на базе обобщения имеющихся попыток классификации моделей в отдельных общественных науках» [132, с. 7].

В свою очередь, группы материальных и идеальных моделей у разных авторов имеют несколько различное наполнение, однако эти различия не являются принципиально важными. Выработалось общепринятое мнение, что наиболее четкая логическая структура данной классификации принадлежит В.А. Штоффу (табл. 1) [66, с. 186].

Среди мысленных моделей чаще всего выделяются модели-образы и знаковые модели. Среди материальных моделей обычно выделяют три группы: пространственные, физические и математически подобные — цифровые. В практике чаще всего имеют место смешанные модели или несколько моделей разного типа одного объекта.

Таблица 1

Классификация моделей по В.А. Штоффу

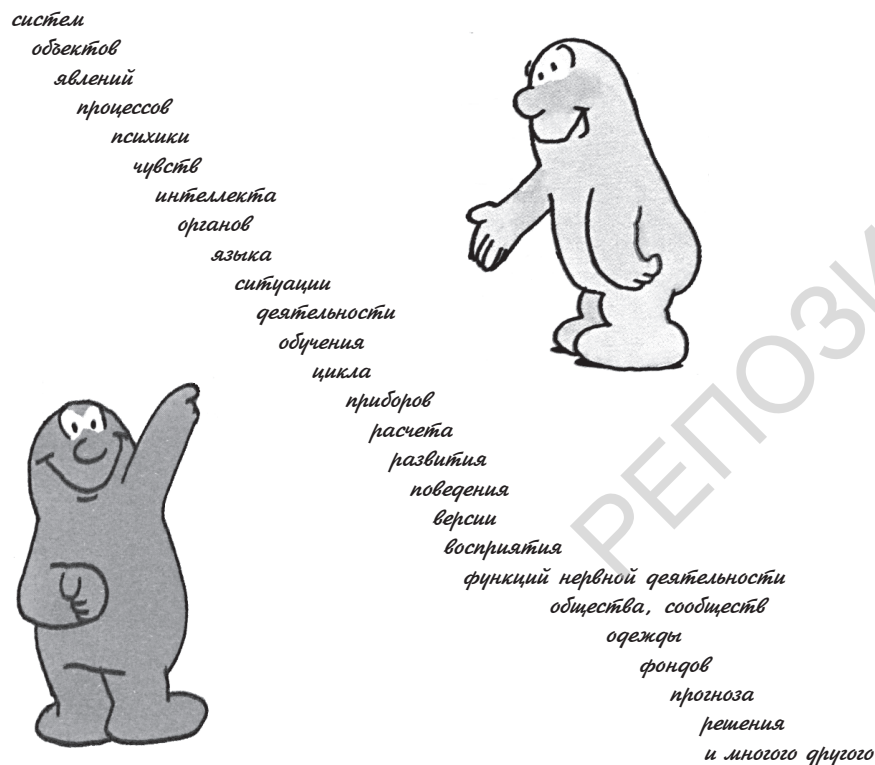
1	Мысленное			
2	образное	смешанное	знаковое	пространственно-подобное
3	гипотетические модели, модели-идеализации	схемы, графы, структурные формы	определенным образом	макеты, компоновки, пространственные

На ряд других классификаций и их модификации следует просто указать, не рассматривая в нашем исследовании подробно. Н.М. Амосовым модели также подразделяются на две большие группы: а) модели в естественных моделирующих системах — образы и б) физические модели, сделанные человеком [11]. И.Б. Новик в работе «О моделировании сложных систем» выделяет а) воображаемые и б) вещественно-агрегатные модели. В.А. Веников, придерживаясь разделения моделей на материальные и идеальные, выделяет в этих группах более мелкие подгруппы: логические, геометрические, физические, математические, цифровые модели [66, с. 10]. Обобщенное понятие модели в его современной трактовке охватывает широкий спектр самых разных видов моделей: вещественные (физические), математические, иконические, вербальные,

компьютерные и т.д. В работе авторов по философско-гносеологическим аспектам системного моделирования [133, с. 24] данное многообразие моделей называется разнородным познавательным инструментарием, так как обычно модельная конструкция репрезентирует объект в познании под углом зрения определенной научной или учебной задачи, проблемы.

К настоящему времени на основе синтезирования (интегрирования) знания о видах и типах моделей в разных областях познания можно, на наш взгляд, выделить еще одну классификацию моделей — по области применения. В исследованиях по медицине, биологии, математике, химии, географии, ботанике, истории, социологии и другим наукам можно выявить то общее, для чего моделирование применяется.

В теории и практике метод моделирования применяется в качестве метода познания:



Если рассматривать моделирование с позиции отношений, то в теории познания оно выступает как *бинарное*, то есть подчеркивается отношение модели к оригиналу. В философском аспекте предлагается систему отношений усложнить и рассматривать как *тернарное* (состоящее из трех членов), где кроме отношения модели и объекта включено отношение субъекта, использующего данное отношение. В музыкально-педагогической практике имеют место как бинарные отношения, так и тернарные. Особенно важна роль субъекта в ярких, индивидуальных моделях, когда творчество личности замечено и не может оставаться безымянным. А в некоторых случаях модели не требуют авторства, так как просто выполняют определенную функцию.

1.3. Изоморфизм и гомоморфизм как методологическая основа в педагогическом моделировании

С целью более глубокого понимания сущности моделей и процесса моделирования необходимо рассмотреть их качественные характеристики, абстрагированные от конкретной области знаний или предметных действий. Для этого можно использовать понятия математики, так как исследовательский опыт в этом направлении уже имеется. В отдельных работах по проблеме моделирования прямо указывается на то, что фактически имеется уже готовый понятийный аппарат — алгебраические понятия изоморфизма и гомоморфизма, которые позволяют с самого начала ввести рассмотрение в четко очерченные концептуальные рамки [65, с. 9]. Можно согласиться с Ю. Гастевым, который, рассуждая о множественности видов моделей и их модификаций и вариантов в разных науках, предположил, что именно классификация моделей по их отношению к оригиналу может стать определяющей: «И все-таки есть вполне разумное подозрение, что независимо от любых возможных их классификаций подлинная «типология моделей» устроена проще и что все эти разновидности без особой натяжки подпадают под достаточно единообразную схему» [65, с.15]. Гомоморфизм и изоморфизм и есть те основные типы отношений, которые могут характеризовать сущность моделей, отношения в схеме «оригинал — модель» и являться своеобразной методологической установкой. Именно эти математиче-

ские понятия вносят определенность и ясность, и их использование наряду с обычными эпитетами, указывающими на сходство или равенство (тождество, аналогия, эквивалентность, адекватность, совпадение, подобие, одинаковость, симметричность и др.), придает научный характер процессу моделирования.

Что же означают категории «изоморфизм» и «гомоморфизм» и какие особенности данные понятия приобретают в зависимости от среды использования (например, музыкально-педагогическая деятельность)?

«Изо-» (от греч. *isos* — «равный», «одинаковый», «подобный») — часть сложных слов, означающая равенство, подобие по форме или назначению. Вторая часть слова — *morphe*, в переводе с греческого — «форма». Изоморфизм — логико-математическое понятие, выражающее одинаковость. Это одно из основных понятий современной математики, возникшее сначала в пределах алгебры, но впоследствии оказавшееся весьма существенным для общего понимания различных разделов математики. Изоморфными называют симметричные отношения, когда оригинал хотя бы в общем виде, но отражен полностью. То есть устанавливается соответствие оригинала и модели как целостного явления, так и в совпадении элементов, функций, их количественных параметров. Например, оригинал и его модельное изображение внешне подобны, элементу А оригинала будет соответствовать образ элемента А в модели, функции также будут совпадать, и т.д. Изоморфная модель выступает в роли идеального образа действительности, где осуществляется попытка представить «все», охватывая при этом широкий класс объектов. Обычно подчеркивается адекватность в моделировании именно через изоморфизм, который трактуется как понятие рефлексивности, симметричности и транзитивности [65, с.16]. Изоморфизм чаще всего рассматривается помимо математики в естественных и технических науках и выражается во взаимодействии количественных и качественных характеристик. Так, Ю. Гастев трактует понятие изоморфизма следующим образом: «Изоморфизм — это значит тождество, подобие, «одинаковость» строения. Такое подобие прежде всего предполагает равночисленность, так как если рассматриваемые совокупности имеют разное число членов (или составных частей), то уже тем самым они будут иметь существенно разное «строение». В самом деле, трудно «проще» охарактеризовать произвольное данное конечное множество, чем сказать, что

оно состоит из такого-то числа элементов, — большей абстракции не придумаешь (и, кстати, именно так — путем «полного отвлечения от природы элементов множества» — приходят к понятию его количественной характеристики — мощности). Если же описание дает нам какую-либо дополнительную (причем точную) информацию помимо количественной оценки системы («качественную» ее характеристику), то мы говорим об изоморфизме относительно фиксируемых данным описанием ее «качеств» (атрибутов, предикатов)...» [65 с. 31 — 32]. Тождество структуры, тождество функционирования и другие симметрии, характерные для отношений в парах «оригинал — изоморфная модель», иногда называют «протокольными», или «сочинениями натуралистов» [65, с. 32], где действительность отражается наиболее целостно, полно, адекватно. Так, изоморфной моделью может служить видеоматериал, фотография, макет, рисунок, подробное словесное описание, звуковой образ, и если обратиться к сфере искусства, то, естественно, одним из явных проявлений изоморфизма будет *художественный образ*. В музыкально-педагогической подготовке учителя среди учебных моделей непременно найдут место не только изоморфные звуковые образы-модели, которые обычно представляются в собственном исполнении преподавателя или в аудиозаписи, но и видеоролики или фрагменты уроков, сценарии с подробным описанием хода урока или репетиции, модели музыкальных инструментов, картины и т.д.

При формализации в рамках изоморфизма прежде всего используются естественные языки: непосредственно музыка, слово, цифровой код, природный материал, представляемые образы в других видах искусства (язык общения, язык искусства, язык природного материала).

«Гомоморфизм» — сложное слово, в составе которого два корня, первый из которых «гомо-» — от греческого *homos* — «равный», «одинаковый», «взаимный», «общий». *Morphe*, как уже говорилось ранее, в переводе с греческого — «вид», «форма». Как и изоморфизм, гомоморфизм относится к понятиям математики и логики и означает уподобление. Он относится к системе объектов с заданными в них операциями или отношениями. В гомоморфных образах, моделях упрощается структура прообраза, соответственно поставленным задачам выделяются нужные элементы. «Основная «методологическая функция» гомоморфного преобразования, как мы видели, состоит в том, чтобы «свернуть» всю доступную нам

информацию об исследуемых объектах, явлениях, процессах (содержащую, вообще говоря, кроме действительно необходимых для уяснения сути дела сведений массу второстепенных, малосущественных, а то и случайных данных) в гораздо более компактную (но в то же время более «ёмкую»), удобообозримую и удобообрабатываемую форму» [65, с. 33].

Большинство авторов обращают внимание на проблему формализации в различного рода гомоморфных моделях, так как здесь большую роль играют *знаковые системы*, разработанные в частных областях. Для вскрытия сущности формализации Н.Р. Аксеновым [6] определяются основные понятия: содержательная теория, которая описывает область объективного мира естественным языком; формальная, или предметная, соответствующая содержательной теории система знаний, выраженная с помощью знаков и различных логических средств; метатеория, устанавливающая характер взаимодействия содержательной и формальной теорий. Гомоморфные модели — это прежде всего модели на основе знаковых систем предметных теорий, а также специфическая часть метатеорий. К примеру, музыка включает ряд специфических предметных областей — теорию музыки, где обязательно будет обращение к средствам выразительности: звуковысотность, ритм, лад, динамика, музыкальная форма, гармония и т.д. Для выяснения формы музыкального произведения, обозначения гармонии, высоты звука, ступеней лада имеются достаточно универсальные знаковые системы (например, гармонический оборот — T-S-D-T), где целый ряд деталей имеет буквенные и цифровые, то есть знаковые и цифровые аналогии. Форма произведений обозначается не только буквами, но и геометрическими фигурками, цветовой символикой и т.д. (AB, ABA, ABACA и т.д.). Ступени лада в системах относительной сольмизации обозначаются слоговой системой и системой ручных знаков. Среди различных гомоморфных моделей большое место занимают различные схемы, которые удобно представлять наглядно: схемы динамического развития, схема смены образного строя, схема фразировки, схема повторов и контрастов и т.д. Вообще термин «схематизация» определяет одну из сторон гомоморфного моделирования, где постигаются функции, внутреннее устройство, отдельные стороны содержания изучаемого объекта.

В учебном процессе главной задачей педагогического моделирования будет являться освоение процесса моделирования на всех

трех уровнях — содержательном, предметном и метауровне, когда содержательные модели-гипотезы подтверждаются знаковыми моделями, при необходимости дополняя друг друга.

1.4. Генезис метода моделирования

Моделирование как важнейший способ человеческого познания, в основе которого лежит перенос знания, обусловленный идеей единства мира, существовало всегда, развиваясь и приобретая новый опыт и свои исторические формы. Теоретическим формам осмысления моделирования, появление которых связано с классической физикой XVII — XVIII веков, предшествовал, по оценке исследователей метода моделирования, донаучный этап, который принято начинать с эпохи античности [133, с. 10].

Одним из первых мыслителей античности, обосновавшим абстрактно-обобщенную природу мыслительного процесса, что представляло собой определенную концепцию моделирования, был Платон (IV в. до н.э.). Основу моделирования по Платону составляет сверхчувственная общая идея, по образцу которой формуруются единичные чувственные вещи [133]. А.Ф. Лосев в работе «Платоновский объективный идеализм и его трагическая судьба» указывает на роль общей идеи и идеи вещи по Платону: «Все учение Платона мы могли бы кратко обозначить как «учение об идее как о порождающей модели». Идея вещи есть смысловая модель, или структура вещи, а беспредпосылочное начало есть модель самой идеи».

О определенную роль в становлении теории метода моделирования сыграло учение об аналогии. Еще в учении Аристотеля имеются рассуждения об умозаклчениях по аналогии, в котором они выводятся по схеме: от частного к частному на основе общей посылки. А.С. Ахманов отмечает: «Умозаклчение по аналогии Аристотель считает соединением неполной индукции с силлогизмом, в силу чего оно оказывается не формой доказательства (аподейтики), а лишь риторической формой убеждения, представляющей собою аналогию диалектической индукции» [25, с. 265].

Получившее широкое распространение в современной теории и практике обучения понятие «модуль» было использовано еще знаменитым римским архитектором Витрувием (I в. до н.э.), который руководствовался концептуальной идеей об универсальном

значении числовых закономерностей и пропорциональных отношений, обнаруживающихся как в строении Вселенной и человека, так и в строении здания или машины.

Много интересных мыслей, созвучных идее моделирования, встречается и в средневековье. Так, Фома Аквинский пишет: «Познание любого познающего получает свои пределы от модуса формы, которая есть первоначало познания. В самом деле, чувственный образ, содержащийся в ощущении, есть подобие лишь одного единичного предмета, а потому через него может быть познан лишь один единичный предмет. Но умопостигаемый образ в нашем интеллекте есть подобие вещи в соответствии с родовым естеством, которое может быть усвоено бесчисленным множеством частных вещей» [44, с. 152].

Научный этап моделирования, по мнению ряда исследователей, начинается с обоснования теории подобия в естествознании. Наиболее полно характеристика генезиса метода моделирования дается в работе «Философско-гносеологические аспекты системного моделирования» [133], где указывается, что история моделирования в его современном понимании начинается вместе с зарождением экспериментально-теоретического естествознания Галилея и Ньютона, достигая классического этапа в трудах Д.К. Максвелла. «Первая форма теоретического осмысления моделирования, опирающаяся на механическое подобие явлений, разрабатывается в классической физике XVII – XVIII веков. Развитие научных основ двух главных ветвей моделирования — технико-экспериментальной и теоретической — в естествознании Нового времени связано с творчеством Исаака Ньютона. Раздел «О движении жидкостей и сопротивлении брошенных тел» второй книги его знаменитого труда «Математические начала натуральной философии» начинается формулировками двух теорем о подобии, показывающих, как распространить результаты опытов по сопротивлению тел, движущихся в жидкой среде, на различные другие случаи. Эти теоремы справедливы для многих физических макропроцессов. С творчеством И. Ньютона связано и развитие моделирования как метода теоретического познания» [133, с. 10 – 11]. Там же далее рассматривается моделирование в контексте естествознания в XIX веке: «В XIX в. моделирование делает значительный шаг вперед в своем развитии после открытия закона сохранения и превращения, так как этот великий закон естествознания превратил идею общности, единства

природных сил из философского утверждения в естественнонаучный факт. Вполне понятно, что чем полнее раскрывалась объективная общность (аналогичность в определенном отношении) различных процессов природы, тем большее применение получали рассуждения по аналогии, составляющие логическую основу метода моделей. Дальнейшее развитие и обобщение технико-экспериментального моделирования связано с усовершенствованием теории подобия и разработкой теории размерностей. В основе теории подобия лежит развивающаяся теорема Ньютона предпосылка, согласно которой два явления подобны, если по заданной характеристике одного явления можно получить характеристику другого простым пересчетом, аналогичным переходу от одной системы единиц измерения к другой...» [133, 11 – 12].

А.В. Кацура, В.В. Келле, И.Б. Новик отмечают, что в связи с генезисом метода моделей особо следует сказать о Джеймсе Клерке Максвелле — классике науки XIX века. В его работах не только используются две разновидности моделей (механическая модель эфира и математическая модель электродинамических процессов), но и впервые в научный аппарат физики нового времени вводятся термины «модель» и «моделирование» [133, 11 – 12].

Гносеологические функции моделирования, типы и виды моделей, терминология научного моделирования наиболее определенно выделены и характеризованы В.А. Штоффом [299; 300]. Анализ современного гносеологического символизма, проблемы формализации рассматриваются Л.В. Уваровым [277; 278].

Во второй половине XX века появился ряд работ, в которых теория моделирования получила свое развитие, в том числе и в педагогическом аспекте. В монографии Р.В. Габдреева рассматриваются эффективные способы организации обучения студентов методу моделирования, исследуются закономерности его использования в регулятивных и когнитивных целях [66]. Н.Ф. Аксеновым рассматриваются специфика и принципы графического моделирования философского знания [6]. К.И. Вальковым предпринимается попытка сблизить традиционный курс начертательной геометрии с курсом основ теории моделирования, им предлагается введение в качестве обязательного курса основ теории моделирования специалистам технического и гуманитарного направлений [54]. Л.Р. Калапуша разрабатывает методику моделирования в процессе изучения физики [128]. М.К. Буслова исследует возможности в

познании моделирования на материалах химии [52]. А.Г. Потапков проводит анализ онтологического, гносеологического и ценностного аспектов эвристики, методологии с точки зрения метода моделирования [238]. В его работе представлены наглядные схемы-модели процесса познания. Моделирование педагогических ситуаций составляет предмет исследования Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской и др. [200].

Феномен моделирования также разрабатывают в исследованиях по наглядности (наглядность как принцип обучения, наглядность как средство обучения и другие аспекты) и ее роли в процессе познания и обучения — А.П. Ланг, А.В. Славин, Л.М. Фридман, В.И. Евдокимов и др. Особое значение в их работах придается как материальному моделированию, так и мысленному. Например, А.П. Ланг обращает внимание на связь образа и понятия, подчеркивая роль понятия в логическом познании: «Понятие есть минимум знаний, необходимых и достаточных для отличия данного объекта от всех других объектов. Минимум знаний содержит в себе определенное количество существенных признаков объекта, отражающихся в понятии» [177, с. 49]. И далее: «...при полном раскрытии содержания понятий мы в конечном итоге приходим к представлениям. Все же не только через конечный продукт раскрытия содержания понятия последнее связано с представлением, а "образы и понятия взаимно содержат друг друга. Потенциально они находятся одни в других"» [177, с. 51].

В настоящее время моделирование вошло в новую стадию своего развития — системное моделирование. Как отмечают А.В. Кацура и др., системное моделирование представляет собой общенаучный по характеру актуальный этап в развитии метода моделей и методов системных исследований. Системное моделирование является одним из ведущих методов современного научного познания, адекватным сложным задачам нынешней эпохи (системным, комплексным, междисциплинарным по своей природе) [133, с. 51].

Проблеме моделирования в общественных науках посвящает свою работу Э. Каракозова, которая отмечает, что на всех этапах познания общества важнейшая методологическая роль принадлежит моделям-идеализациям, которые относятся к универсальным частнонаучным парадигмам [132]. Она же подчеркивает роль социального моделирования в познании общества, которое определяется как метод социального познания, предполагающий обязатель-

ное использование аналогов, или моделей, замещающих реальные отношения и процессы общества в менее сложных материальных или идеальных формах, с последующим проведением необходимых операций над ними в целях получения новой информации об объекте исследования [132, с. 6]. Приводимые в исследовании Э. Каракозовой примеры говорят о том, что ряд событий, обладающих общими закономерностями, могут служить моделями для исследования в общественных науках: «Так, содержание категории «общественно-экономическая формация», представленное в классических исторических образах, где черты той или иной конкретной формации реализуются в своей развитой форме, можно рассматривать как модель реальных общественных отношений в познании общих закономерностей общественного развития. Такой моделью для исследования рабовладельческой формации служили для Маркса и Энгельса Древняя Греция и Древний Рим, в которых рабовладение проявилось в своей классической форме; в качестве модели для исследования капитализма выступала Англия. Таким образом, событие, на основе исследования которого выявляются общие закономерности, нередко служит не только источником познания, но и моделью» [132, с. 17].

Как указывает Э. Каракозова, западные историки и методологи А. Тойнби, А. Кребер, Р. Бенедикт, Л. фон Бергаланфи стали отождествлять познание вообще, познавательные образы, теории, гипотезы с моделью [132, с. 75] и тем самым практически «сняли» с обсуждения проблему моделей в исторической науке.

Фактором не только экономического, но и социального развития является введение различного рода инноваций, выполняющих роль основного инструмента для решения возникающих в обществе проблем. В исследовании С.Е. Крючковой «Инновации: философско-методологический анализ» выделены разные модели структуры инновационного процесса: «технологический толчок», «рынок — движущая сила», «объединяющая модель», «интегрированная модель», где указываются также периоды наиболее интенсивного их использования [171, с. 20]. При этом подчеркивается: «Большинство исследователей отказываются от однозначно линейно-детерминированных моделей. Начало этому процессу положила предложенная С. Клайном и Н. Розенбергом «цепная модель» инновационного процесса (the chain-link model of innovation), подразумевающая обратные связи между всеми его звеньями, в которой важная роль при-

надлежит науке, часто меняющей предполагаемый вектор инновационного процесса и создающей ситуацию выбора очередного шага из нескольких альтернативных путей» [171, с. 21].

Что касается отечественных разработок в области гуманитарных наук, то моделирование успешно применяется в истории, криминалистике, философии, социальной психологии и педагогике и др. Так, в исследованиях социально-экономического строя, общественно-экономических формаций используются создаваемые учеными их модели-идеализации. В криминалистике получили свое развитие схемы-модели в виде версий. В современном языкознании наработаны модели-идеализации лингвистических процессов. Возможности моделирования на основе формализации в гуманитарных науках рассматриваются М.С. Каганом: «Всякое научное познание, особенно познание сложных и сверхсложных систем, к которым относятся, в частности, системы социальные, нуждается в анализе их внутреннего строения...» [123, с. 149]. Им же обосновываются как необходимое условие в познании принципы системности, дополнительности.

В работе «К построению модели знания в парадигме М.А. Балабана» А.М. Гольдин не только предлагает своеобразный подход к моделированию знания и познавательного процесса, но и указывает на значимые математические модели в психологии: «Широко известны кубическая модель Дж. Гилфорда, информационный подход М. Познера, шкалы наименований, интервалов и отношений С. Стивенса, сенсомоторные группы Дж. Брунера и Ж. Пиаже, системы объектов, образов, измерений и высказываний Д. Джонсона, метод семантического дифференциала К. Де-Сото и Ч. Осгуда, теория поля К. Левина, теория изоморфизма В. Келера и Р. Шепарда» [73, с. 104].

В работах по анализу педагогической деятельности обосновывается роль цели, познавательной задачи, *действия* как основной функциональной единицы, что во многом определяет внутренний механизм моделирования: «Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.п.), но не сводится ни к одной из них. В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного [225, с. 26].



**Сергей
Леонидович
Рубинштейн**

Методологическое значение для теории моделирования имеют идеи С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, так как в работах этих ученых раскрываются закономерности познавательного процесса, в частности роли восприятия, представлений, ассоциативных представлений, памяти и т.д.

Так, исследуя память и восприятие, раскрывая их внутренние механизмы, С.Л. Рубинштейн прослеживает роль представлений, подчеркивает важность и необходимость перенесения воспринятого предмета в образе в любую другую ситуацию. Он делает целый ряд выводов, помогающих раскрыть психологический механизм моделирования: «Схема какого-либо прибора, машины, схема нервной системы, локализации функций в мозгу и т.п. представляют в наглядной форме не единичный объект, а множество однородных объектов, давая представление об их структуре. Формы схематизации, т.е. мысленной обобщающей обработки воспроизведенного образа-представления, — чрезвычайно разнообразны. Они дают многообразные виды обобщенных представлений. Особое значение имеют те виды обобщающей обработки представления, которые приводят к созданию художественного образа, соединяющего в себе характер индивидуализированности и типичности. В таком художественном образе определяющим является уже не воспроизведение, а преобразование, характеризующее деятельность не памяти, а воображения» [250, с. 307].

Л.С. Выготский указывает, по сути, на содержательное наполнение такого объекта познания, как искусство: «Все дело в том, что искусство систематизирует совсем особенную сферу психики общественного человека — именно сферу его чувства» [63, с. 12].

И.М. Ариевич, анализируя вклад П.Я. Гальперина в теорию деятельности, выделяет понятие интериоризации и отмечает: «Взгляд на человеческое действие в любой его разновидности, включая умственную или внутреннюю, как на подчиняющееся объективным законам внешнего мира и демонстрация того, как умственные действия возникают из внешних, стали тем способом, с помо-



**Лев Семенович
Выготский**

щью которого П.Я. Гальперин устраняет дуализм умственного и материального, внешнего и внутреннего» [19, с. 58]. В той же работе он подчеркивает, что на заключительной стадии своего формирования «умственные модели» могут оказаться у разных людей совершенно различными феноменами. Тем не менее, все они являются результатом того же самого в основе своей процесса — специфически человеческой формы научения новым действиям путем перехода от материальной формы научения к более сокращенной, т.е. интериоризации. «По этой причине интериоризация может рассматриваться как фундаментальный механизм человеческого учения и развития» [19, с. 58].

Метод моделирования находит свое отражение в целом ряде диссертационных исследований: О.Ф. Амаровой [8], Н.В. Горбачевой [74], И.А. Жилинской [103], И.А. Кузнецовой [172], — что вносит определенные моменты новизны и разработки вариантов использования данного метода в теории и практике.

Богатый опыт практического моделирования наработан учителями-практиками, преподавателями вузов и самими учащимися. Отдельные модели из их опыта получили широкое распространение. Например, в методике В.Ф. Шаталова используется технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала [294; 295], опорные схемы с комментариями используются также в опыте учителя начальных классов С.Н. Лысенковой. Ш.А. Амонашвили пропагандирует гуманно-личностные модели отношений «учитель — ученик», а также предлагает урок, который по своей форме и содержанию может моделировать жизнь (урок-встреча, урок-дружба, урок-труд, урок-игра, урок-творчество, урок-радость, урок-жизнь). В технологии коммуникативного обучения иноязычной культуре Е.И. Пассова моделирование выступает в качестве одного из определяющих принципов построения содержания: «...необходимо отобрать тот объем знаний, который будет необходим, чтобы представить культуру страны и систему языка в концентрированном, модельном виде. Содержательную сторону языка должны составлять проблемы, а не темы» [258, с. 67]. М.П. Щетинин являлся организатором учебного заведения по особой модели — синтеза общеобразовательной, музыкальной и спортивной школы и т.д. Ряд удивительных моделей построения урока по законам искусства содержится в системе Е.Н. Ильина, например закон трех О: очаровать книгой, окрылить

героем, обворожить писателем. Или у него же можно найти формулу-модель личностного подхода: любить + понимать + принимать + сострадать + помогать [258, с. 48].

В настоящее время понятия «модель» и «моделирование», с одной стороны, стали неотъемлемой частью учебного процесса, с другой — стали идентифицироваться с различными содержательно-структурными образованиями — концепция, парадигма, структура, проект, программа, процесс, методика, технология, путь решения задачи, способ организации, профессиограмма и т.д.

Несмотря на широкую распространенность оперирования категорией моделирования на разных уровнях педагогического процесса, к настоящему времени это чаще всего происходит без необходимых научно-теоретических оснований, а также без учета специфических особенностей моделирования в конкретной предметной области. Что касается методической разработанности проблемы, то она является более полноценно представленной в математике, физике, геометрии, химии, то есть в преподавании предметов естественнонаучного цикла. В преподавании искусства моделирование также имеет место, что больше относится к изобразительному искусству. В музыкальном познании и обучении процесс моделирования специально не рассматривался.

1.5. Синергетический подход в процессе педагогического моделирования

В любой области исследование и решение поставленной проблемы требует определенного подхода, основанного на учете новейших научных открытий и достижений. Способ видения мира, несомненно, предопределяет направление поиска, методологические установки в путях решения проблемы. Сравнительно недавно в педагогическую науку вошло понятие *парадигмы* и стало широко использоваться в работах по методологии педагогики, философии образования, в общей педагогике. Как отмечает Н.Л. Коршунова, осознание социокультурной обусловленности процесса познания значительно расширило контекст понятия парадигмы, оно стало рассматриваться не только как когнитивная модель, но и как социальная характеристика, обозначающая «согласие установок» ученых [166, с. 22]. По мнению Т. Куна, переход к новой парадигме представляет собой социальное

явление. Он же дает определение понятия парадигмы: «...признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [173, с. 11]. На наш взгляд, на призму исследования проблемы педагогического моделирования не могут не оказывать влияния концепции современного естествознания, и, несмотря на скептический взгляд в отдельных работах на возможность использования синергетического подхода в педагогической области, мы обратились именно к синергетике, так как, по мнению ряда ученых, синергетический подход в настоящее время является необходимой составляющей парадигмы развития природы и общества.

Синтезирование различных типов и видов знания вошло в самые различные познавательные области. Постепенно происходит интеграция знания, что имеет свои причины: принципиальную общность законов развития на всех структурных уровнях организации материи и во всех формах движения. Интегративные тенденции в науке начинают проявляться уже во второй половине XIX века. Но с особой силой они обнаруживаются в наше время, когда могучим стимулятором, своеобразным ускорителем процессов интеграции в познании становится небывалый по своему масштабу научно-технический прогресс. Он позволил гораздо сильнее, чем раньше, ощутить всю глубину и разносторонность связей человека и окружающей среды, общества и природы. Эти тенденции нашли отражение в концепциях современного естествознания [143, с. 5].

Интереснейшим примером такого синтеза становится в последние годы синергетика. Возникнув как физическая теория (в термодинамике), она сейчас дает возможность по-новому взглянуть на классические, традиционные проблемы познания истории и законов жизни общества. Строение физического мира неотделимо от его обитателей — человеческого общества.

Синергетика как область теоретической физики базируется на специальном математическом аппарате. Синергетика строит математические модели. Причем здесь задача математической модели состоит в упрощенном рассмотрении сложного явления. Если в основу модели положены реальные факты, установленные экспериментально, то модель позволяет прийти к важным выводам, понять существо явления.

«Начиная с 70-х годов нашего века бурно развивается направление, называемое «синергетикой», в фокусе внимания которого

оказываются сложные системы с самоорганизующимися процессами, системы, в которых эволюция протекает от хаоса к порядку, от симметрии ко всевозрастающей сложности. «Синергетика» в переводе с греческого языка означает «содружество, коллективное поведение». Термин этот впервые был введен Хакеном. Как новационное направление в науке синергетика возникла в первую очередь благодаря выдающимся достижениям И. Пригожина в области неравновесной термодинамики. Им было показано стремление к самопроизвольному возникновению упорядоченных структур, рождению порядка из хаоса» [143, с. 251]. Одним из важнейших результатов, полученных И. Пригожиным, его школой и последователями, является новый подход к анализу сложных явлений. Во-первых, самоорганизация в сложных системах свидетельствует о невозможности установления жесткого контроля за системой. То есть самоорганизующейся системе нельзя навязывать пути развития. Управление такой системой может рассматриваться лишь как способствование собственным тенденциям развития системы, с учетом присущих ей элементов саморегуляции.

В исследованиях, использующих синергетический подход, указывается, что синергетика может успешно служить для *моделирования* многих процессов социальной жизни — демографических, геополитических, социально-экономических и др. Синергетические представления о развитии в последние годы активно проникают и в общественные науки, позволяя по-иному рассматривать экономические, исторические, политические процессы. Можно сказать, что формируется *социосинергетика*. «Этот новый взгляд на мир открывает нам колоссальную избирательность сложных форм (будь то молекула, живое существо, общество и т.д.). Сложное, как оказывается, существует в очень узком диапазоне условий. Причем в закрытых системах хаос побеждает, но мир — это система открытая» [143, с. 6].

Следует отметить высокий темп идей и открытий при описании синергетических явлений во всех отраслях науки.

В свете философско-методологического анализа инноваций С. Крючкова отмечает: «В методологии науки, как известно, исследователи выделяют следующие периоды: классический, неклассический и постнеклассический. Ядром последнего является синергетика, согласно которой и природа, и общество, и человек выступают как открытые эволюционирующие системы, способные к самоорганизации и саморазвитию, а главенствующее значение

имеют такие фундаментальные идеи, как нелинейность, нестабильность, неравновесность, необратимость эволюционных процессов. Исходя из них, дается объяснение феноменам проявления нового качества, новой структуры, а также скачков в эволюционном развитии» [171, с. 22]. В ее докторской диссертации подчеркивается, что основанием того, что синергетическая парадигма вышла за пределы естественнонаучного знания и приобрела общенаучный характер, явилась схожесть природных и общественных систем, которые носят открытый характер и существуют за счет обмена с окружающей средой веществом, энергией и информацией. Еще одной причиной возможности широкого использования идей синергетики в социальных науках является наличие в социальных системах такой характеристики, как неравновесность, а также наличие в обществе лавинообразных изменений вследствие случайных событий, чаще всего новаций, изобретений. Такая синергетическая характеристика, как открытость, сегодня ярко проявляется в общественном развитии. В мире идет процесс возникновения сложных социальных и экономических целостностей, на смену самодостаточным и закрытым политико-экономическим системам приходят открытые, ориентированные на интеграцию формы. Поддержание жизнеспособности требует от различных систем открытости для разных форм взаимодействия и сотрудничества. При этом усложнение системы современного общества порождает многочисленные нестабильные состояния, актуализирует проблему неопределенности. Кризисные состояния, которые при этом возникают, обнаруживают неэффективность традиционных методов общественного регулирования.

В.Г. Бондарев, рассматривающий многосторонне современные парадигмы образования и, в частности, роль синергетики в философии образования, отмечает, что происходит смена идеалов науки: в начале XX века таким идеалом была квантовая физика, в середине — теоретическая кибернетика, но уже к концу XX века это место начинает занимать синергетика [43, с. 88]. Он также выделяет основные аспекты синергетического подхода, обуславливающего синергетический стиль мышления:

- учет, существенное выделение и рассмотрение аспекта сложности изучаемых систем;
- выявление и рассмотрение динамичности, процессуальности сложных систем разной природы;

- акцент на отношении целостности, выявлении и исследовании свойств целого, не сводящегося к свойствам частей;
- учет и рассмотрение эффекта самодетерминации, а не только внешней детерминации системы; здесь, как и ранее, имеет место противоположность прежним установкам познания;
- учет и, более того, акцент на открытости сложных систем; в последней видят существенную причину изучаемых проблем; открытость — информационная, материально-вещественная, энергетическая и др. — становится как бы в эпицентр исследований;
- допущение и рассмотрение эффекта случайности, стохастичности; т.е. предполагается активное исследование вероятностных механизмов, обеспечивающих процесс развития;
- если в самом общем виде, то предполагается смена идеалов науки: от теоретической кибернетики в середине XX века до синергетики в конце его» [43, с. 106 — 107].

Методологические установки синергетики, взятые в качестве исходных, кардинально меняют сложившиеся представления о познавательном процессе в рамках учебного заведения (другими словами, системе просвещения). Учреждение образования и просвещения с этих позиций предстает перед нами не как исполнительский механизм, а как самокорректирующийся организм. Данный организм, как и целый ряд явлений, проявляет себя как сложная нелинейная система со спонтанной «адаптивной подстройкой» ее к окружающей среде. В неравновесном состоянии социальная система обладает сильной чувствительностью к внешним флуктуациям среды, или, как говорят, к случайному «шуму». Такой взгляд на систему образования практически полностью меняет ориентиры управления ею, так как показывает бесперспективность традиционного поиска социальных идеалов и последующих попыток конструирования желательных моделей, делает очевидным факт невозможности навязывания обществу пути его развития и ориентирует на учет законов коэволюции природы и человека и организации деятельности в соответствии с существующей тенденцией развития. Подчеркивается, что возможность альтернативных путей развития позволяет субъектам, чья деятельность в моменты неустойчивости социальной среды, социальных кризисов, попадает в состояние резонанса с общесоциальными процессами, осуществлять выбор дальнейшего развития в нужном направлении.

Выводы по 1-й главе:

1. Моделирование — универсальный метод познания, представляющий собой особый вид деятельности по превращению определенной предметной области в модель. Модель представляет собой заменитель оригинала и конструируется с целью постижения его сущности и творческого переосмысления. Создавая модели, обычно стремятся к подобию в контексте решения поставленной задачи, не воспроизводя оригинал в полноте элементов и сторон. Модель позволяет создать наглядный образ наиболее существенных свойств изучаемого предмета. Образно модель можно назвать гидом в процессе познания. Определяющее значение моделирование приобретает в учебной деятельности. Модели часто используются для ясности интерпретации понятия, образа, закономерности, что позволяет быстрее усваивать и запоминать нужную информацию, оперировать ею.

2. В качестве условия и предпосылки создания модели выступает формализация. Механизм формализации включает как естественные языки, так и знаковые системы. Логические структуры, существенные стороны, свойства, функции объекта могут отражаться в разнообразных моделях, в каждой из которых актуализируется определенная задача, определенное направление поиска. Под формализацией в узком смысле слова понимается анализ логической структуры содержательной теории посредством построения формальной системы. Формализованные системы дополняются неформализованными с целью полноценности процесса познания.

3. Наиболее рациональной и удобной в научно-практической и учебной деятельности является классификация моделей по способу отражения действительности, где все модели подразделяются на материальные и идеальные (мысленные). Среди мысленных чаще всего выделяются модели-образы и знаковые модели. Среди материальных — пространственные, физические и математически подобные. Моделирование также складывается в группы в соответствии с областью применения: моделирование психики, общества, приборов, процессов и т.д. При этом типы и виды моделей имеют специфику в зависимости от специфики моделируемого объекта.

4. Гомоморфизм и изоморфизм определяют основные типы отношений «оригинал — модель». Изоморфизм — подобие, означающее симметричные отношения, где оригинал пусть даже в общем виде, но отражен полностью. Гомоморфизм — подобие в свернутом виде, где отражены только необходимые качества объекта.

5. Теория моделирования уходит своими корнями в эпоху античности (Платон, Аристотель, Пифагор и др.). Научный этап моделирования связан с обоснованием теории подобия в естествознании (Исаак Ньютон, XVII—XVIII в.), с введением в научный аппарат терминов «модель», «моделирование» (Джеймс Клерк Максвелл, XIX в.). В настоящее время моделирование вошло в новую стадию своего развития — системное моделирование, которое является ведущим методом современного научного познания. Моделирование как метод научного познания получило широкое распространение и используется во всех без исключения областях познания, в том числе в преподавании различных дисциплин в учебных заведениях. Предлагается введение в качестве обязательного курса для студентов технического и гуманитарного направлений основ теории моделирования.

6. В исследованиях, использующих синергетический подход, указывается, что синергетика может успешно служить для анализа сложных явлений, моделирования многих процессов социальной жизни, следовательно, и процесса обучения, воспитания и развития. Синергетическая парадигма общенаучного знания позволяет рассматривать любую модель как схожую с явлениями природы и как открытую систему. Поэтому главными факторами становятся возможность альтернативных путей развития, свободы выбора модели в связи с собственными тенденциями и природосообразностью. Синергетический подход может служить методологической основой исследований в области методической подготовки будущих педагогов.

ГЛАВА II. МУЗЫКА

КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

2.1. Специфика метода моделирования в искусстве

В настоящее время можно найти ответ и на вопрос о правомерности использования понятия «моделирование» в искусстве, в его познании и технологиях его преподавания. Несмотря на довольно редкое и, можно сказать, случайное использование научного аппарата теории моделирования в искусстве, именно искусство наиболее полноценно представляет моделирование, художественные образы которого по сути своей являются искусными моделями жизни во всех ее проявлениях.

В работе по проблемам эстетического и художественного А.Ф. Павловский подчеркивает специфику моделирования в искусстве: «Художественный мир существенно отличается от реального мира обобщенностью персонажей, ситуаций и их подчиненностью художественной концепции. Произведение искусства дает нам не просто модель действительности, а концептуально нагруженную модель» [306, с. 128]. И далее: «Искусство — не слепок жизни, а ее вероятность. Оно моделирует действительность, оно верно глубинной сути действительности. Художественная правда — это правильное отражение жизни в главном, в основных тенденциях, это единство истины, добра и красоты. Как известно, даже неправдоподобное, фантастическое в искусстве несет в себе, в основе своей правду жизни. И добрые молодцы извлекают себе урок» [306, с. 132].

Еще в Древней Греции изучение сущности красоты, прекрасного сформировалось в самостоятельную ветвь науки — эстетику, предметом которой являются критерии прекрасного в различных видах искусств и природы, общества. Так называемые «формулы красоты», составляющие немалую долю теории формализации в искусстве, открывались, обсуждались, проверялись практикой и экспериментами. Н.А. Васютинский прослеживает такой критерий

гармонии и красоты, как золотая пропорция. Он отмечает, что древнейшие сведения о золотой пропорции относятся ко времени расцвета античной культуры. О ней упоминается в трудах великих философов Греции Пифагора, Платона, Эвклида. «Платон привел формулировку золотого сечения, одну из самых древних, дошедших до нашего времени. Сущность ее сводится к тому, что для соединения двух частей с третьей совершенным образом необходима пропорция, которая бы «скрепила» их в единое целое. При этом одна часть целого должна так относиться к другой, как целое к большей части. Такая пропорция отвечает гармоническому соединению, она и является золотой. Античные скульпторы и архитекторы широко использовали ее при создании своих произведений. В этом легко убедиться при изучении шедевров древнегреческого искусства» [57, с. 5]. Н.А. Васютинский указывает, что, несмотря на то, что многие исследователи считают первооткрывателем золотой пропорции философа и математика Пифагора, скорее всего, этот закон неоднократно открывали, забывали и открывали заново в разное время и в различных странах. В качестве примера он приводит открытие закона пропорций в 1850 году немецким ученым Цейзингом, который пишет в работе «Эстетические исследования»: «Для того чтобы целое, разделенное на две неравные части, казалось прекрасным с точки зрения формы, между меньшей и большей частями должно быть такое же отношение, что между большей частью и целым» [57, с. 5].

Одна из первых исторических форм культуры — миф, в котором все условно и символично и где явления окружающего мира очеловечиваются и персонифицируются, представляет собой модель ценностей и идеалов. «Все происходящее в мифическом времени приобретает значение парадигмы и прецедента, то есть образца для воспроизведения. Моделирование оказывается специфической функцией мифа. Если научное обобщение строится на основе логической иерархии от конкретного к абстрактному и от причин к следствиям, то мифологическое оперирует конкретным и персональным, использованным в качестве знака, так что иерархии причин и следствий соответствует гипостазирование, иерархия мифологических существ, имеющая семантически-ценностное значение» [193, с. 377]. Содержание мифа представлялось первобытному сознанию реальным, и даже в высшем смысле реальным, так как воплощало коллективный, «надежный» опыт осмысления действи-

тельности множеством поколений, который служил предметом веры, а не критики. Мифы утверждали принятую в данном обществе систему ценностей, поддерживали и санкционировали определенные нормы поведения. Начиная с наскальных рисунков древний человек свои представления о мире стремился выразить в моделях разного рода. Произведения искусства разных эпох и народов: скульптуры, картины, художественные образы литературы и т.д. — представляют собой своеобразные модели. Однако по своим функциям они настолько выше чисто познавательных, что обычно не рассматриваются в таком ракурсе, не рассматриваются также и в теории моделирования. Однако следует заметить, что большая доля произведений искусства вполне соответствует канонам моделирования и с успехом пополняет коллекцию моделей для познания мира. Образно говоря, инженером человеческих душ называют писателя, но не о каждом при этом говорят, что в произведении отражена модель общества такого-то периода, модель взаимоотношений, модель мировидения, так как формализация не всегда успешно доводится до удобной для познания модели. При этом следует заметить, что каждое искусство имеет свою развитую теорию, а в совокупности — теорию художественного отражения. Можно ли тогда думать, что теория моделирования в искусстве младше теории моделирования в естествознании?

Исследуя генезис метода моделирования в науке, мы отмечали, что для теории моделирования центральным этапом является эпоха открытий Ньютона, Максвелла, а предшествующие периоды трактуются как донаучные, дотеоретические. Можно предположить, что в искусстве основные закономерности формализации были открыты в культуре Древнего Мира. Формы, найденные в ораторском искусстве Цицероном, катарсис как необходимая кульминация искусства переживания, теория золотого сечения, гармония, равновесие, симметрия и другие категории, использовавшиеся на протяжении последующего времени, доказывают это. Изоморфность произведений искусства позволяет познавательные процессы, в которых искусство присутствует в качестве моделей для познания объекта, сделать по-настоящему эффективными.

Яркое развитие теория искусства получает в эпоху Возрождения. Исследователи этого периода подчеркивают, что изучение музыкального искусства XV—XVI веков с точки зрения тематического фонда объединяет все моменты творческого процесса: исход-

ный материал — принципы его переработки — стилистику — художественный образ [98, с. 11]. Особенно богатыми представляются поиски возможностей моделирования действительности у гениальных художников, каким был Леонардо да Винчи. Для своих молодых коллег он создал замечательный учебник — «Трактат по живописи», в котором благодаря своей удивительной наблюдательности открыл ряд закономерностей живописи. Есть факты, свидетельствующие о том, что модель также может принести известность художнику. Когда Леонардо была заказана статуя коня, он долго занимался подготовкой, в период которой у него складывался целый трактат по анатомии лошади. К ноябрю 1493 года Леонардо закончил полномасштабную модель шагающей лошади без всадника. Она была выставлена на всеобщее обозрение во время свадебных торжеств одного из членов семейства Сфорца. «Произведение было грандиозным и значительным; Леонардо вмиг стал знаменитым, и скоро слава распространилась по всей Италии. Ни «Поклонение волхвов», ни «Мадонна в скалах» луврского варианта не принесли ему такой известности, как эта модель лошади, наверняка превосходно исполненная и поражающая своими размерами. Но все же это была только модель...» [279, с. 77].

Художественный образ и проблемы его моделирования в искусстве рассматриваются рядом философов и искусствоведов. М.С. Каган свободно использует понятийный аппарат теории моделирования в своих работах и развивает данную теорию. Всесторонне обосновывая и характеризуя системный подход в познании социальных или биологических явлений, он указывает: «Сложная система, биологическая или социальная, требует двойного ее рассмотрения: во-первых, она может и должна быть рассмотрена в ее предметном бытии, в статике, временно отвлеченная от динамизма ее реального существования, ибо только при такой «остановке» познание способно схватить, описать, смоделировать состав и строение данной системы; во-вторых, она может и должна быть рассмотрена в динамике ее действительного существования» [123, с. 22]. Обрисовывая условия системного анализа, М.С. Каган в одном из пунктов отмечает как обязательное условие «сравнение данной системы с другими, в каком-то отношении ей близкими, для обнаружения изоморфизма или гомоморфизма этих систем. Такое направление исследования имеет, как показало развитие многих наук в XX в., эвристическое значение, помогая выявлению законов органи-

зации объекта исследования, которые до этого оказывались неуловимыми» [123, с. 25].

Наиболее полно с позиции проблемы моделирования представлены вопросы художественного творчества в книге профессора Санкт-Петербургского государственного университета В.П. Бранского «Искусство и философия» [49]. Построение и природа художественного образа, художественный образ как выразительная модель, материализация художественного образа, художественное произведение как выразительная материальная модель, развитие художественного процесса — вот неполный перечень тех проблем, которые последовательно и многосторонне исследуются автором. Рассматривая проблему художественного понимания, В.П. Бранский особо подчеркивает роль единства эмоционального и рационального аспектов, обеспечивающих полноту понимания. «Пожалуй, самым удивительным парадоксом художественного восприятия является возможность сопереживания без знания литературного сюжета и идеи произведения. ...Может показаться, что первичного сопереживания вполне достаточно: надо воспринимать картину только сердцем, а не умом. Однако при внимательном разглядывании картины, понравившейся зрителю с первого взгляда, у искушенного зрителя часто остается чувство какой-то неудовлетворенности: эмоциональное ощущение незаконченности восприятия и понимания. И это не случайно, ибо художник не может построить образ (и, следовательно, закодировать свои переживания), не используя при этом, как правило, некоторый сюжет и какую-то идею. Его переживание тесно связано с ними. Тот же, кто не знает сюжета и идеи, не может полностью воспроизвести в своей душе и переживание художника. Поэтому сопереживание в таком случае неизбежно будет только *частичным* (неполным, односторонним). Следовательно, неполнота сопереживания при первом (поверхностном) восприятии картины побуждает зрителя к *рациональному анализу художественного образа* (выяснению его литературного сюжета и идеи). Причем этот анализ не является самоцелью, он не осуществляется ради простого любопытства; он необходим просто потому, что без него нельзя довести сопереживание до конца» [49, с. 202].

Особая роль в формализации художественного материала принадлежит жанрам. Самые различные жанры искусства, к примеру, музыки можно условно назвать содержательно-ассоциативными моделями, имея в виду определенность их видовых признаков. Это

касается всех видов искусств. Так, например, в одном из литературных жанров — басне — не только рисуются модели поведения, но и выводится мораль при этом.

В работе «Обучение и воспитание эпического певца» В.А. Бурлаков ссылается на А.Б. Лорда, который высказывает мысль о необходимости включения в учебный процесс выкристаллизованных временем формул и о том, что жесткие «формулы-модели» характерны для многих эпических культур, и основная задача певцов сводится к научению укладывать эти «формулы-модели» в течение своих мыслей. Успех обеспечивается наличием достаточного запаса в памяти исполнителя таких эпических формул. Пополнение формульного багажа — важная задача для сочинения музыки в устной или письменной традиции [51, с. 44].

Отдельный народ, человечество в целом ощущает мир, созерцает его, познает, интерпретирует, отражает. Образ мира возникает в различных актах мироощущения, мирозозерцания, миропонимания и отражается как субъективный образ объективной реальности. Отражение картины мира можно увидеть в языке, искусстве, этикете, науке, причем отражение как древней модели, так и современной.

Понятие модели мира на современном этапе подробно разработано и широко используется учеными разных дисциплин: философами, лингвистами, историками и т.д., — которыми оно рассматривается (в зависимости от предмета изучения) в самых различных аспектах.

В самом широком смысле под моделью мира понимается сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире внутри данной традиции, взятых в их системном и операционном аспектах [103]. Таким образом, модель мира — это мировоззрение, глобальный образ мира, соединяющий сущностные свойства мира в понимании его носителей и вырабатывающийся в ходе контактов субъекта модели (смотрящего на мир и изображающего свое видение) с миром. Модель мира в художественных образах характерна для искусства, познание мира через искусство создает его общую картину. Художественная картина мира дает человеку возможность не только рационального познания, но и чувственного ощущения.

В современной литературе определенно подчеркивается богатство и гибкость метода моделей. Как указывается в одном из исследований метода моделирования, интересный пример приво-

дит И.С. Кон: «Актерское творчество стало одной из моделей, на которой социальная психология «проигрывает» постулированный, но не раскрытый Дж. Мидом механизм принятия одним лицом роли другого» [133, с. 31].

Наиболее специфичной стороной моделирования в искусстве представляется внутренний механизм самого процесса.

2.2. Внутренний механизм моделирования в музыкальном искусстве

В данном параграфе мы попытаемся выявить внутренний механизм моделирования в ходе музыкальной деятельности с целью введения различных форм и методов моделирования в учебный процесс по подготовке музыкантов-педагогов.

В музыке обычно выделяются три наиболее общих вида художественно-творческой деятельности: композиторская (создание художественного образа и его материализация в нотном тексте), исполнительская (интерпретация художественного образа и ее материализация в воспроизведении), слушательская (восприятие художественного образа и его идеальное, мысленное представление с попытками материализации не только в звуковом выражении). Каждый из видов музыкальной деятельности включает моделирование в том или ином виде.

В основу моделирования художественного образа, характерного для музыкального творчества, положены жизненные явления. Непосредственно сама жизнь является источником впечатлений любого художника. Новизна, угол видения, сила чувств — вот что определяет выбор материала для последующего творчества. Следует заметить, что в мире не существует такого явления или объекта, который бы не вызывал в каком-нибудь человеке ярких, неповторимых эмоций. Для кого-то особый смысл начинают приобретать на первый взгляд обычные люди и вещи благодаря той эмоциональной энергии, источником которой они стали. Например, необыкновенные чувства, стремление к любованию вызвал незамеченный другими пейзаж у Ренуара: «Взгляните-ка на эти оливы, как красиво они освещены... Блики света будто драгоценные камни. Розовый свет и синий. И сквозь него видно небо. С ума сойти. И горы там вдали будто плывут с облаками... Похоже на фон у

Ватто» [226, с. 244]. Когда рождается отношение к объекту, рождается импульс к творчеству через переживание.

В.П. Бранский в труде «Искусство и философия» отмечает: «Истоком и началом художественного творчества является *переживание* (чувство или эмоция), причем такое, которое потрясает всю душу художника и оставляет неизгладимый след в его памяти. Оно преследует его до тех пор, пока тот не найдет такой способ самовыражения, который позволит достичь эмоциональной разрядки и освободиться от этого чувства. Следовательно, подлинно творческий художественный замысел никогда не определяется рациональными соображениями, а всегда непосредственным переживанием...» [49, с. 17]. В переживании содержится и сам объект, и отношение к нему, и его оценка. При этом к одному и тому же жизненному явлению у разных людей может быть совершенно различное отношение. Наличие переживания является фактически условием для последующего моделирования, кодирования обобщенных переживаний в символический по своему характеру художественный образ. В.П. Бранским указывается, что первоначально кодирование, представляющее собой творческий замысел, совершается, как правило, мысленно. Затем, на стадии реализации мысленный образ копируется в материале: «Образ в чистом виде, образа как такового больше нет: появляется нечто вполне реальное и осязаемое, т.е. материальный слепок с образа, но не сам образ» [49, с. 134]. Им же подчеркивается, что сущность художественного произведения состоит в том, что это уже не мысленный, а материальный код обобщенных человеческих переживаний, или, что то же, выразительная материальная модель, имеющая символический характер.

В.П. Бранский свободно включает научный аппарат теории моделирования для характеристик художественно-творческого процесса, он же включает понятие модели в наглядную схему, объясняющую логику художественного творчества (схема 1):

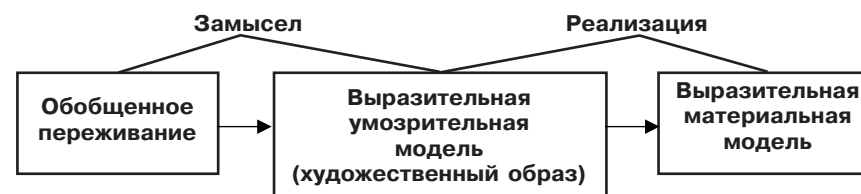


Схема 1. Логика художественного творчества

В музыкальном искусстве важнейшим моментом представляется раскодирование переживания, а что касается жизненных образов, то они могут быть неоднозначны, но созвучны выраженному переживанию.

Мы попытаемся представить также в наглядной схеме логику создания музыкального произведения, т.е. схему композиторской деятельности с учетом механизма моделирования (схема 2):



Схема 2. От жизненного явления к модели, материализованной в нотном тексте

Таким образом, художественный образ представляет собой не что иное, как «особое средство», употребляемое не для копирования объектов, а для *кодирования* обобщенных переживаний. Он является специальным знаком (символом), смысл (значение) которого составляет то или иное обобщенное переживание: «...целью создания художественного образа является кодирование обобщенных человеческих переживаний. Цель же такого кодирования, как показывает история искусства, состоит в передаче эмоциональной информации от художника к зрителю, т.е. достижении сопереживания. Последнее же невозможно без перехода от мысленного кода, каким является художественный образ, пока он фигурирует только в воображении художника, к его материальному воплощению. Только тогда образ становится особой реальностью, отличной как от чисто объективной реальности материальных образований в природе, так и от чисто субъективной реальности произвольных умозрительных образований в нашем сознании. Код должен быть доступен зрителю, иначе декодирование окажется невозможным» [49, с. 133].

Своеобразным содержательным кодом в музыкальном искусстве является интонация. Она возникает в ходе воплощения музыкальной жизни, представляет собой их звуковыражение. Воспринимаемый звуковой образ насыщен интонациями, созвучными выразительности человеческого и животного мира, что позволяет по интонациям судить о целом ряде свойств и качеств дан-

ного образа и даже мысленно его представлять. Ю.А. Кремлев пишет: «Поэты склонны писать о плаче ветра, о реве морских волн, о завывании бури не для красного словца, а потому, что людям действительно слышатся эти плач, рев, завывания — по аналогии со звуковыражениями человеческого и животного мира. Таким образом, сфера интонационного очень расширяется за счет метафорического охвата всех звуковых явлений и придания им человеческого выразительного смысла» [169, с. 59].

Обычно считается, что процесс слушания и восприятия музыки обратен процессу ее создания. То есть, если бы выстраивалась последовательность, то оно состояла бы в следующем (см. схему 3):



Схема 3. От мысленной модели к жизненному явлению

Однако, как мы полагаем, в деятельности слушателя может быть несколько путей, и один из них подобен схеме создания произведения, когда музыка воспринимается как часть жизни и является импульсом к переживанию (см. схему 4).



Схема 4. От музыкального произведения к творчеству

Что же касается исполнительской деятельности, то здесь исходным материалом является уже модель — материализованный в нотной записи художественный образ. Однако исполнительская модель возникает только после определенных этапов (см. схему 5):

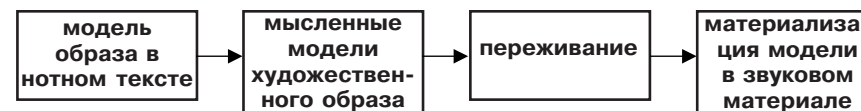


Схема 5. Моделирование в исполнительской деятельности

Процессу идеального и материального моделирования сопутствует поиск информации, помогающей приблизиться к замыслу произведения.

Неоднозначность интерпретации художественного образа не является отрицательным моментом до тех пор, пока замысел открывается новыми гранями и не искажается принципиально. В большинстве случаев существуют прямые и косвенные данные, связанные с творческим процессом, приведшим к созданию того или иного произведения, без которых моделирование затрудняется в значительной степени. Эти данные указывают, что послужило поводом к созданию образа, какое значение придавалось образу в каждом конкретном случае. Роль прямых данных могут играть комментарии самого автора или его современников, близких людей; роль же косвенных — сравнение исследуемого художественного произведения со сходными композициями того же автора, относительно которых имеются прямые данные. В данном случае прямые данные не сводятся только к высказываниям автора и его современников по поводу истории создания произведения: к ним относятся также название, программа и результаты музыковедческого анализа. Косвенные данные наряду с другими произведениями изучаемого композитора включают также различные детали его биографии, жизненные, литературные, живописные и другие источники, использованные композитором, характеристику эпохи.

Всем трем видам музыкальной деятельности — композиторской, исполнительской и слушательской — характерно сопереживание. Моделирование прежде всего направлено на то, чтобы переживание состоялось. Сопереживание является актом, который может быть различной степени полноты, поэтому важно не торопить события и неоднократно пройти путь от образа к переживаниям для более полноценного восприятия, опираясь на мысленное моделирование созвучных переживаниям образов (см. схему 6).



Схема 6. От художественного образа к обогащенному переживанию

С каждым новым витком переживание обогащается новыми нюансами, становится более полным и осмысленным, при этом критерием истинности (подлинности) художественного образа будет соответствие (адекватность) выражаемого им переживания переживанию самого художника. Другими словами, степень «истинности» художественного образа определяется степенью его выразительности. Одним из самых наглядных и реальных показателей является выражение лиц слушателей на концерте, вечере, уроке, у телевизора или радиоприемника. В мимике, непроизвольных жестах, движениях, отражается реакция на музыкальное произведение. С предельной непосредственностью и искренностью отражается богатейшая гамма самых разных переживаний — от радости, восхищения, нежности и любви до слез на глазах, боли, раздражения, негодования. Какова бы, однако, ни была эмоциональная реакция слушателя на художественное произведение, ясно, что природа художественного восприятия (в отличие от обычного) должна определяться природой художественного творчества. Если результатом художественного творчества является кодирование обобщенных переживаний, то художественное восприятие должно стать расшифровкой этого кода, т.е. принять форму сопереживания.

Чтобы понять произведение, написанное в другую эпоху, с особенностью музыкального языка определенного стиля, нужно все равно обращаться к истокам — переживаниям, которые можно найти и в наши дни и трансформировать их на изучаемый музыкальный образ.

В музыкальном искусстве довольно часто употребляется прием использования чужих моделей в собственном творчестве: обработки песен, вариации, цитирование, использование интонаций и др. Такие модели в изобразительном искусстве называют «гештальтом».

В диссертационном исследовании репродуктивного метода обучения музыке И.Н. Вановская [55] приводит достаточно много примеров использования уже имеющихся музыкальных мелодий, тем, фрагментов. Она указывает, что представителями науки, культуры, а также других видов человеческой деятельности не раз высказывалось мнение, что одним из наиболее естественных, продуктивных и многообещающих методов становления творческой личности является копирование. При всей кажущейся парадоксальности подобная постановка вопроса не лишена оснований. Подтверждение тому — творческая практика многих крупнейших мастеров. А. Эйн-

штейн отмечал, что у И.С. Баха была «прямо-таки потребность не изобретать тему музыкального произведения, а брать ее взаймы, готовой, у предшественников или современников и пересаживать на собственную полифоническую землю». Примерно так же поступал и В.А. Моцарт, который нередко использовал музыкальный материал, заимствованный извне, как своего рода модели для собственного творчества — с тем только уточнением, что эти модели служили для него своего рода трамплинами — он, по словам А. Эйнштейна, «взлетал выше и оказывался много дальше». И.Н. Вановской также приводится пример из очерков Г.М. Цыпина: «Возьмите какую-нибудь модель и копируйте ее, — советовал М. Равель ученикам. — Если вам нечего сказать, лучшего занятия вы не придумаете, если вам есть что сказать, ваша индивидуальность проявится полнее всего в вашей бессознательной неточности» [55, с. 13].

В процессе реализации замысла возникает вопрос, в каком материале воплощение образа будет наиболее выразительным, другими словами, в какой мере выразительность художественного произведения зависит от материала, в котором воплощается образ. В работах целого ряда авторов находятся аргументы для подтверждения мысли, что выразительность художественного произведения зависит не только от образа, но и от того материала, в котором он воплощается, причем неудачный выбор материала, или способа его организации, или того и другого может свести на нет выразительность образа. Как указывается в работах по философии искусства, пересоздание произведения в *другом материале* не оставляет в полной неприкосновенности его тождества, обнаруживается некоторая деформация, которая сказывается в искажении ценности искусства.

Через всю историю искусства прослеживается следующая закономерность: мир *новых чувств и новых образов*, связанный с новым художественным стилем, как правило, требуют для своего адекватного выражения и *новой художественной техники*.

2.3. Эволюция метода моделирования в музыкальном обучении

В музыкальном искусстве и музыкальной педагогике метод моделирования находит также свое отражение, хотя редко используется понятийный аппарат теории моделирования. К модельным

конструкциям можно отнести цифрованный бас (XVII—XVIII вв.), являющийся формализованной моделью музыкального языка. В системе знаменного пения письменно обозначались не только музыкальные параметры, но и духовное начало. Знамена — краткие иероглифические начертания — настраивали певчих на особое молитвенное состояние души, которое считалось необходимым условием «пения разумного» [211, с. 69]. Фактически, в хорошо знакомых певчим знаках предлагалась модель молитвенных состояний, необходимых для исполнения. И.С. Бахом созданы целые системы моделей полифонического письма (циклы инвенций, прелюдий и фуг), которые, в свою очередь, являются учебными и для исполнителей. Для исполнительского искусства большую роль играют этюды — модели с определенными техническими трудностями, которые впоследствии могут встречаться в любых музыкальных произведениях. Интересны с точки зрения моделирования «Школы игры» на различных инструментах, представляющие собой схему-модель развития учащихся на пьесах-моделях. Многими выдающимися музыкантами-исполнителями высказывались советы по конструированию моделей с целью освоения технически сложных фрагментов произведения. Так, А.Б. Гольденвейзер предлагал конструирование упражнений с утрированием технической сложности: «Гаммы необходимо играть. Но другие упражнения должны возникать из каждого данного случая. Если исполнитель-пианист встретился с каким-нибудь пассажем, который у него сразу не выходит, может быть изобретено то или иное упражнение, которое заключается в том, что нужно преодолеть ту же трудность: выделить из пассажа основную сущность или эту трудность усугубить» [230, с. 103].

Содержательной основой моделирования в музыкальной деятельности во многом явилось создание Б.В. Асафьевым (1884—1949), выдающимся русским музыковедом, композитором, музыкальным деятелем, *теории интонации*. Эта теория базируется на том, что речевая интонация дает композитору материал, тесно связанный с проявлениями психической жизни. То есть происходит процесс выделения мелоса из живой речи. Главные предпосылки выразительности мелодий — те же, что и предпосылки выразительности речевой интонации. Сам термин *интонация* применялся Асафьевым расширенно. Суть его учения об интонации заключается в утверждении: «Музыка — искусство интонированного смысла», — то есть интонация есть основная форма «проявления мысли» в музыке [22]. Асафьев

выдвинул гипотезу о том, что каждая эпоха имеет свой круг характерных интонаций, свой «интонационный словарь». Основываясь на нем, находя нужные интонации и привнося что-то новое, создает свои произведения композитор. Исполнители и слушатели воспринимают и оценивают новое сочинение, сравнивая его с «интонационным фондом» своего времени. Теория Асафьева об интонационной специфике музыкального искусства рассматривалась применительно ко всем трем видам музыкального мышления: композиторскому, исполнительскому, слушательскому. Интонационная теория впоследствии развивалась в работах Ю.А. Кремлева, В.В. Медушевского и других музыковедов. В духовнонаполненных трудах В.В. Медушевского поднимаются и анализируются, сопоставляются целые пласты интонаций разных эпох. Особое место при этом в его интерпретации занимает христианская интонация [191].

Одним из первых русских ученых, создавших обобщающую музыкально-теоретическую систему — теорию музыкального мышления, был Б.А. Яворский (1877 — 1942), блестящий пианист, композитор, музыкант-просветитель, ученый и педагог. В основу данной теории легло понимание Яворским музыки как своеобразного вида речи, общения между людьми. По его мнению, основной педагогической задачей является «не учить, а научить мыслить». В методике музыкального воспитания он успешно разрабатывал и реализовывал в практической работе принцип взаимосвязи жизни и различных видов искусств. Он исходил из понимания целостности восприятия ребенком окружающих явлений жизни и искусства, поэтому для работы в музыкальной области характерно привлечение различных ассоциаций, как музыкальных, так и не музыкальных. Им была создана целостная концепция ассоциативного мышления учащихся, что особенно важно для механизма моделирования.

Интересной схемой-моделью, имеющей теоретическое и практическое значение, является в методике Яворского схема поэтапности формирования музыкального восприятия и музыкального творчества ребенка. Каждому из пяти этапов придается важное значение: 1) накопление музыкальных впечатлений; 2) спонтанное выражение творческого начала в зрительных, сенсорно-моторных и речевых проявлениях; импровизирование — двигательное, музыкальное, литературно-речевое; 4) создание оригинальных композиций (музыкальных, изобразительных, пластичных, литературных), являющихся отражением какого-либо художественного (изредка жизнен-

ного) впечатления; 5) музыкальное творчество — сочинение песен (одноголосных, двухголосных, трехголосных), несложных пьес для фортепиано [202].

В преподавании различных музыкальных дисциплин (сопрано, гармония, анализ музыкальных форм, теория и история музыки и др.) наработан богатый арсенал моделей для выражения формы и содержания в музыке: на основе естественных языков, графические, знаковые, буквенные. Это моделирование условно выделенных средств музыкальной выразительности — от формы (буквенное обозначение частей, например АВА), до графических моделей звукового развития мелодии, ритма, динамики. Подобные модели можно найти в любом учебном пособии по музыкально-теоретическим дисциплинам. Например, характеризуя закономерности формообразования, М. Ротерштейн подчеркивает важность членораздельности музыкальной речи: «Расчлененность — обязательное требование к информационному процессу (каковым является и звучание музыки): носители информации — знаки — должны ясно отграничиваться друг от друга. ...Внутренне разделена и музыкальная речь. Разделение ее крупных и мелких частей более или менее глубокими границами-цезурами есть первый шаг на пути организации звукового материала к его упорядочению в закономерное, логичное, художественно содержательное высказывание» [249, с. 89].

Целая система обозначений в музыкальном произведении (темпа, нюансировки, фразировки, разграничений, акцентов, способов звукоизвлечения и других моментов) является своеобразной материальной основой для моделирования исполнительского плана музыкального произведения.

Типичные модели изучения творчества композиторов можно найти в богатой коллекции работ по истории музыки. Моделируется эпоха, жизненный путь композитора, в истории создания произведения моделируются ситуации, послужившие импульсом к созданию того или иного образа. Показательным в этом отношении является опыт моделирования в музыковедческом творчестве Романа Роллана — французского писателя, историка, музыканта, общественного деятеля, исследователя, универсальная образованность и духовная культура которого придавали его творчеству особую значимость и масштабность. Р. Роллан стремился постичь не только непосредственно музыку, но и дух эпохи, в которой рождалось музыкальное произведение, и психологию художника, его создавшего.

го. Моделируя портреты выдающихся композиторов Генделя, Бетлиоза, Бетховена и других, он исследует множество материалов — от портретов композитора до дневников, писем, где его интересуют самые различные детали, вплоть до житейских подробностей. Не отрицая метода изучения личности по портретам и картинам художника, он обращает внимание на возможность при этом ошибочных выводов. В письме к Абрааму, использовавшему данный метод, он пишет: «Нам хорошо известно, что любой портрет отражает не только объект, но (гораздо сильнее!) и субъект — художника, который его создает. Вы недостаточно это учитываете. Вы не предпринимаете для каждого «лица» основательный анализ отдельных элементов портретиста и модели. Этот анализ возможен только в том случае, если производить опыты: 1) над серией одного и того же портретиста; 2) над серией портретов одной и той же модели. Это не всегда возможно. Но если мы хотим основать новую науку, мы прежде всего должны определить предмет исследования, затем окружить его, упорно наступать на него и довести дело до конца» [280, с. 212]. Другими словами, Р. Роллан указывает на необходимость исследовательского подхода в моделировании и множественности методов для создания полноценной модели.

Разнообразное количество моделей в области музыкальной психологии обрисовано Г.М. Цыпиным на основе осмысления суждений, мнений выдающихся деятелей культуры. Им представлена схема-модель стадий развития художника от внешнего к внутреннему, вглубь. Он приводит в качестве примера рассказ писателя Ю. Трифонова о своих стадиях роста, который вначале увлекался сюжетикой, интригой, фабулой и считал главной трудностью нахождение сюжетов. Уже потом пришла влюбленность в слово, в «Словесную живопись», и, наконец, главными стали Мысль, Идея, Концепция [293]. Достаточно много примеров Г.М. Цыпин приводит о мысленном, идеальном моделировании в исполнительстве. Так, Дмитрий Хворостовский говорит: «Главное заключается в том, что я пропеваю мысленно то или иное музыкальное произведение; при этом я представляю, воображаю, как я хотел бы исполнить его. Благодаря такой «внутреннеслуховой» концентрации возникают многие важные элементы будущей трактовки» [293, с. 217]. Он же отмечает индивидуальность форм творческой работы. Об образном моделировании в педагогическом творчестве своего учителя Генриха Густавовича Нейгауза рассказывает Владимир Крайнев: «...развитию образного

мышления у ученика способствовала и сама манера преподавания Генриха Густавовича. Он умел находить такие великолепные сравнения, поэтические аналогии, что мы, ученики, только диву давались. Музыка сразу становилась ясной и понятной. Оставалось всего лишь отыскать за роялем нужные звучания и ритмические нюансы» [293, с. 146]. В одной из бесед Г.Г. Нейгауз признавался в моделировании в воображении прямо-таки немыслимых представлений, помогающих ярко выразить необходимое чувство в музыкальном исполнении: «У нас иногда с Рихтером бывают такие разговоры, и каждый высказывает свои мысли, мыслишки и представления. Если посмотреть со стороны, может показаться, что мы сумасшедшие, а нам это нужно. Рихтер мне говорит: в концерте Прокофьева третья часть такая страшная, это дракон пожирает детей. Это довольно дикая идея, но у него именно такое представление, так что я не только не протестую против такого образного мышления, но, наоборот, считаю его совершенно закономерным» [230, с. 161]. Нужно заметить, что в педагогическом опыте выдающихся музыкантов можно найти показательный опыт составления схем-моделей уроков, докладов. Так, в качестве примера можно привести план разработанного и проведенного Г.Г. Нейгаузом занятия, посвященного 17-й сонате Бетховена:

- «1) Исполнение сонаты ор. 31.
- 2) Краткий обзор сонаты с точки зрения композиционной.
- 3) Разбор ее с точки зрения исполнительской.
- 4) Место этой сонаты в ряду других бетховенских сонат.
- 5) Некоторые соображения об исполнении бетховенских сонат разных периодов.
- 6) Более подробные соображения об исполнении бетховенских произведений так называемого среднего периода.
- 7) Соната эта с чисто пианистической точки зрения.
- 8) Заключение» [230, с. 9].

Под разным углом мысленное моделирование выступает и в аутотренингах исполнителей, где главной мыслью является рекомендация опоры не на волю, а на воображение. «Не приказывать себе, а представлять мысленно («видеть») то, к чему стремишься» [293, с. 318]. Указывается, что можно представить даже такие понятия, как спокойствие, уверенность, сосредоточенность, найдя по ассоциации образы и представляя их. Спокойная гладь озера, уверенный всадник в седле и т.д. — все может послужить материалом для моделирования внутреннего состояния.

Сознательное и рациональное использование метода моделирования, с выделением прагматической, прогностической и эвристической функций предлагается в конце XX столетия представителем фортепианной педагогики А.И. Исенко. В предисловии к пособию «Фортепиано: Экспресс-курс для детей и взрослых» указывается, что в его основу положен метод музыкального моделирования, заключающийся в создании и применении на уроках фортепиано системы моделей, выраженных обычным музыкальным языком. Главное достоинство метода — многократное сокращение периода начального обучения [113]. Начиная от моделей игры на черных клавишах (длительный период) и переложений народных песен, которые выучиваются с показа учителя, система затем включает последовательный комплекс моделей (игра по нотам) для изучения фуг и сонат. Специальное многократное использование материала моделей в новых ситуациях позволяет говорить об обучении методу моделирования учащихся. А.И. Исенко отмечает, что использование метода моделирования в учебном процессе позволяет решить весьма сложную проблему формирования устойчивого интереса к музыке у детей: «Метод музыкального моделирования — это не только метод начального обучения игре на фортепиано, изложенный в первой части учебного пособия, но и способ изучения музыкального произведения. Ученик осваивает музыкальный материал пьесы сначала на отдельных моделях, как бы «изнутри», а затем составляет из них произведение в целом (см. Приложение 3. — Т. К.). Опыт показывает, что со временем ученик и сам начинает компоновать музыкальный материал для моделей, дописывает некоторые элементы в них, транспонирует модели, конструирует новые по аналогии с изученными. Подобное погружение в процесс сочинения музыки дает ему возможность ощущать себя не только исполнителем, но и соавтором произведения. Таким образом происходит значительная активизация творческих способностей и формируется устойчивый интерес к музыке как к доступному средству самовыражения» [113, с. 215].

В методическом пособии по фортепиано для первого класса украинских авторов И.М. Рябова и Е.И. Мурзиной предлагается алгоритмизированная модель дисциплины, представляющая собой разработанный по единой форме комплекс учебных задач, изложенных в фиксированной последовательности [253]. Однако в данной работе слабо просматривается специфика художественно-творческого процесса.

В работе А. Николаевой, посвященной стилевому подходу в обучении игре на фортепиано, сделаны выводы по проблеме понимания стиля композитора, стиля эпохи. Она указывает на закономерность поливариантности в понимании в связи с обретением множества «индивидуальных смыслов», фактически возводя в принцип вариативности интерпретаций одного и того же стиля. «Педагогу-музыканту удалось бы избежать многих ошибок, если бы он знал, что ученик не может (да и не должен!) в точности воспроизвести его указание, поскольку в его сознании вырастает собственный образ, собственный его смысл» [273, с. 308].

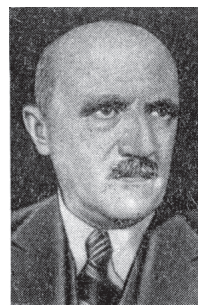
2.4. Виды и формы моделирования в массовом музыкальном обучении и воспитании

В музыкальном воспитании духовного и светского характера в XIX — начале XX века главное внимание уделялось обучению пению. В связи с авторитарностью педагогического подхода проблемы интерпретации художественного образа предположительно решал учитель. Моделирование как методический прием применялось при разучивании вокально-хорового репертуара для постижения главным образом звуковысотности — метод Шеве, методика подвижного «до»,

буквенная система, цифровая система, система относительной сольмизации, болгарская столбца (метод Тричкова), сольфеджирование. Б.Л. Яворским и Б.В. Асафьевым была вписана новая страница в методику музыкального воспитания, когда внимание школьников обращалось на восприятие музыки и «наблюдение» за развивающейся музыкальной тканью, что потребовало мысленного моделирования в образах. Б.Л. Яворский обогатил отечественную методику на основе идеи развития творческих способностей, создавая своеобразные художественные мастерские: движение,



**Болеслав
Леопольдович
Яворский**



**Борис
Владимирович
Асафьев**

инсценировка, театрализация, живопись, литература — все стало материалом для постижения музыкального искусства.

С большим интересом в России, затем и в Белоруссии отнеслись к системе швейцарского создателя системы музыкального воспитания начала XX века Э. Жака-Далькроза. По данной системе дети приобщались к музыке доступными средствами выражения — через познание мелодики, ритма, эмоционального содержания «сердцем», без освоения трудоемкой техники развития голоса или обучения игре на инструменте. Ритм и закрепленный за ним двигательный алгоритм являются первоосновой постижения музыки. Материал для моделирования на основе движений предлагалось усвоить прочно, чтобы все получалось автоматически. «Переводя все движения, воплощающие различные длительности и ударения, в категорию автоматических, мы тем самым освобождаем ум для решения новых музыкальных задач, и в результате усвоение музыки со стороны ритмической происходит необыкновенно быстро, легко и точно» [100].

Интересны идеи С.И. Танеева, который еще в начале XX века предлагал довольно удобную и простую схему для приобщения народа к музыкальной культуре: несколько предметов, в том числе музыкальная литература, в центре с хоровыми занятиями. Эта модель позволяла развивать музыкальные способности в процессе приобщения к музыкальной деятельности всех желающих.

В основе методики В.Н. Шацкой, Н.А. Гродзенской лежали объяснительно-иллюстративный и лекционный способы презентации музыкального материала и модели построения занятий. Н.Я. Брюсовой разрабатывались содержание и методика проведения уроков музыки.

Кульминации развитие опытов по импровизации и сочинению музыки — фактически моделирование из речевой и музыкальной ткани — достигло в опыте немецкого композитора и педагога Карла Орфа [32; 180]. Импровизация по модели с помощью декламации, элементарных движений, элементарных ритмов, элементарных музыкальных инструментов — все в процессе обучения по определенным алгоритмам подводило ребят к познанию музыкального искусства, жизни через элементарное творчество. В системе К. Орфа представлена полноценная коллекция моделей для обучения элементарному творчеству детей (5 томов «Шульверка»), которые принято называть алгоритмами творчества.

Моделирование мелодий на основе закрепления символов за ступенями лада — система слогов и ручных жестов, применявшаяся еще в Англии в XIX веке Сарой Гловер и Джоном Кервеном, а затем ставшая одним из основных методов системы Золтана Кодая в XX веке в Венгрии, — также получило весьма широкое распространение. Данный метод известен как «система относительной сольмизации», «релятивная система», используется в школах стран Прибалтики, в отдельных школах России, Беларуси и других стран.

В 70-х годах XX столетия была предложена система музыкального воспитания для общеобразовательной школы Д.Б. Кабалевским и сотрудниками лаборатории НИИ школ, которая содержит богатый арсенал методических моделей изучения музыкального искусства [115; 116; 117; 241; 242 и др.]. Система музыкального воспитания как модель, модель программы по музыке, сценарии-инструкции как более частные модели, схемы-модели изучения популярных музыкальных жанров, модели решения познавательных проблем, модели ознакомления с музыкальными понятиями, средствами музыкальной выразительности,



**Дмитрий
Борисович
Кабалевский**

модели введения в урок музыки различных методов и приемов (взаимосвязи музыки с другими видами искусств, сравнения, сопоставления), модели организации разных форм приобщения к музыке, модели общения, модели решения задач нравственного воспитания, модель методического комплекса для учителя музыки и многое другое можно найти в методическом комплексе, обеспечивающем данную систему. Д.Б. Кабалевским предложено достаточно много образных моделей для понимания музыкального искусства: легенда о Земле, покоящейся на трех китах, сказки, где содержатся закодированные в особом чувстве модели отношения к мастерству в искусстве, живописные полотна известных художников, помогающие проникновению в вечные темы искусства (в методическом комплексе предусмотрен комплект слайдов) и т.д.

Большой вклад в использование метода моделирования в подготовке учителя музыки внес Э.Б. Абдуллин, введя в теорию урока музыки понятие «действие», показав при этом последовательное конструирование тематических уроков из таких действий. Им же разработана методологическая основа музыкально-педагогическо-



**Эдуард
Борисович
Абдуллин**

го моделирования уроков, базирующаяся на таких методах, как метод эмоциональной драматургии, метод музыкального обобщения, метод перспективных и ретроспективных связей [1]. А.А. Ковалевская, описывая вклад известных музыкантов-педагогов в теорию музыкального воспитания, констатирует: «Э.Б. Абдуллин разработал модель методологической подготовки учителя музыки, условия, особенности содержания и функционирования которой базируются на связи с социальной практикой, системой профессиональной подготовки специалистов. Модель основана на принципе системности, предполагающем взаимосвязь структурных компонентов, теоретических и методических основ, единство содержания и процесса усвоения, научно-методического содержания и обеспечения. Он выделяет уровни методологической подготовки (высокий, низкий, средний), степень проявления эмоционально-ценностных отношений (сильная, умеренная, слабая), уровень знаний (философский, общенаучный, частнонаучный)» [138, 36].

Она же формулирует с точки зрения моделирования характерные особенности путей формирования музыкального восприятия, разработанные Е.Д. Критской: «Е.Д. Критская выделяет три модели развития музыкального восприятия. В основе первой лежит стремление построить музыкальное воспитание по типу профессионального, приспособление музыкальных дисциплин к условиям урока музыки и использование методик специального образования, т.е. формирование знаний, умений, навыков. В данной модели доминирует дифференцированный поэтапный подход к разработке содержания и методов музыкального образования, преобладавший в 30–50-х годах. Другая модель ориентирована на общее музыкальное образование, просветительскую направленность уроков музыки. Данные модели восприятия отличает декларативно-просветительский характер. Третья модель восприятия, музыкально-целостная, утверждает, что восприятие должно основываться на интонационно-слуховом опыте учащихся и специальных знаниях. Поэлементный подход к развитию восприятия — это освоение ключевых знаний о средствах выразительности, т.е. поэлементное изучение музыкального произведения, восприятие как

навык дифференцированного слышания. Интонационный подход — это восприятие музыкальной формы в единстве интонационной, аналитической сторон, «стилевое своеобразие музыки» (эпохальное, национальное, индивидуальное), процесс интерпретации музыкального произведения в соответствии с жизненным и музыкальным опытом» [138, 37]. Интересные модели методических разработок уроков музыки, подбора музыкального материала, планирования уроков по четвертям содержатся в методических материалах Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной. В Беларуси различные модели изучения музыки в условиях общеобразовательной школы имеются в программах, учебниках, методических работах, статьях и пособиях целого ряда авторов (Л.С. Бабенко, Т.А. Боровик, Н.И. Бракало, Н.Н. Гришанович, А.Б. Коженевская, В.Я. Ковалив, В.В. Ковалив, Т.П. Королёва, С.В. Лепешкин, В.А. Мистюк, Н.А. Прищак, В.П. Рева, Е.А. Цымбалюк, В.М. Швед, Н.В. Чудаева, В.Д. Юркевич и др.).



**Людмила
Валентиновна
Школяр**

В ином аспекте преломляется проблема моделирования в работах Л.В. Школяр, где рассматривается метод моделирования художественно-творческого процесса, который причисляется к универсальным и общим для искусства методам, требующим самостоятельности в добывании и присвоении знаний, творчества, развития способностей ребенка. Л.В. Школяр отмечает, что метод моделирования художественно-творческого процесса углубляет проблемный метод, направляя мышление учащихся в русло выявления истоков происхождения изучаемого явления. Она же указывает на смыслообразующую роль в художественно-творческом моделировании задачи: «Именно постановка задачи, решение которой требует мысленного экспериментирования с материалом, самостоятельного поиска еще неизвестных связей внутри явлений, проникновения в его природу, — это то, что отвечает подлинному смыслу учебной или творческой задачи [204, с. 122]. Л.В. Школяр характеризует сам процесс как полноценно творческий: «Моделирование художественно-творческого процесса — это, по сути, и есть прохождение пути рождения музыки, воссоздания ее как бы «изнутри» и проживание самого этого момента» [204, с. 123]. Главный смысл в данном методе Л.В. Школяр

видит в направленности на творчество детей в любых формах общения к искусству.

В качестве методического принципа рассматривается моделирование в освоении пространственно-временной и художественно-информационной природы музыкального искусства в работе Е.Ю. Глазыриной «Музыка в четвертом измерении» и называется принципом художественно-творческого моделирования. Описывая данный принцип, Е.Ю. Глазырина указывает: «Принцип художественно-творческого моделирования пространства-времени музыкального произведения предполагает включение учащихся в активный процесс по организации пространства и времени музыкально-звукового материала на разных стадиях реализации творческого замысла: зарождения художественной идеи, апробации ее художественного воплощения, сравнительного анализа получаемого результата с первоначальной художественной идеей. Процесс моделирования школьником художественного пространства-времени всегда детерминирован исходными факторами. В качестве таких определяющих творческий процесс факторов могут выступать: образ героя данного пространства-времени, особенности сюжета, стилевые признаки и жанровая принадлежность будущей музыкальной композиции, выбор инструментария и т.д.» [71, с. 248].



**Альбертас
Александрович
Пилиčiaускас**

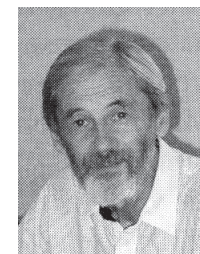
Особую методическую наполненность в плане педагогического моделирования имеют работы литовского ученого и педагога А.А. Пилиčiaускаса. Решение задач познания музыкального образа, познание нравственной сути музыкальных произведений инструментальному разнообразию схемами-моделями, в том числе и схемами бесед, где понятие «моделирование» является обычным методическим подходом. Так, он указывает, что, для того чтобы учитель смог начать процесс моделирования художественного образа, необходимо раскрыть перед ним эстетически-нравственный фон ситуации жизни Художника, предшествовавшей созданию музыкального произведения.

Или, к примеру, познание нравственной сути музыки композитора может происходить через моделирование ситуаций трех типов: 1) личность и общество; 2) художник и природа; 3) современный человек и Родина» [231; 232; 233; 234]. А.А. Пилиčiaускас указывает и конкретные приемы моделирования общения на уроках музы-

ки: «Наш опыт показывает, что плодотворным является моделирование общения учащихся с музыкой на основе коммуникации действующих лиц, выраженных местоимениями: *я, ты, он (она, оно), мы, вы, они*. Каждое из этих местоимений может быть реальным и идеальным...» [233, с. 7]. Конкретные схемы, помогающие познанию музыки, содержатся также в работах ряда других музыкантов-педагогов [182, с. 12].

Интересен опыт Т.А. Боровик [45; 46] с точки зрения практического моделирования и использования наглядных моделей в музыкальном воспитании, путей создания творческих моделей для практического освоения музыкальной ткани. Моделирование с помощью настроений-символов, пальчиковых игр, музыки и движения, рисунков, творческих этюдов можно найти в методическом материале Т.А. Боровик в интерпретации художника Т. Маниной.

Особую страницу в системе моделей общего музыкального образования составляют точки зрения, идеи, концепции, программы, где предлагается видение новых путей развития подрастающего поколения, намечаются стратегии реализации модифицированных идеалов (Л.А. Баренбойм, Н.Н. Гришанович, Д.Б. Кабалевский, В.В. Медушевский, В.А. Салеев, Л.В. Школяр, В.Л. Яконюк и др.). Классическая модель содержания концепции музыкального воспитания дана в работе Л.А. Баренбойма «Путь к музицированию» [31], где им выделяется и убедительно характеризуется пять



**Вячеслав
Вячеславович
Медушевский**

наиболее принципиальных позиций в качестве прогрессивных тенденций: цели музыкального воспитания (гармония чувства и разума); география, поле деятельности (для всех детей без исключения); репертуарная политика (классическая, народная и современная музыка разных стран мира); развивающий характер обучения (развитие музыкальных и общих способностей); главный и определяющий акцент в методике и результатах обучения — творчество. В.Л. Яконюк с позиций философии музыкального образования выделяет три наиболее общие модели сопричастности человека и музыки: му-



**Вадим
Леонтьевич
Яконюк**

зыкальный утилитаризм, музыкальный дидактизм и музыкальный эстетизм, — однако перспективу поисков новой парадигмы музыкального образования видит в идеях феноменологии [313]. В.А. Яконюком, на наш взгляд, справедливо прогнозируется диверсификация образования в XXI веке — множественность и вариативность моделей на всех уровнях образовательной системы: «По мнению В. Штадтмана, различия элементов и звеньев образования могут быть программные, процедурные и системные, затрагивать отдельные части или престиж всего учебного заведения. Есть попытки придания диверсификации и более широкого значения, включая в это понятие «ценности и климат» диверсификации, а также ее структуру. При этом различают «внутреннюю» (разнообразие внутри отдельного учебного заведения) и «внешнюю» (разнообразие между учебными заведениями) диверсификацию (Р. Бирнбаум). Главная ценность идеи диверсификации заключается в возможности одновременного сосуществования различных альтернативных моделей учебного заведения, в полном использовании всех нововведений в системе образования» [313, с. 24].

С появлением компьютера моделирование получило неограниченные возможности, в том числе в музыкальном искусстве и музыкальной педагогике. Моделируются непосредственно звук и тембры различных инструментов и голоса, графические редакторы позволяют делать массу операций с графическими моделями, формализуются и моделируются стилевые особенности. Работа над музыкальным произведением может включать уже готовые ритмические или мелодические модели. В музыкальных программах типа «Музыкальный класс» содержатся модели лекций и уроков. В ряде музыкальных программ содержатся экскурсии — готовые модели уроков-экскурсий. В интерактивных программах прослеживаются модели общения. В программах типа «Караоке» содержатся популярные модели музицирования. В программах с возможностями студии реализуются различные модели работы, характерные для деятельности музыканта. Игровые и контролирующие программы содержат модели закрепления, стимулирования и контроля музыкального и общего развития учащихся (викторины, тесты, игры «музыкальный диктант», «крестики-нолики», «найди, угадай» и многие другие). Безграничные возможности имеет моделирование в виртуальной реальности: «В этом потоке воображения трудно определить границы между искусством, наукой и техникой, между дей-

ствительностью и виртуальной реальностью. Преодоление диктата объективной необходимости, уход от социальной нужды, удовлетворение разнообразных потребностей и интересов, обретение личной свободы — все это требует адекватных каналов художественной коммуникации, способных транслировать эстетическую информацию. Эта функция на протяжении двадцатого века «обрабатывается» «техническими» искусствами», — указывает Б.В. Светлов в работе «Мультимедийная культура общества» [260, с. 53].

Таким образом, теория и практика массового музыкального обучения и воспитания содержит интересный разноплановый материал по проблеме моделирования, наработаны пути, которые проверены временем, используются в настоящее время, получают модификацию в обновленных системах. Тем не менее специальных работ, обобщающих и развивающих опыт педагогического моделирования в музыкальном воспитании, нет. При этом следует отметить, что недостаточно используется имеющийся потенциал в подготовке учителя музыки.

ГЛАВА III. ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

3.1. Методологическая роль дидактических принципов в процессе педагогического моделирования

Процесс обучения традиционно базируется на определенной системе принципов. Принцип как руководящая идея, основное правило несет в себе организующее начало. Моделирование, являясь одним из сущностных проявлений учебно-познавательной деятельности, также требует рассмотрения вопроса об исходных принципах, его организующих.

Принципы обучения всегда характеризовали уровень развития дидактики, содержание ее основных проблем. Дидактические принципы — это система теоретических обобщений, призванных организовать цели, содержание и формы и методы обучения в целом. Поэтому постановка и решение основных проблем дидактики концентрируется вокруг принципов обучения. В период реформирования образования и развития его теоретических основ принципам обучения уделяется немалое внимание многими известными исследователями (П.Р. Аутов, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, А.П. Сидельковский, В.В. Краевский, Б.И. Коротяев, А.Я. Кудрявцев, Е.А. Дегтярева, А.Я. Савченко, М.В. Богданович, А.В. Усова, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Л.Я. Зорина, И.К. Журавлев, А.Н. Звягин и др.). Их работы представляют собой существенный вклад в развитие теории о принципах обучения, берущей свое начало в трудах выдающихся педагогов прошлого — Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, обогащая ее новыми продуктивными идеями.

Среди круга дидактических принципов — принципы единства обучения, воспитания и развития, связи с жизнью, систематичности и последовательности, наглядности, научности, сознательности и активности в обучении, дифференцированности, доступности и др.

В последнее время появилась тенденция к расширению количества принципов, не всегда достаточно обоснованных, разделение их на группы (например, принципы организации педагогического процесса и руководства деятельностью воспитанников) и т.д.

Проблема принципов обучения остается еще во многом дискуссионной. Их исследование обретает огромное теоретическое и практическое значение для современной системы образования, переживающей процесс реформирования. Чем точнее будет определен каждый принцип, тем яснее и конкретнее будут решаться частные вопросы. И.Я. Лернер отмечает: «Ясное осознание современных принципов обучения учителем — залог качества обучения. Незнание и нереализованность каких-либо принципов означает нереализованность целостного подхода к современному обучению и, следовательно, разрушение современного процесса обучения как целого» [181].

Специально проблема принципов обучения рассматривается и в дидактике художественного творчества. В музыкальной педагогике существуют два разнополюсных мнения, одно из которых является традиционным и поддерживает необходимость подхода к предмету «Музыка» с позиций общедидактических принципов, другое мнение — решительно отказаться от принципов общей дидактики и создать в противовес систему принципов художественной дидактики. Л.В. Школяр делает попытку направить внимание и поиски в область определения круга принципов музыкальной дидактики: «Уже есть достаточно серьезный научный «задел»: интонационная теория Б.В. Асафьева, теория двойственности музыкальной формы В.В. Медушевского, труды по философии и психологии искусства, педагогическое наследие выдающихся педагогов-музыкантов К.Н. Игумнова, Г.Г. Нейгауза, С.Е. Фейнберга и др., уникальная система К.С. Станиславского, Б.М. Неменского, Б.П. Юсова, весьма своеобразный и интересный способ организации новой системы педагогики искусства В.Г. Ражникова и, наконец, богатейший опыт учителей-практиков, старающихся развивать прогрессивные идеи в преподавании музыки в школе. *Целостность, образность, ассоциативность, импровизационность, интонационность, художественность* — вот те основания, которые могут стать базой для формулирования принципов музыкальной дидактики уже в первом приближении к существу вопроса» [272, с. 60–61].

В нашем исследовании мы выдвигаем предположение, что возможна третья позиция: принципы общей дидактики действительно

универсальны, безоговорочно включены в сферу обучения различным искусствам, в том числе и музыке, являются сводом закономерностей, на которых базируется методически грамотное преподавание. Проблема состоит в *интерпретации принципов* сообразно музыкально-педагогической деятельности. Только при условии *глубокого понимания и интерпретации* каждого из принципов в теории, конкретизации практических решений на всех уровнях музыкального образования и во всей специфике отдельных дисциплин общедидактические принципы могут выступать в качестве действенных для музыкальной педагогики.

Аргументы в пользу данной позиции — опоры на общедидактические принципы и их интерпретации сообразно преподаваемой дисциплине музыкального или музыкально-педагогического цикла — можно привести как из теории и практики, так и из специальных исследований. Что же касается специфических принципов, то они могут быть выделены и дополнять общую систему принципов, но не исключать их.

Так, начиная с известных дидактов, выдающимися педагогами прошлого и настоящего общие закономерности обучения раскрывались не только на предметах естественнонаучного цикла, но и на примерах обучения искусствам (Я.А. Коменский, Вильгельм Август Лай, К.Д. Ушинский и др.). Например, немецкий педагог конца XIX — начала XX века Вильгельм Август Лай, предлагавший реформирование школы сообразно требованиям природы и культуры, специально проводил исследования на занятиях по лепке из пластилина, у него же есть интересные наблюдения о слуховых ощущениях [287].

Специальное исследование по проблеме интерпретации основополагающих дидактических принципов в личном для каждого практическом опыте, проведенное на 3 курсах музыкально-педагогического факультета БГПУ им. Максима Танка, показала ограниченность, низкий уровень осознанности проблемы большинством студентов. В период наблюдения уроков музыки на педагогической практике и при последующем их анализе студенты многое подмечают, делают свои выводы о положительном и отрицательном опыте, в то же время без помощи преподавателя они не выходят на категорию «принцип». Письменная работа с вопросом, как они понимают принципы музыкального обучения, показала, что категория «принцип» для многих так и остается на словарном уровне, где студенты пытаются для себя узко,

поверхностно описать, что есть каждый из принципов, приводя примеры общего характера, иногда уводящие от сути.

Одним из вариантов решения проблемы интерпретации дидактических принципов в контексте музыкального обучения, в том числе массового музыкального воспитания, может являться применение процедуры герменевтической интерпретации педагогического знания. Герменевтика — общенаучная теория и практика интерпретации и понимания письменно зафиксированных проявлений реальности, основанная на постижении ее черт, осмыслении богатейшего эмоционально-духовного опыта человечества, — представлена не только в науке, но и в культуре в целом. С позиции герменевтики очень важным фактором достижения понимания является *язык*. Он существенно отличает каждую из преподаваемых в различных звеньях обучения дисциплину, имеющую свою языковую среду, свою специфическую терминологию, особенную процессуальную организацию. Любая общепедагогическая закономерность может упрочиться в практике музыкального обучения, выдержав испытание полноценной интерпретации в рамках конкретных проявлений.

Мы основываемся, бесспорно, на всех дидактических принципах, но требуется специальная интерпретация тех из них, которые взяты на вооружение теорией моделирования, во многом определяют внешние проявления и внутренний механизм действия моделирования (как, например, принцип наглядности). В русле проблемы необходимо также специальное выделение наиболее актуальных закономерностей, дополнение теми принципиальными правилами, которые можно расценивать как обязательное условие процесса педагогического моделирования. Во многих работах по проблеме моделирования не ставилась задача выделения принципов или даже их анализа. Однако в отдельных исследованиях гипотетически называются и кратко характеризуются некоторые принципы. Например, А.В. Кацура, В.В. Келле, И.Б. Новик в исследованиях по системному моделированию выделяют четыре принципа: адекватности, динамизма, замещения и эвристичности [133]. М. Каган раскрывает сущность и роль таких принципов, как системность, дополнительность. Среди принципов, предлагаемых представителями ТРИЗ-педагогики, в содержание которой включается моделирование и конструирование, — свобода выбора [70]. На наш взгляд, проблема педагогического моделирования в музыкальном обучении может иметь отобранную и аргументированную палитру наиболее актуальных принципов.

3.2. Принцип наглядности

Среди дидактических принципов, включенных рядом авторов по проблемам педагогического моделирования в разряд исходных и также требующих переосмысления в контексте теории моделирования, а параллельно и для теории и практики музыкального обучения, — *принцип наглядности*. О принципе наглядности и его соотношении с моделированием говорится в работе В.В. Давыдова и А.У. Варданяна «Учебная деятельность и моделирование» [89], а также в работах по исследованию наглядности в процессе обучения [263; 284 и др.]. В. Давыдов о нем пишет, что он «прост до банальности, но его практическое применение ведет к очень серьезным, а для умственного развития школьников к трагическим последствиям». К сожалению, с начала XX века до наших дней в музыкальном образовании существуют явные разночтения в трактовке наглядности, недопонимание ее сущности, места и роли в познавательном процессе. Существовало мнение, что непосредственное показывание самого объекта изучения, то есть самой музыки, ее живое звучание решает проблему привлечения наглядности, а манипуляции с какими-либо другими частностями не имеют смысла. На всех уровнях, от учителя до ученых-исследователей, задается вопрос, в чем же может проявляться принцип наглядности на уроках музыки, а ответы сводятся к догадкам, ничего общего не имеющим с научным толкованием (портреты композиторов, таблицы по музыкальной грамоте, иллюстративный материал и т.д.). В теории и практике музыкального образования не разработана концептуальная основа использования наглядности, как не используются известные классификации средств наглядности, так не развиваются и наглядные методы, что в целом приводит к сомнениям об использовании принципа наглядности в художественной дидактике. Даже результаты отдельных диссертационных исследований, где рассматривается проблема наглядности, не получили резонанса в теории и практике музыкального обучения.

По ходу развития системы обучения и становления педагогической науки формулировались наиболее значимые положения по вопросам применения наглядности, которые невозможно было оставлять без внимания. В качестве основного принципа дидактики наглядность была обоснована и подтверждалась рядом аргументов и рекомендаций выдающегося педагога и общественного деятеля

XVII века Я.А. Коменского. В его хрестоматийной работе «Великая дидактика» обосновано «золотое правило дидактики», которое впоследствии стало основополагающим в учении и цитировалось целым рядом известных представителей педагогической науки: «...все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [287, с. 132]. В трудах Коменского также раскрывается определенная логика обоснования принципа наглядности, содержится неформальное, доступное для любого здравомыслящего человека описание методов и условий обучения. Главное, он призывает научить ученика смотреть своими глазами и не мыслить чужим умом. Он выделяет не отдельный орган чувств — зрение, а чувственное восприятие, освященное разумом, — *духовное зрение*. Он указывал, что знание вещей заключается во внутреннем их созерцании, то есть ясное представление вещи в сознании свидетельствует о ее освоении. «Оком внутреннего зрения является разум, или умственные способности, объектом — все вещи, находящиеся вне или внутри интеллекта, светом — должное внимание» [287, с. 131]. Здесь хотелось бы специально отметить мысль о должном внимании к объектам познания. Умение сосредоточить внимание учащихся на изучаемом объекте, обеспечить направленность наблюдений и размышлений — действительно важные стороны педагогического мастерства. Коменский называл внешние чувства помощниками души, непрерывно доставляющими ей захваченный материал, отбор которого производит высший наблюдатель — разум. Он же сравнивает процесс познания на начальном этапе с отражением в зеркале и потому подчеркивает важность предоставления предметов для наблюдения с помощью внешних чувств, где велика роль непосредственного контакта, приближения к изучаемому объекту. «Итак, то, что будет представляться юношеству для изучения, пусть будут вещи, подлинные, полезные, хорошо действующие на чувство и воображение. А действовать они будут в том случае, если их подвинуть настолько близко, чтобы они производили на нас впечатление» [287, с. 132]. Диапазон естественного внимания учащихся наряду с его направленностью — еще одно условие, без которого наглядность становится бесполезной.

Коменский приравнивал труд учителя к любому качественно выполняемому профессиональному труду, как, например, садовника, и указывал на необходимость подготовки специального инструментария, «всевозможных орудий», которыми могут быть книги, доски, модели, образцы и т.д. [287, с. 303]. Таким образом, он предвосхищал идею специальной разработки качественных наглядных средств общения, соответствующих достижениям времени.

Немецкий педагог конца XIX — начала XX века Вильгельм Август Лай, предлагавший реформирование школы согласно требованиям природы и культуры, обосновавший принципы так называемой «школы действия», также внес немалый вклад в представление о наглядности в методике обучения. Он отмечал, что школа и жизнь находятся в некотором противоречии друг с другом; и именно потому, что в преподавании слишком мало жизни, активной деятельности и действия [287, с. 511]. Вильгельм Август Лай обращает внимание на роль представлений в процессе обучения: «Возобновление, или репродукцию восприятий называют представлениями. Такие представления, которые порождены живыми, ясными, отчетливыми восприятиями и готовы для выражения вовне, мы называем наглядными». При этом он обращает внимание на то, что если в чувственном впечатлении содержатся ощущения движения, то они содержатся и в представлениях. Моторные же элементы в абстрактных понятиях выражены относительно, потому и в абстрактных представлениях выражены весьма слабо. Опираясь на исследования целого ряда ученых и собственные наблюдения, он приводит интересные данные и о слуховых ощущениях, утверждая, что слуховые ощущения влияют на моторные процессы или энергию в целом, увеличивая или уменьшая ее. Притом это зависит не только от ритма, но и от тона.

Русский педагог К.Д. Ушинский, подчеркивая роль воспринятых ребенком конкретных образов в познании и опоре на них в обучении, указывал на соответствие такого хода вещей человеческой природе и определял это как наглядное общение: «Это такое ученье, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком, будут ли эти образы восприняты при самом ученье, под руководством наставника или прежде самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в душе дитяти уже готовый образ и на нем строит ученье. Этот ход

ученья, от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли, так естественен и основывается на таких ясных психических законах, что отвергать его необходимость может только тот, кто вообще отвергает необходимость сообразоваться в обучении с требованиями человеческой природы вообще, и детской в особенности» [282, с. 265 — 266].

Таким образом, великими педагогами прошлого не только выделена наглядность как закономерность в обучении, соответствующая природе человека, но фактически определены ее важнейшие составляющие: образ как объект познания, его непосредственное наблюдение и восприятие возможными органами чувств, в случае доступности — осмысление и явное о нем представление, как бы его усвоение и созерцание в сознании, оперирование наглядными представлениями в процессе обучения, опора на них и творческое преобразование.

Образные представления, впечатления составляют необходимый для моделирования «банк», богатство, яркость и многообразие которого имеет огромный личностный смысл.

С.Л. Рубинштейн, описывая труд художника, выделяет в качестве первого этапа длительное собирание и впитывание или вбирание в себя многообразных впечатлений. Он также отмечает, что материал может собираться как впрок, так и специально, для осуществления определенного замысла, и приводит яркий пример накопления материала впрок, приведенный А.П. Чеховым в пьесе «Чайка»: «Вижу вот облако, похожее на рояль. Думаю, надо будет упомянуть где-нибудь в рассказе, что плыло облако, похожее на рояль. Пахнет гелиотропом. Скорее мотаю на ус: приторный запах, вдовый цвет, упомянуть при описании летнего вечера. Ловлю себя и вас на каждой фразе, на каждом слове и спешу скорей запереть все эти фразы и слова в свою литературную кладовую: авось пригодится!» [250, с. 59].

А.А. Готсдинер, раскрывая психологическую сущность музыкальной деятельности, подчеркивал важность «эмоционального фонда личности», указывая на зависимость его формирования и пополнения от индивидуального и социального опыта переживания личности [78]. Несомненно, здесь играют роль такие факторы, как наследственность и влияние семьи, среды. Выражения «эмоциональная тупость», «эмоциональная глухота» нередко стали употребляться для характеристики немалого процента учащихся.

А.Г. Каузова видит одну из самых важных задач работы педагога в том, чтобы «подобрать ключ» к хранилищу жизненных впечатлений ученика и использовать их в нужном направлении [273, с. 61].

К.С. Станиславский, работая с актерами, направлял поиск нужных для роли чувств и эмоций в собственный фонд впечатлений, эмоциональных переживаний актера, находил их вместе с актером и учил переплавлять для новой ситуации.

Содержательное название, позволяющее задуматься каждому учащемуся о своем фонде впечатлений, — художественная кладовая, *хранилище* жизненных впечатлений, эмоциональный фонд, мир наглядно-образных представлений, художественная картина мира, эмоционально-чувственная картина мира.

Особую ценность для личности в области впечатлений имеет то, что каждое явление, образ, воспринято непосредственно, через личные ощущения и переживания, через призму собственного опыта и уровня восприимчивости. Эти впечатления относятся к разряду *наглядных*, так как жизнь представила их для наблюдения, осмысления, прочувствования, запоминания, включения в собственные фантазии и работу воображения.

3.3. Принцип вариативности и динамичности в педагогическом моделировании

Важным аспектом в теории педагогического моделирования может стать путь, когда обеспечивается не только создание модели познаваемого или создаваемого объекта, но и переход от нее как основной инструментальной единицы к системе моделей, позволяющей генерировать необходимое множество вариантов метода познания. Это позволит процесс моделирования сделать более адаптивным и гибким. Его можно было бы определить и как принцип множественности моделей. Изменение некоторых элементов модели, конструирование модели из нескольких известных элементов, применение знакомой модели для решения принципиально новой задачи — все позволяет расширять поле деятельности. К подобному выводу приходит целый ряд авторов: «Модель, составляемая с помощью тех или иных средств моделирования, должна обладать достаточной гибкостью, то есть представлять собой не одну фиксированную модель, а, по существу, семейство моделей, допускающее

весьма широкие вариации параметров структуры и состава. Такие вариации совершенно необходимы для решения как задач анализа, так и задач синтеза» [133, с. 11]. Однако подобные аргументы в исследованиях приводят к выводам в различных формулировках. Что касается принципа, у авторов работы «Философско-гносеологические аспекты системного моделирования» А.В. Кацуры, В.В. Келле, И.Б. Новика подобные аргументы приводят к обоснованию принципа *динамичности*. На наш взгляд, оба эти признака — вариативности и динамичности — заслуживают внимания и могут составлять две стороны одного принципа, который, с одной стороны, предполагает многообразие, своеобразную систему моделей, а с другой — акцентирует релятивность, динамичность, характерную для модельного стиля мышления.

3.4. Принцип системности

Анализ практической работы учителя позволяет выделить довольно сложную структуру целостного объекта, называемого системой образования.

«Система» в переводе с греческого означает «целое», «составленное из частей», то есть совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и в то же время представляющих единое целое. «В современном научном знании разработка проблематики, связанной с исследованием и конструированием систем разного рода, проводится в рамках системного подхода, общей теории систем, различных специальных теорий систем, в кибернетике, системотехнике, системном анализе и т.д.» [283, с. 610]. Системный подход является методологической основой в теории познания и социальной практике, что предполагает исследование объектов как систем. Например, классические образцы изучения общества как целого имеются в трудах К. Маркса.

«Если в основе «линейной» модели лежал принцип однозначной детерминации, то в основе «цепной» — принцип системности, учитывающий обратные связи» [171, с. 24]. Моделирование является инновационным процессом, включающим в себя разнородную деятельность, и вместе с тем образует определенную целостность, единство, обусловленное нацеленностью на конечный результат. Системообразующим фактором моделирования является новая идея,

которая проходит от своего появления до практической реализации целый ряд этапов, а каждый этап, в свою очередь, включает несколько различных компонентов процесса (целеполагание, условия, содержание, организационно-методическая часть, коммуникативное звено (преподаватель — учащийся) и др.), которые также могут рассматриваться как подсистема, обеспечивающая реализацию основной идеи инновации.

Наиболее полную характеристику системного подхода дает в своих работах М.С. Каган [123]. Он выделяет три основные плоскости, необходимые для адекватного представления о сложной динамической системе: предметную, функциональную и историческую. Предметный аспект системного подхода он видит прежде всего в анализе системы с целью выявления всех достаточных и необходимых ее компонентов и их взаимосвязи: «Поскольку именно структура объекта является носителем его внутренней упорядоченности, она способна раскрыть тайну его системной целостности; пока эта тайна не раскрыта, объект остается в нашем представлении просто конгломератом обнаруженных в нем элементов» [123, с. 24]. М.С. Каган также указывает на наличие различных типов взаимоотношений элементов структуры — в зависимости от того, на скольких уровнях располагаются ее компоненты, или подсистемы, и если это два или несколько уровней — система становится субординационной. Для полноценного анализа предметной области системы также необходимо сравнение ее с близкими, родственными, сходными для обнаружения изоморфизма и гомоморфизма.

Следующая плоскость рассмотрения явлений, представляющих собой систему, — функционирование. Функционирование системы обычно подразделяют на внутреннее (механизм внутреннего функционирования) и внешнее (взаимодействие с окружающей системой средой). В качестве иллюстрации М.С. Каган пишет: «Точно так же анализ произведения искусства выливается в более или менее последовательное рассмотрение процесса его создания и процесса его воздействия на публику» [123, с. 27].

Об исторической плоскости рассмотрения системы М.С. Каган говорит следующее: «Историческую плоскость системного исследования недопустимо, как это нередко делается, отождествлять с генетической, поскольку исторический угол зрения имеет два вектора — *генетический* и *прогностический*. Первый определяет необходимость осветить происхождение данной системы, процесс

ее формирования и ее дальнейшие судьбы, вплоть до того времени, пока наблюдатель не делает ее предметом изучения; другой — *прогностический* — связан с рассмотрением перспектив дальнейшего развития системы, ее возможного, предполагаемого, научно предвидимого будущего, ее ожидаемого поведения» [123, с. 29]. Таким образом, важно на каждое явление смотреть с точки зрения того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло, к чему пришло и чем является, каким может стать в будущем.

Концепция, образовательный стандарт, структура школы или гимназии, учебный план школы и конкретного предмета, программа, формы работы (в том числе урок), методики и технологии и т.д. — все представляет собой системы, которые учителю нужно освоить. Моделируя каждую из них, нужно учитывать разные плоскости рассмотрения. Для более успешного мысленного представления попытаемся построить наглядную схему системы образования с выделением традиционно существующих моделей.

Модель специалиста

Модель ученика

Концепция

Образовательный стандарт

Учебный план школы

Программа по предмету

Модель урока (во всех разновидностях)

Модель взаимосвязи урочной и внеклассной работы

Модели отдельных видов и форм работы на уроке

Модели решения задач

Модели решения педагогических ситуаций

Модели общения

Модели контроля и оценивания и т.д.

3.5. Принцип дополнительности

Принцип дополнительности, выдвинутый Н. Бором в области физики, в последнее время получил статус методологического и стал применяться довольно широко и в других областях: биологии, психологии, лингвистике, эстетике, культурологии, философии и т.д. В учебном пособии «Современные концепции естествознания» объясняется данная закономерность по Бору так, что в одном и том же эксперименте не представляется возможным одновременно проводить измерения координат и параметров, определяющих динамическое состояние системы, например импульса. «Если в одной экспериментальной ситуации проявляются корпускулярные свойства микрообъекта, то волновые свойства оказываются незаметными. В другой экспериментальной ситуации, наоборот, проявляются волновые свойства и не проявляются корпускулярные. То есть в зависимости от постановки эксперимента микрообъект показывает либо свою корпускулярную природу, либо волновую, но не обе сразу. Эти природы микрообъекта взаимно исключают друг друга и в то же время должны быть рассмотрены как дополняющие друг друга» [143, с. 264]. Если иметь в виду педагогическую ситуацию, то здесь также можно говорить об исследовании и условном выделении различных линий, например гносеологической и аксиологической.

Методологическая роль принципа дополнительности отмечается и в работах М.С. Кагана, который особое внимание обращает на такой признак, как интервальность. «Факультативным же признаком принципа дополнительности нужно признать количество тех интервалов, в которых обнаруживаются дополняющие друг друга свойства исследуемого объекта. В квантовой механике этих интервалов два, что и породило формулу «корпускулярно-волновой дуализм». Должна ли, однако, сохраняться бинарность характеристик во всех других случаях? Существуют ситуации, например ролевые проявления поведения личности, когда изучаемый объект (в данном случае конкретная личность) выступает не в двух, как элементарная частица микромира или как товар, а во множестве функциональных отношений, и в каждом из них обнаруживает не только различные, но и противоположные, взаимоисключающие свойства, например мягкость и податливость в семейных отношениях, решительность и жесткость в служебных делах, сентиментальность в художественных вкусах, эгоистическую ориентированность в дружес-

ких связях, нежность и альтруизм в отношениях с животными... По-видимому, такая множественность ипостасей личности связана с тем, что данная система значительно более сложна, чем электрон или товар, отчего и количество степеней свободы в ее поведении куда больше, а значит, на несколько порядков больше число ее свойств и возможность ее «оборачивания» в различных функциональных ситуациях (вспомним знаменитую формулу Ф.М. Достоевского «Широк человек!» [124, с. 57].

Музыкальное искусство в конкретности какого-либо явления предстает перед человеком через целый ряд художественных образов, каждый из которых дополняет его мысленное представление. В свою очередь, каждый художественный образ можно рассматривать, выделив определенное свойство (с позиции стиля, формы, интонационно-смыслового содержания, воспитательной функции и т.д.), которое также будет дополнять другие. Учитель имеет право выбора решения педагогической ситуации с использованием необходимой, по его мнению, для учащихся линии, понимая, что это не единственный путь познания искусства, он лишь дополняет другие. Мировоззрение педагога, его позиция, субъективность мировосприятия оказывают определенное влияние на процесс изучения объекта и выступают также как закономерная доля дополнительности по отношению к объекту.

3.6. Принцип свободы выбора

Любая педагогическая проблема находится в согласовании с исходными общепедагогическими подходами к ребенку в процессе обучения и воспитания. В теории и практике организации педагогического процесса получил свое развитие целый ряд подходов: авторитарный, дидактоцентрический, антропоцентрический, личностно-ориентированный, гуманно-личностный, свободного воспитания, педагогики сотрудничества и др. В русле каждого из них находят свое отражение различные вопросы по решению познавательных задач, в том числе и путем моделирования.

С одной стороны, отдавая предпочтение подходам, позволяющим ребенку реализовать себя в желаемом направлении (личностно-ориентированный, гуманно-личностный, педагогики сотрудничества и др.), с другой стороны, учитывая особую важность субъективного

фактора — личности педагога, мы полагаем уместным выдвижение принципа *свободы выбора*. В качестве закономерности, принципа *свобода выбора* присутствует в различных методиках и успешно реализуется в деятельности учителей-мастеров (В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, И.П. Волкова и др.). Наибольшее значение данный принцип получает в творчески наполненных педагогических мастерских, например в ТРИЗ-педагогике, в основу которой была положена теория решения изобретательских задач [70, с. 8]. Моделирование, в том числе и педагогическое, предполагает творчество. В музыкальной педагогике творческий подход определен изначально, что отражает специфику преподавания художественных дисциплин. Использование принципа свободы выбора начинается со свободной воли учителя в выборе моделей обучения, в свободе его личного ответственного творчества по моделированию объектов познания, педагогических ситуаций, форм и видов обучения и воспитания (в том числе урока и внеклассных форм работы). Далее данная закономерность распространяется на учебную деятельность учащихся. Ученику предоставляется право на сотрудничество, выбор путей моделирования или создания собственных моделей. «Существует огромное количество ценностей в этой жизни. Одни мы игнорируем, другим следуем, третьи презираем, четвертые... Но среди них есть одна, безоговорочная для каждого нормального человека, — свобода! Никто из нас не любит навязанные действия, чуждые решения, отсутствие выбора. И особенно не любят этого дети» [70, с. 8].

Таким образом, моделирование как определенный этап познавательного процесса предполагает базирование на закономерностях общего, специального и частного характера. Общими принципами являются дидактические принципы в интерпретации к применяемой области (в данном исследовании — музыкальное обучение). Специфическими — закономерности музыкального искусства, как, например, общепризнанный специфический принцип единства эмоционального и сознательного. Частные — закономерности, обусловленные выделенной проблемой (в данном случае — педагогическое моделирование). Частные принципы представляют собой круг наиболее актуальных закономерностей для решения проблемы. Этот круг может включать, в том числе и дублировать, принципы из любой иерархической системы. В третьей главе мы представили прежде всего круг частных закономерностей, являющихся необходимым условием реализации процесса педагогического моделирования.

ГЛАВА IV. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

4.1. Содержание программы и методик по педагогическому моделированию в методической подготовке учителя музыки

Педагогическое моделирование является важнейшим компонентом всех аспектов профессионально ориентированной подготовки учителя музыки. Объем материала, подлежащего изучению, достаточно велик, поэтому требуется определенная стратегия организации его усвоения. Центральным звеном, где педагогическое моделирование может являться разделом учебной программы, может быть курс методики музыкального воспитания во взаимосвязи с педагогической практикой. Не исключается возможность отдельных спецкурсов, отражающих проблемы педагогического моделирования: «Введение в методику музыкального воспитания» (видеокурс), «Моделирование уроков музыки», «Музыкальная информатика». Для методического обеспечения нового подхода нами разработаны все названные спецкурсы, программа курса «Музыкальная информатика» дана в Приложении 2. Так как моделирование представляет собой одно из звеньев гносеологического цикла, то расширение, специфическое наполнение, практическая отработка, закрепление в области моделирования предполагается на всех дисциплинах учебного плана (общие и специальные блоки) — от философии, педагогики, психологии до специального инструмента, гармонии, истории музыки и т.д. Самыми комфортными условиями для внедрения идеи моделирования будут такие, когда данной проблеме будет уделяться внимание в рамках всего учебного заведения.

Облекая в доступную для учащихся форму *основную цель* — изучение педагогического моделирования, мы выделяем в качестве двух главных проблем *моделирование художественного образа и*

моделирование уроков музыки. Что касается познания художественного образа, то это универсальная по своей значимости задача профессиональной подготовки специалистов в сфере искусства, в том числе и музыкантов, полноценное использование в этом процессе методики моделирования может обеспечить высокий уровень эффективности ее выполнения. Характер деятельности по решению интегрированной проблемы — *моделирования уроков музыки* и ее результативность также имеет статус художественно-творческой работы. Основная ролевая позиция студентов при этом — музыкант-художник, педагог-художник, режиссер, а в период реализации замысла — и исполнитель главной роли.

Проекция в одной-двух крупных проблемах цели хорошо воспринимается, вызывает искренний интерес. Определенная, конкретная, практически значимая, доступная, на первый взгляд, простая цель-проблема становится осознанной и привлекательной для учащихся. Неоднократно такая постановка вопроса проверялась в ходе работы с учителями музыки на курсах повышения квалификации. После вступительной речи о педагогическом моделировании предлагалось выбрать оптимальную форму работы с конкретным объектом для моделирования. Мнение всегда было единым: прежде всего моделируем саму музыку (музыкальное произведение) и уроки музыки. Параллельно формулируется и другая, личностно значимая цель как внутренний стимул — **самореализация в творчестве**. У кого-то из студентов обязательно получится ярко, талантливо, тогда можно будет говорить об успехе, о том, что появился молодой, с интуицией и хорошей головой кандидат в учителя. Цель не должна ограничиваться словесной формулировкой. Она подкрепляется показом эталонов, идеалов по педагогическому моделированию, к которым нужно стремиться (такие идеалы можно расценивать как изоморфные модели цели).

После выделения главной проблемы определялся основной круг задач, который, в свою очередь, представлял собой схему-модель достижения цели:

- а) общая ориентация в художественной картине мира как предпосылка моделирования уроков музыки;
- б) ознакомление и практическое овладение механизмом моделирования, отдельными методами и приемами моделирования в работе с музыкальным произведением, художественным образом;
- в) формирование общего представления о разнотипных уроках музыки и этапах подготовки к ним;

г) конструирование уроков на основе комбинирования предложенных педагогом деталей;

д) художественно-творческая работа над сценарием урока;

е) практическая реализация замысла на уроках музыки в школе;

ж) составление индивидуальной схемы освоенного пространства для формирования художественной картины мира у школьников (самоконтроль).

Следует еще раз кратко напомнить основные методологические и методические основы теории педагогического моделирования применительно к поставленной проблеме.

Моделирование является методом познания, когда специально создается вспомогательное образование (модель), на котором можно получить необходимые знания об исследуемом объекте. Моделирование — процесс создания удобной для мысленного представления или наглядного изучения модели объекта, которая позволит выделить его наиболее актуальные аспекты, представить их наглядно, облегчит путь познания и оперирования предметом познания. В методической подготовке учителя музыки в качестве таких основных объектов предлагается выделить специально следующие: художественная картина мира; музыкальный образ, музыкальное произведение; методы и приемы работы по музыкальному развитию учащихся; урок и его элементы. Урок — центральная категория, которая вбирает в себя все виды и формы педагогического моделирования.

Модель не должна быть единственной: гомоморфные модели с выделением какой-либо одной стороны (схемы, инструкции, графические модели, символические обозначения и т.д.) непременно должны дополняться изоморфными моделями (видеозапись, аудиозапись, практический показ, полноценное словесное описание, в том числе умозрительных моделей, и т.д.). Привычные для музыкантов формы мысленного моделирования также должны укрепляться материальными моделями (материализация в звуке, пластике, цвете, натуральных предметах и т.д.). При моделировании используется наработанный к настоящему времени фонд кодирования объектов в специальных обозначениях, символах, образах. В процессе моделирования важно опираться на естественные закономерности развития природы и общества. Любые количественные проявления (в системе «учитель — ученик») приводят к поиску качественно новых моделей. Не надо стремиться к повтору упорядоченных моделей. В синергетическом подходе одним из правил выступает постулат: конструктивный хаос очень

полезен, смена хаоса и порядка — общая тенденция развития (в отличие от деструктивного хаоса, который ведет систему к гибели). Именно синергетический подход оправдывает отказ от жестко регламентированных моделей и предлагает путь, где педагогическое моделирование выступает в качестве природосообразного творчества.

Стратегия освоения педагогического моделирования — от познания внешних свойств и качеств объекта к углублению и постижению внутреннего механизма явления. Поэтому объекты по своей очередности выстраиваются в схему:



Схема 7. От общей мировоззренческой позиции к сценарию урока

В работе нами предлагаются различные виды *формализации* методического материала: метод-действие, прием-действие, конструктор урока, сценарий-инструкция, развернутый сценарий и др., — а также необходимо использовать известные в теории и практике музыкального обучения символы, схемы, знаковые обозначения, образы, словари эстетических эмоций и т.д. В качестве педагогических средств используется заранее подготовленное методическое оснащение: видеоматериал, компьютерные программы, раздаточный материал, схемы-инструкции и т.д.

Основными принципами моделирования являются принцип наглядности, вариативности и динамичности, системности, дополнительности, свободы выбора, которые более подробно рассматриваются в третьей главе. Также несомненно действенны все дидактические принципы: единства обучения, воспитания и развития, научности, дифференцированности, доступности, сознательности и активности, связи с жизнью и др., — дополняемые специфическими для сферы искусства: принципом единства эмоционального и сознательного, принципом единства художественного и технического. Исходя из принципиальных позиций, важно строить учебный процесс с компонентом моделирования. Важно каждому учащемуся четко представлять механизм моделирования и овладеть им.

Ядром моделирования в музыкальном искусстве является способность научиться переводить переживание (настроение, чувство, эмоцию), притом развивающееся во времени, сначала в умозрительные модели, а затем и в реальные (в звуке, слове, интонации голоса, мимике, жестах, движении, рисунке, в подборе из жизни и искусства аналогов, объясняющих явление).

Главной формулой, объясняющей механизм моделирования, является цепочка, которая прочитывается как слева направо, так и справа налево — в зависимости от вида музыкальной деятельности (композиторская, исполнительская, слушательская):

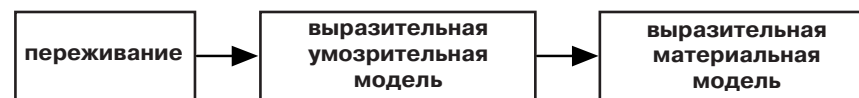


Схема 8. Роль переживания в художественно-творческом процессе

Моделирование — творческий процесс. Чтобы модель представляла интерес, действительно являлась аналогом оригинала, нужно ее *создать*, приложив немало усилий. Материал для моделирования можно находить и спонтанно, но все равно его нужно брать из фонда своих впечатлений. Поэтому нужно настроить учащихся поступать так, как делают художники, писатели, музыканты, — наблюдать жизнь и целенаправленно отбирать те впечатления, которые наполнены переживанием, запоминать их. То есть создавать «банк впечатлений». Параллельно накапливается и банк «формул-моделей».

Следующим шагом является цепочка с музыкальным образом в начале:

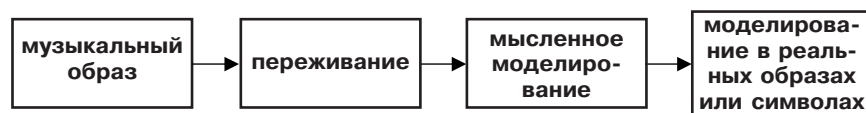


Схема 9. От образа к моделированию

Подобные цепочки можно проживать и в обратном направлении, и с середины или только в рамках одной фазы.

Процесс методической подготовки будущих учителей музыки достаточно сложен, растянут во времени, поэтому предлагается соблюдать определенную этапность.

Первым этапом работы по обучению основам моделирования будущего учителя-музыканта является мысленное моделирование художественной картины мира. Нужно, чтобы у студентов сложилось общее представление о совокупности разнородных художественных образов — единое полотно, отражающее в разных темах, проблемах, жанрах, стилях, через призму личности выдающихся музыкантов, несущее богатейшие градации человеческих чувств, эмоций, идей и мыслей. Хорошо выстроенная беседа о важности формирования мировоззрения школьника не должна быть голословной. Еще Г.М. Цыпин отмечал важность количества и качества изучаемого материала для развития учащегося [292]. Для данного этапа потребуется ознакомление с рядом известных к настоящему времени программ по предмету «Музыка» для общеобразовательных школ с целью составления для себя таблицы из двух-трех десятков значимых художественных образов, которая впоследствии, конечно же, будет расширяться. Общие установки по данному вопросу см. в п. 4.2. Также можно познакомиться с подборками в компьютерных программах. Например, в «Большой энциклопедии Кирилла и Мефодия» выделен ряд наиболее известных композиторов с показом фрагментов двух-трех музыкальных произведений. Очень важно при этом представлять, какие чувства, переживания, эмоции несут эти художественные образы.

Вторым этапом является непосредственно работа с музыкальным произведением, с художественным образом. Здесь основным способом формализации может выступать задание, подкрепленное объяснительным методическим материалом, с определенным опор-

ным сигналом — названием (см. п. 4.3), например «научи удивляться», «помоги сориентироваться», «создаем звуковую картину» и т.д.

Музыкальное искусство представлено галереей художественных образов. Художественный образ — это тот объект, который в любом учебном процессе по музыкальному обучению и воспитанию стоит во главе угла познания. На начальной стадии нужно разобраться в способах моделирования музыкального образа или средства, его рисующего. Нельзя сказать, что по данным вопросам нет рекомендаций, но они часто усложнены из-за попытки связать в один узел достаточно много сторон. В моделях нужны четкие и простые инструкции, фактически технология, основанная на алгоритмизации действий.

Третьим этапом обучения педагогическому моделированию является комбинирование целого из деталей (конструирование урока, см. п. 4.4). Каждая деталь урока, обозначенная буквами (А — начало урока, Б — разминка и т.д.), имеет несколько разработанных и представленных в методическом обеспечении вариантов. Нужно, опираясь на принцип свободы выбора, составить свой вариант урока из уже обозначенных деталей, так называемых «формул-моделей». Можно вносить свой вариант любой детали. В схеме 10 дается примерный набор деталей и 5 вариантов каждого из компонентов урока. Требуется на основе прилагаемого методического материала начертить линию своего выбора (например: А² — Б⁴ — В¹ — Г⁴ — Д «свой вариант» — Ж⁵ — З¹).

При конструировании урока из деталей осваивается больше форма, так как содержание деталей можно использовать в имеющихся заготовках. И только при творческом отношении к разработке сценария полноценно осваивается моделирование урока в единстве формы и содержания.

Основные составные детали урока:

- А.** Начало урока. Настройка на урок.
- Б.** Разминка.
- В.** Распевание.
- Г.** Хоровое пение.
- Д.** Слушание музыки.
- Е.** Контроль.
- Ж.** Домашнее задание.
- З.** Конец урока.

А	А ¹	А ²	А ³	А ⁴	А ⁵
Б	Б ¹	Б ²	Б ³	Б ⁴	Б ⁵
В	В ¹	В ²	В ³	В ⁴	В ⁵
Г	Г ¹	Г ²	Г ³	Г ⁴	Г ⁵
Д	Д ¹	Д ²	Д ³	Д ⁴	Д ⁵
Ж	Ж ¹	Ж ²	Ж ³	Ж ⁴	Ж ⁵
З	З ¹	З ²	З ³	З ⁴	З ⁵

Схема 10. Вариативность деталей конструктора урока

Заключительным (четвертым) этапом обучения педагогическому моделированию в процессе разработки урока музыки является работа со сценариями (подробнее — в п. 4.6). Основным структурным компонентом сценария выделяется *действие*. Логически продуманная система действий представляет собой модель урока. В работах, где излагаются требования к уроку музыки (О.А. Апраксина, Л. Горюнова и др.), часто указывается: урок музыки — это урок искусства. При этом подразумевается что-то вроде театрального действия. А в драматических, оперных, балетных спектаклях именно разделение по действиям составляет структуру действия, во многом облегчающую задачу как постановки, так и последующего восприятия. В качестве основных видов формализации урока выступает сценарий-инструкция, развернутый сценарий, видеоурок с четкой и ясной структурой, в какой угодно форме. Большой объем материала на уроках трудно запомнить, оперировать им в умозрительных представлениях. Поэтому предлагается синтез гомоморфных и изоморфных моделей.

Сценарий-инструкция — гомоморфная модель, где лаконично выделяются только основные действия, и развернутый сценарий дополнительно с видеозаписью урока — изоморфная модель, где объект представлен во всей полноте. Уроки и уроки-лекции, уроки-экскурсии в компьютерных программах имеют как гомоморфные, так и изоморфные. Осваиваются в качестве учебных не любые сценарии, а такие, которые в методике музыкального воспитания к настоящему времени можно рассматривать как формализованные в типичные, с определенной структурой и значимым содержанием. Подобные гомоморфные модели урока могут быть сдела-

ны и по-другому: схема выстроенных задач, схема произведений с указанием вида работы и метода и т.д.

Особо следует сказать о языке в процессе проведения занятий по педагогическому моделированию. Подобно языку в произведениях художественной литературы, язык нужен естественный, жизненный, образный, другими словами, *художественность* необходима буквально во всем: в общении, в поиске моделей, в самих моделях, в их интерпретации. Вся научная база предлагается прежде всего для вооружения преподавателя, а для студентов остается как бы за кадром. Некоторые теоретические моменты вводятся уже потом, когда работа понятна, процесс идет, что-то нужно направить или скорректировать.

4.2. Формирование у учащихся художественной картины мира как модели мировоззрения

В период разработки вариативных программ по музыкальному воспитанию для общеобразовательных школ, в том числе и авторских, хотелось бы предостеречь от наметившейся тенденции превращения уроков искусства в научные дисциплины. Так, на уроках музыки можно наблюдать, как большое количество времени уходит на работу над музыковедческими понятиями в ущерб практической работе над художественным образом. Прекрасно, что музыкознание не стоит на месте и довольно удачно отбираются и объединяются в логические системы *понятия*, объясняющие явления музыкального искусства. Но для учебного процесса в области искусства всегда главным должен оставаться художественный образ — явление, подлежащее всестороннему изучению. Акцент при обобщениях на музыковедение стал настолько частым, что рядом учителей невольно подавляется интуиция учащихся, свободное музицирование в ходе урока, моменты прочувствования музыки без рационального анализа.

Процесс познания — путь для человека нелегкий, продолжающийся всю жизнь. И все же у каждого есть период в жизни до получения аттестата зрелости, когда на фоне продукции средств массовой информации с помощью целого педагогического коллектива и наработанных теорией и практикой материалов он пытается усвоить *картину мира*, в котором живет и который уже требует его

участия. Не заблудиться, а найти верную дорогу в этом познании и в определении своей роли и места в мире — забота каждого.

С самого раннего детства ребенок уже вписывается в палитру жизни — в мире семьи, родственников, соседей, знакомых, воспитательных дошкольных коллективов. В его сознании отпечатываются отношения, расхожее выражение «взгляд на вещи» в самом непосредственном виде складывается из тысяч мгновений, картинок, сюжетов, и их количественное или эмоциональное накопление к какому-то времени оставляет зафиксированную точку, из чего, как из кирпичиков, складывается мировоззрение и сама личность. Взгляд на вещи впоследствии становится все более устойчивой и определенной категорией, перерастает в личную позицию, определяет сферу и стиль деятельности и поведения, в творчестве расставляются личностные доминанты. «...Мировоззрение оказывается совокупностью взглядов разного характера, выступающих в виде мнений, убеждений, идеалов, принципов, является единством субъективно окрашенных знаний, целостного понимания происходящего и жизненной позиции» [97, с. 6].

Ученые предлагают в мировоззрении выделить *две стороны*, первая из которых отражательная, онтологическая, дающая обобщенный образ объективной реальности, в первую очередь общественных связей, культуры, социальных ценностей, вторая сторона — субъективно-аксиологическая, содержащая мнения о тех или иных познаваемых аспектах бытия, их оценки, отношения к ним субъекта (индивида, группы).

Объектом познания, постижения является очеловеченный мир, что в результате образует содержательную сущность мировоззрения. В искусстве, как и в познании вообще, существует два слоя упорядоченных воззрений на мир: рациональный и чувственный. Рациональный, другими словами сознательный, логический слой претендует на систему категорий и принципов, позволяющих ориентироваться в мире и сфере жизни и деятельности, логически объяснять явления и их причинно-следственные связи. Он относится к научному типу познания, основанному на продукте абстрактного мышления, которое, в свою очередь, базируется на наглядно-чувственном познании. Чувственный слой — система чувственных образов, наглядно представляемых, слагающихся в картину, соответствующую непосредственному восприятию образов мира. Именно чувственный слой наиболее подлинный, основан на достоверных наглядных

образах, во многих случаях достаточно ярких и многогранных. Это позволяет всю *картину мира* «оживить», сделать запоминающейся, наглядно представляемой, следовательно, доступной для учащихся. Так, французское общество XIX века можно более успешно представить в художественных образах литературных произведений Оноре де Бальзака, чем изучая его только по научным трактатам. Картина мира — не жестко раз и навсегда определенное явление, которое сначала познает человек частично, а потом постепенно постигает недостающие части. Она всегда целостна, только с течением времени при активной позиции личности в познании количественное накопление производит в ней качественный скачок (срабатывает известная закономерность), и картина становится качественно иной. То, что она личностна, в определяющей степени субъективна, — характерная ее *особенность*. Потому так интересно для каждого человека общение, обмен мнениями, взглядами, оценками, отношением к увиденному и услышанному. Но иногда человек как бы застывает в своем мироощущении: несмотря на то, что информативное поле есть, нет желания души преобразовать это в свой собственный духовный и практический опыт. Рациональное и чувственное в опыте познания неразрывно связаны, друг друга дополняют, уравнивают, объясняют, являются не просто слоями, а необходимыми слагаемыми полноценной картины мира. Тем не менее мера преобладания рационального или чувственно-наглядного может быть различной. В научных дисциплинах преобладает рациональное познание, **в предметах искусства — чувственное**, что в целом уравнивается, иначе учащемуся путь познания покажется непреодолимо трудным. Так, в физике или химии природные явления или химические процессы могут быть продемонстрированы образно и наглядно. В музыке же можно с помощью категорий музыковедения и закономерностей музыкального искусства более полноценно разобраться в художественном образе. В идеале картина мира должна быть достаточно осмысленной, так как наглядно-чувственные образы запечатлеваются в единстве с миром значений, сложившихся в данной культуре.

Насыщение субъективной картины мира, своего рода питание, у каждого происходит по-разному: различны источники информации, различен опыт практической и творческой деятельности, различен круг общения, наконец, различны по наследству семье переданные духовные ценности. Что касается школьников, то у них

есть больше общего — целый ряд предметов для изучения являются общепринятыми. Общение поэтому во многом зависит от результатов присвоения системы взглядов на основе каждого из изучаемых предметов, будь то научная дисциплина или искусство. Велика в этом процессе роль искусства. Именно искусство позволяет картину мира наполнить художественными образами, показать сложный мир отношений. Музыкальные произведения, которые являются моделями самой жизни и человека, позволяют вступить в диалог и найти созвучное своему сердцу и разуму. Еще в середине XX века Л.А. Баренбойм в книге «Путь к музицированию» [31] убедительно показал, что в развитии эмоционально-чувственной сферы учащихся искусство ничем не заменимо, и без этого опыта есть опасность в итоге обучения в век научно-технического прогресса получить искажения с уклоном в выхолощенный рационализм, другими словами, в нарушение гармонии в человеке. Если в призме познавательного и практического опыта, через которую человек смотрит на мир, не будет специфичной для художественной картины мира симфонии образов, несущих идеи, мысли, содержание в звуках, красках, слове, глине, и т.д., представления о жизни могут сложиться в некую патологическую общую картину мира, ущербную, лишенную многих общечеловеческих смыслов.

Каждая преподаваемая в школе дисциплина, в том числе и музыкальное искусство, способна предложить свою модель картины мира, конечно, ни в коей мере не претендующую на полноту, а скорее функциональную, служащую для ориентации в обучении. Такие модели с большей систематичностью и категориальным наполнением имеются в научном познании. Это не противоречит и всем без исключения видам искусства. В музыкальном искусстве также выделена квинтэссенция из обобщенных понятий на основе развития музыковедения (науки, объясняющей музыку), дающая представление о закономерностях музыкального искусства. Однако предмет «Музыка» в общеобразовательной школе не является научной дисциплиной, поэтому музыкознание не должно быть самоцелью, если школьный предмет «Музыка» рассматривать как предмет **искусства**. Преподавание музыки как живого образного искусства — прогрессивная идея, которая пропагандировалась еще начиная с 20-х годов XX века (Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, В.Г. Каратыгин, Б.Л. Яворский и др.). На первое место в данной модели ставится необходимая для определенного возраста музыка. В познава-

тельном плане более важна непосредственно сама музыка — подлинник своего рода, а не каноны музыковедения, для удобства объяснения которых привлекаются неяркие по художественному смыслу произведения (например, с четкой формой или с методической привязкой к живописной картине). Нельзя отказываться от возможности искусства показать мир в наглядно-чувственных образах, но отобрать их — задача непростая и нелегкая. В определении круга художественных образов и организации учебного процесса по их изучению следует опираться на общеизвестные дидактические принципы: связи музыки с жизнью, единства обучения, воспитания и развития, систематичности и последовательности, наглядности. Прежде всего необходимо показать *эмоциональную картину мира*, внутренний мир человека.

Художественные образы все по-своему интересны, однако инстинкт выживания подталкивает человека к поиску недостающих образов в его картине мира, с другой стороны, что в большей степени характерно для музыки, — желание через какое-то время возвращаться к уже принятому образу, испытывать наслаждение от исполнения любимых песен, тем или слушания любимой музыки, которые накладываются на все новые жизненные впечатления и ситуации. Слово в картинной галерее, образов, к которым всегда можно вернуться, должно быть чуть больше (на опережение), чем восприятие готово принять.

Добро и зло, жизнь и смерть, образы детства и юности, природы, любовь и ненависть, злой рок и удача, фортуна, горе и радость, общепризнанные герои и человек маленький с его порой примитивным мирком — при умелой подаче учителя необходимы в наглядно-чувственных образах для формирования более полной картины мира ребенка, и если встреча состоится, эти образы будут органично вплетены в его мировоззрение. Рациональный слой при этом не должен довлеть, а лишь параллельно объяснять, упорядочивать, логично показывать механизмы искусства изнутри для возможности собственного творчества учащегося.

Уровни картины мира по глубине также различны: микро, макро, мега. Есть художественные произведения, где мы можем покопаться в каждой интонации отдельно, каждую маленькую деталь раскодировать для себя, ввязывая в свою систему взглядов, этим расширяя представление о градации чувств и эмоций человека или изобразительной краске явления. Но есть музыкальные произве-

дения, которые не требуют скрупулезного изучения деталей, их можно сравнить с картинами, которые следует рассматривать издали. Это музыка, позволяющая почувствовать ритм эпохи, ее основную эмоциональную доминанту, ее настрой, ладовую насыщенность, то есть почувствовать *ВРЕМЯ*. Таким образом, микроуровень касается постижения истин наибольшей конкретики, пусть и в вариативности представлений и ассоциаций, а макро- — это уже обобщенность, требующая социальной ориентации. Поэтому в первом случае психологической настройкой и формой активного сотворчества в большей мере может быть личное сопереживание, которое не требует осознания времени, а во втором личное сопереживание наиболее адекватным будет на основе введения в эпоху, время, то есть в историческом ракурсе. Что же касается *мега*уровня, то это космическое начало, гармония мира, всеобщность, неограниченность в пространстве и времени. Так, творчество Баха, для которого характерен полифонический стиль, еще раз доказывает возможности искусства показать космический уровень картины мира, многомерность отражаемого пространства.

Если попытаться обобщить все сказанное, то можно представить путь, который может послужить моделью определения содержания и форм музыкального воспитания, а шире — развития личности каждого учащегося. Музыковедческая канва на уроках музыкального искусства, несомненно, должна присутствовать, но так как речь идет о массовом музыкальном образовании, она не является специальным предметом изучения, а по необходимости — механизмом, содействующем познанию, а также методическим подходом. Очень хотелось бы иметь программу по музыке для общеобразовательной школы, в которой ставилась бы цель — *формирование у учащихся художественной картины мира и способности к творческому участию в ее расширении и созидании в основных видах музыкальной деятельности (слушательской, исполнительской, композиторской) в доступных формах музицирования*. При работе по такой программе каждый ребенок под руководством учителя заботится о накоплении художественных впечатлений, создает в своем сознании своеобразный банк художественных явлений, кладовую интонаций и художественных образов, в которую надо научиться нарабатывать и свои творения, будь то в представлениях, в воображении или в реальном музыкальном творчестве. В качестве пожелания хочется отметить: нельзя терять сложившийся за многие годы опыт, но пусть не

будет стереотипным ход от общего к частному или наоборот на тематических уроках, где общее — категория музыкознания. Наряду с темами — обобщениями философского, общеэстетического, музыковедческого характера нужно, на наш взгляд, включать больше тем, которые отражают *конкретное* название произведения, конкретный художественный образ, личность (образ) великого музыканта, жизненное явление, неповторимую художественную деталь, тогда каждому учителю легко увидеть, какими художественными представлениями оперирует мышление, память, воображение учащихся, то есть насколько полноценна именно в ХУДОЖЕСТВЕННОМ смысле усвоенная картина мира.

Впоследствии в разработке сценариев для уроков будет учтена мировоззренческая направленность тематики.

4.3. Методы и приемы педагогического моделирования в музыкальном обучении и воспитании

У каждого начинающего учителя музыки уже есть немалый личный опыт в моделировании музыкальных явлений, но когда дело доходит до освоения технологий обучения других, всегда встает вопрос: *с чего начать, какие модели строить, зачем они, как их делать?* Второй этап работы по педагогическому моделированию в подготовке педагога-музыканта заключается в освоении путей моделирования музыкального образа, произведения, явления не только для собственного понимания, а в ситуации с предполагаемыми учащимися разного возраста. Другими словами, следует с помощью моделирования упрощать путь познания музыкального искусства школьниками.

Вначале нужно представить себе поле деятельности (школьников определенного возраста, обстановку класса), настроиться на главные и общие цели — именно Вам предстоит *воспитывать, обучать* и обеспечивать полноценное *развитие* этих учащихся. Как бы конкретно ни были обозначены задачи по уроку, их все равно неизмеримо больше. Но это не значит, что в проектировании работы с учащимися учитель должен все задачи «держат в уме» или расписать письменно. Их нужно представлять в общем, а для работы выбрать ту логическую цепочку (небольшую по объему), кото-

рую сам реально можешь сделать *хорошо*, и в то же время это не будет противоречить поступательному развитию учащихся. Много за Вас сделает сама музыка, во многом помогут ученики. Не теряйтесь! В методической литературе очень мало удачных и полноценных описаний работы с музыкальным произведением, где все разбирается «от» и «до», так как все, что усваивается прекрасно учеником сразу, не требует изысканных приемов и делается спонтанно (по умолчанию), не описывается. Только отдельные, требующие специальных усилий педагога моменты в работе с учениками подкрепляются инструментарием из методического арсенала.

Как мы уже говорили, задач в процессе музыкального воспитания, как и вообще в процессе организации духовного становления личности, необыкновенное множество. Воспитывая, нужно постепенно формировать систему гармоничных отношений с предметным миром, с самим собой, с другими людьми, культивируя при этом совесть, честь, достоинство и другие положительные качества личности. Обучая, нужно стремиться заложить прочный фундамент владения, в той мере, которую предполагает общее музыкальное образование, тремя важнейшими видами музыкальной деятельности: слушательской, исполнительской и композиторской. Развивая, давать возможность ребенку интенсивно проявлять себя в сфере выражения чувств и эмоций и решения интеллектуальных задач по законам красоты.

Любая модель создается для решения определенной задачи. Свобода выбора в педагогическом моделировании — принцип, руководство к действию, проявляется уже в выборе задачи. Ниже будет приведен целый комплекс задач с предложенными вариантами формул-моделей. Выберите свои первые задачи сами. Именно в виде задачи выступает формализация отдельных методов и приемов работы с художественным произведением. На основе приведенных примеров можно изобретать любые конструкции для познания музыки, беря тем самым на себя ответственность за их результативность.

Освоив какой-либо прием моделирования, не забывайте его. Можно завести специальную тетрадь для фиксирования опробованных путей, это поможет быстрее стать мастером своего дела. Из маленьких и больших методов и приемов моделирования складывается целая *сеть* техники педагогического моделирования. Образное сравнение знаний и умений с сетью нередко можно встретить в методической литературе: «— Видишь — вот нить. Незатейливая вещь, не так ли? — Так. — А вот обычный узел. Ты ведь уже

видел такие? — Да. — А теперь мы с тобой перевяжем нити узлами — вот так. И получилась сеть. С ней мы можем ловить рыбу или сделать заграду, изготовить гамак или придумать что-нибудь еще. Видишь, какая польза от того, что каждая нить теперь не просто сама по себе? — Да.

Приемы педагогической техники — сеть. Они поддерживают друг друга, складываясь в нечто целое, в систему» [70, с. 8].

Каждая из предложенных формул-моделей для удобства будет иметь следующую структуру: название, объяснительная часть, задание.

НАУЧИТЬ УДИВЛЯТЬСЯ



Музыку можно слушать очень внимательно, радоваться, удивляться, фантазировать, постигая ее. Но может быть и иначе. К ней можно отнестись равнодушно, без желания что-то узнавать, без интереса к работе с ней. Виновата ли в этом музыка? Чаще всего нет, такие полярные психические состояния у учащихся всего класса могут проявляться при изучении одного и того же музыкального произведения. Пробудить импульс энергии удивления очень важно, на что обращают внимание многие музыканты-педагоги. «Как цель это зачастую и не осознается, но она есть — сформировать удивление», — подчеркивает В.Г. Ражников [245, с. 26].

Алгоритм: нужно найти такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным. Педагог начинает моделировать ситуацию.

Задание: к конкретному музыкальному произведению *подберите удивительные факты или смоделируйте ситуацию*, данным приемом привлекая внимание и интерес к познанию произведения.

НАУЧИТЬ ДЕЛАТЬ ОТКРЫТИЯ

А. Одно из самых простых открытий — это догадка, *что можно делать под эту музыку*. Музыкальное искусство настолько выразительно, что еще без специальных знаний о средствах выразительности ребенок, сопоставляя звучание с жизнью, понимает, что под одну музыку можно шагать (изображать, как идет кошечка, медведь, слон, бежит заяц),



под другую — танцевать, под третью — прыгать или кружиться и т.д. У Д.Б. Кабалевского используется данный методический ход для изучения жанров с определенной сферой бытования — песни, танца и марша.

Детям предлагается определиться, что будем делать, а потом изображать это в действии. Движения, мимика, пластика — все участвует в моделировании. Для решения таких задач можно использовать дополнительно музыкальный материал из сборников «Музыка и движение», «Музыкально-двигательные упражнения» [203].

Задание: найдите музыкальное произведение, под которое прежде всего Вам хочется что-либо делать (необходимо иметь свою версию отгадки) и сформулируйте загадку школьникам с последующим фрагментом работы. Обязательно похвалите удачные отгадки!

Б. Омрагай, что хотел сказать композитор. Музыкальное произведение можно использовать в ситуации «Послание на Луну», «Письмо нашему поколению», «О чем рассказала находка» и др. Ребята слушают произведение без предварительного объяснения и рассказа учителя, анализируют, рассуждают, строят самостоятельно догадки исходя из музыки. Придуманные версии — результат фантазии, воображения, свободного полета мысли — ценны как образцы детского творчества. Отгадка в общепризнанном виде сообщается учителем в конце работы.

КАК ОТКРЫВАТЬ ИНТОНАЦИИ

Шаг первый: слушаем интонацию вздоха, скорби, плача, жалобы, вопроса, задора, игривости (можно натуральные, без музыкального выражения); представляем образы, которые могли бы иметь такую интонацию.

Шаг второй: знакомство с музыкой, где такие интонации есть, из них развивается музыкальная ткань.

Шаг третий: ролевая игра с попыткой обыграть интонации вздоха, скорби, жалобы и т.д.

Шаг четвертый: знакомство с композитором, чье произведение с яркими интонациями помогло в работе. Дополнительная информация о произведении.

Задание: подготовить и провести конструирование роли по знакомой интонации.



ПОМОЧЬ СОРИЕНТИРОВАТЬСЯ

Каждое новое произведение несет в себе новый круг идей, интонаций, образов, в котором даже уже немало знающим ученикам не легко сориентироваться. Алгоритму вхождения в поиск, опираясь на жизненный и музыкальный опыт (сообразно возрасту, этапу обучения) нужно учить. Это может быть *моделирование ситуации*, сориентированной во времени и пространстве, пусть даже очень условно или субъективно, и мысленное перенесение в нее.



Где? Кого? Два самых главных слова для установки. Моделирование образа сразу, с отрывом от среды, тормозит фантазию, воображение и может привести к извращению сущности. В одном случае учитель может сориентировать учащихся сам, демонстрируя ход своих мыслей, находя детали и аргументы для подтверждения гипотезы, предоставляя свою модель ситуации: «Давайте представим, что мы попали в сказку. Эта сказка начинается...» Или прочитав отрывок из рассказа, романа литературного произведения: «Это было давно, когда еще не было ни машин, ни телефонов...» Часто учитель просто обращается к ребятам с простым вопросом: «Кто из вас был летом в деревне?» — или: «Приходилось ли вам бывать в зоопарке (на море, на вершине горы)? Встречаться с альпинистом (поэтом, моряком и т.д.)?»; «Случалось ли вам ликовать, чему-либо сильно радоваться, о чем-либо печалиться, горевать, сожалеть? Где? Когда?» Перенеслись. «Случалось ли вам смотреть на бегущих спортсменов, шагающих четко и ровно солдат?» Перенеслись. В другом случае дети могут сориентироваться сами с помощью наводящих вопросов «где?» и «кого?» в любом оформлении: «Как вы думаете, когда жил композитор, написавший эту музыку? К какому времени можно отнести это произведение? Какие исторические события вам известны из этого периода? Как в романе «Евгений Онегин» Пушкин описывает усадьбу Лариных?» и т.д.

Задание: к хору бояр из оперы А. Бородина «Князь Игорь» смоделировать пространство, где бы можно было мысленно представить собравшихся бояр, и послушать, о чем может поведать музыка хора.

СОЗДАЕМ СВОЕ РЕШЕНИЕ ОБРАЗА



Лепка из пластилина, аппликации, композиции из имеющихся маленьких игрушек, природного материала (желуди, веточки, листья и т.д.).

Задание: найти произведение из школьной программы, свое решение образа которого сможете придумать в другом материале.

ЦВЕТОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

На первое место, пожалуй, можно поставить *метод сопоставления звука и цвета*. Еще Аристотель заметил родство между звуками и цветом. Существует семь музыкальных звуков и семь цветов радуги, то есть семь основных цветов. На уроках музыки для развития абсолютного слуха можно для каждого звука найти подходящий цвет, понимая цвет и как своего рода опорный сигнал для запоминания звучания тона. Некоторый интерес представляют в связи с этим опыты йогов по развитию внутреннего слуха и внутреннего цветоощущения. Так, например, совершенно расслабившись, йоги стараются услышать определенные звуки и увидеть соответствующие им цвета. Йоги полагают, что звуку *до* соответствует фиолетовый цвет, *ре* — синий, *ми* — голубой, *фа* — зеленый, *сол* — желтый, *ля* — оранжевый, *си* — красный. Но закрепление цветового ощущения за тоном чаще всего очень субъективно, связано с жизненным опытом и особенностями «цветного слуха». А цветоаузыкальный слух, как известно, отмечался у многих композиторов: А. Скрябина, Ш. Гуно, Ф. Листа, Л. ван Бетховена, Ф. Шуберта, Н. Римского-Корсакова и др. Использование данного метода может заключаться не только в организации процесса вслушивания в отдельные звуки, подборе цвета для ладового звучания, но и в разработке игры цветов по звукам мелодии (в качестве реквизита используются краски, флажки, цветная бумага, цветные ленты, цветные загорающиеся лампочки и т.д.) или даже в составлении цветоаузыкальных партитур. Яркие примеры синтеза музыки и цветового изображения можно найти в творчестве А. Скрябина.

Задание: с помощью цвета представить любую модель, адекватную музыке (формы произведения, смены регистров, лада и т.д.).

НАУЧИ СОСТАВЛЯТЬ СВОЙ СЮЖЕТ



Мысленное представление художественных образов иногда выливается в целый сюжет. Заготовками для него могут послужить сказки, легенды, рассказы, кинофильмы, события реальной жизни. Создание сюжета подтолкнет учащихся к прослеживанию развития всего музыкального произведения. Очень важно не потерять в сюжете ощущения настроения, чувства, выражаемого музыкой. Тогда следует обратиться к анализу основных интонаций произведения. Сопоставление сюжетов и музыки обещает быть интересной для школьников творческой работой.

Задание: выбери две пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского и придумай свой сюжет.

РАЗВИТИЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Используя технологию создания видеоклипов (условно), можно моделировать линию развития в музыкальном произведении, подбирая согласно динамическим изменениям в музыке новые образы и организуя их последовательность. Живописно-музыкальные композиции на современном языке можно назвать условно «видеоклипами». Репродукции картин из старых журналов, слайды, кадры из кинофильмов (диафильмов), специально сделанные рисунки, художественные фотографии — все может послужить материалом для подготовки таких «видеоклипов». Метод видеоклипа предполагает динамичную смену образов на фоне звучания музыки, что помогает совершенствовать чутье к интонациям, способность реализовать музыкально-слуховые впечатления в зримых образах. Учителю важно иметь в своей видеотеке профессионально сделанные видеоклипы на отдельные музыкальные произведения или по творчеству композитора, исполнителя.

Задание: смонтируйте свой первый видеоклип на любимое произведение (музыка Ф. Шопена, С. Прокофьева, М. Мусоргского и других композиторов).

ПОМОЧЬ УСВОИТЬ РИТМ, РИТМИЧЕСКИЙ РИСУНОК



Ритм — явление сложное, за которым кроется и скорость движения, характер, темперамент музыкального высказывания. Здесь важны и пульсация, и чередование сильных и слабых долей, и длительность звуков, и жанровые признаки ритма, и фразировка, и особенности ритмического рисунка мелодии. В качестве материала для моделирования часто используются различ-

ные рисунки и графические обозначения. Длинные и короткие звуки могут обозначаться соответственно прямоугольником и квадратиком, длинным тире и коротким, различными фигурками: большими — длительность покрупнее, маленькими — длительность поменьше. Сильные и слабые доли — высоким штилем и короткими.

Э. Жак-Далькроз предлагает найти соответственно ритму, ритмической фигуре движение и закреплять его до автоматизма. А наиболее популярны в практическом освоении ритма хлопки разной силы и громкости.

В качестве материала могут служить также слоги. Общепринятыми являются *та-ти-ти-та*, но можно для ритма подобрать любые слова, разделив на удобные слоги.

Создание ритмических оркестровок на природных и доступных инструментах помогает освоить ритм без лишних слов.

Задание: графическое и практическое моделирование ритма музыкального произведения.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ФРАЗ, ПРЕДЛОЖЕНИЙ ИЗ РИТМБЛОКОВ

Вначале нужно выбрать для работы определенный размер: две четверти, три четверти или четыре. Затем в конкретном размере написать на доске (можно и в тетрадках) несколько ритмблоков. Ритмблок — это такт с прописанным ритмом. На каждый ритмблок придумать подходящее по ритму слово. Из данных слов конструируем ритмы в различном порядке. С опытом работы с ритмблоками можно познакомиться у Карла Орфа [32].

Получившуюся фразу, предложение поем все вместе, можно с разными нюансами, в разном темпе, характере, дополняя вырази-

тельными деталями (подголосок, сопровождение хлопками, щелчками и т.д.).

Задание: написать на доске четыре ритмблока в определенном размере (двухдольном) и провести работу с учащимися по конструированию ритмических фраз из данных блоков.

РАБОТА НАД ЧИСТОТОЙ ИНТОНИРОВАНИЯ



Для обозначения высоты звука в практике использовались самые различные модели: лесенки, таблицы, графическая модель, модель из ручных знаков, цифровая модель, методика подвижного «до», нотно-графическая модель и т.д.

Задание: выберите попевку на 4–5 тонов и сделайте к ней модель, наглядно показывающую высоту каждого звука.

СОЗДАЕМ ЗВУКОВУЮ КАРТИНУ (импровизация и сочинение музыки)

Звуковую картину можно конструировать из разного звукового материала, например приготовленных в аудиозаписи природных эффектов (гром, шум ветра, звон разбитого стекла, стук дождя по крыше, льющаяся вода из крана, шум морского прибоя, жужжание пчелы и т.д.). Часто используются самые различные звуковые эффекты, которые способны озвучивать школьники (шуршание бумагой, звяканье металлическими предметами, потряхивание коробочек с разным наполнением, открывание скрипучей двери, удары по столу, книге, колокольчику и т.д.).

Задание: с небольшой группой учащихся смоделируйте картину «Город просыпается».

МОДЕЛИРУЕМ ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ

Начинать можно с пропевания имени, фамилии с разными интонациями (Саша, Ира, Наташа и др.). В играх-импровизациях «Я люблю футбол», «Я люблю свою собаку», «Я люблю рисовать», «Я читаю книгу про животных» дети поют придуманные на ходу фразы. Рассказы о себе могут быть и более пространными.

Задание: провести игру с сокурсниками.

РАЗБИРАЕМСЯ В ФОРМЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Для моделирования формы произведения используются как общепринятые буквенные обозначения (А, В, С, Д и др.), так и гео-

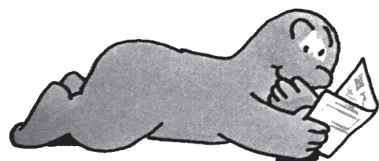
метрические фигурки (кружочки, квадратики, треугольники, прямоугольники и т.д.). Например, простая трехчастная форма — АВА; форма рондо — АВАСА. Для обозначения формы можно найти и цветное решение.

Задание: подберите два-три музыкальных произведения с ясно выраженной формой. Составьте из букв, а потом из геометрических фигур модель формы данных произведений.

НАУЧИ УЧАЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЯТЬ МУЗЫКУ СЛУШАТЕЛЮ

Как часто мы видим большую работу учителя, который ищет материал, готовится тщательно к каждому уроку, интересно рассказывает о музыке и, можно сказать, использует достаточно много приемов презентации музыкальных произведений. А почему бы не научить это делать учащихся? Активный процесс всегда интереснее. Презентации мы видим на каждом шагу, когда нам хотят продать или подарить какую-либо вещь, будь то книга, парфюмерия, одежда, видеокассета и т.д. Презентация не должна быть затянутой по времени, она предполагает живое, интенсивное общение, сжатую и притягательную информацию. Ученикам предлагаются схемы-модели и музыка на выбор, а затем им предстоит полноценное моделирование и исполнение задания.

СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СХЕМАХ-МОДЕЛЯХ:



Модель 1.

История создания музыкального произведения.
Слушание.
Обсуждение.
Комментарии по оркестровке и показ фрагмента или фрагментов.

Дополнительная информация о популярности композитора в наше время.

Справка об исполнителях, включающих в свой репертуар данное музыкальное произведение.

Модель 2.

Размышление о важных вопросах в жизни: дружбе, счастье, любви, мире на Земле и т.д. в форме диалога с учетом возраста предполагаемых учащихся.

Информация, как отвечает на этот вопрос композитор (или поэт и композитор) в своем произведении.

Слушание главных, ключевых моментов.

Обмен мнениями, диалог.

Полное прослушивание произведения.

Модель 3.

Создание настроения стихами, шутками, рассказами.

Слушание. Поиск созвучного настроения в музыке.

Комментарии по выразительности ритма, динамического развития.

Информация о творческом союзе композитора и группы исполнителей.

Модель 4.

Новинка! Сенсация! Информация, что пишут газеты, о чем можно услышать с экранов телевидения или по радио, на что не достать билетов, где состоится премьера и т.д.

Анализ стилевых особенностей или особенностей исполнения с показом фрагмента.

Показ музыки.

Модель 5.

Проблема психического самочувствия.

Информация о произведении с рекомендациями.

Слушание фрагмента.

Дополнительная информация и инструкция, когда и как слушать.

Слушание полностью или фрагмента, констатация эффекта.

Модель 6.

Штрихи к портрету композитора.

Штрихи к эпохе.

Самое важное о произведении.

Рекомендации по использованию музыки на вечерах, в домашнем слушании, для гостей.



Модель 7.

Исполняем произведение.

Распределяем роли соисполнителей.

Проводим краткий инструктаж с показом, что и кто делает, исполняем вместе, коллективно.

По ходу даем необходимую информацию.

Беседа о музыке.

Модель 8.

Слушаем два-три произведения. Желательно будущему учителю исполнять их самому.

Коротко рассказываем о каждом произведении.

Выбираем, что понравилось учащимся.

Дополняем информацию. Слушаем выбранное произведение.

Задание: в период педагогической практики в средних и старших классах распределить модели презентации музыки среди учащихся по выбору. На следующем занятии после выступления учащихся выбрать трех победителей, используя метод соревнования.



Эти задания были представлены студентам в курсе методики музыкального воспитания: на практических и семинарских занятиях по методике музыкального воспитания, педагогической практике, в русле работы над курсовыми проектами. Удобнее всего каждую модель иметь в отпечатанном виде на отдельной карточке. Часто задания выходили за рамки письменно сформулированных, так как принцип свободы выбора имел немаловажное значение. Студентам идея педагогического моделирования понравилась, она им показалась доступной, профессионально важной и нужной, творчество на информативной основе раскрывало пути самореализации.

4.4. Моделирование урока музыки на основе конструктора урока (этапы подготовки к урокам музыки, типы уроков музыки, конструктор урока музыки)

Следующей частью программы по введению педагогического моделирования в процесс обучения являлась работа по конструированию урока музыки. Был специально подготовлен инфор-

мационный методический материал (как обязательное условие), который включал:

- краткую характеристику этапов подготовки к урокам музыки и типы уроков музыки;
- разные типы уроков музыки в видеозаписи;
- конструктор урока музыки;
- характеристика элементов конструктора урока музыки;

План работы следующий:

- а) беседа об уроках музыки, ознакомление с разновидностями, показ 3–4 различных уроков в видеозаписи;
- б) знакомство с конструктором урока музыки, анализ деталей конструктора урока и их комбинирование;
- в) практическая работа по конструированию урока;
- г) реализация на практике.

Профессиональная деятельность учителя представляет собой целую палитру видов и форм работы с учащимися, но всегда центральным звеном является *урок*. Несмотря на то, что уроков приходится давать великое множество, каждый из них основан на художественных музыкальных образах, на музыке, которую необходимо научить любить, поэтому требует особой работы души и постоянного творчества.

Уроки музыки представляют собой систему, цепочку взаимосвязанных уроков, где каждый призван решать определенные задачи по воспитанию, обучению и развитию учащихся. Это довольно сложная работа, требующая основательной подготовки. Всю подготовительную работу можно условно разбить на несколько этапов, что будет способствовать повышению качества самого урока.

ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К УРОКАМ МУЗЫКИ

- Анализ госстандарта в образовательной области «Искусство», школьной программы по музыке, учебника и учебных пособий по предмету, нотных хрестоматий и фонохрестоматий.
- Разработка перспективного плана на четверть или полугодие с определением типов уроков и их целевых установок. Определение примерного круга музыкальных произведений.
- Конструирование урока на основе представлений о возможностях учащихся определенного класса, подбор музыкального репертуара и дополнительного материала.

- Работа с музыкальным репертуаром (прослушивание, собственное исполнение, отбор фрагментов для работы с учащимися и т.д.).
- На основе конструирования урока разработка его сценария (конспекта).
- Подготовка необходимого оборудования в классе (аппаратура, музыкальные инструменты, в том числе и детские, наглядный материал и т.д.).

ТИПЫ УРОКОВ МУЗЫКИ

Традиционные формы урока:

- Тематический урок:
 - а) урок введения в тему;
 - б) урок углубления и развития темы;
 - в) урок обобщения темы.
- Репетиция.
- Комбинированный.
- Концерт.
- Лекция.
- Беседа.
- Экскурсия (в том числе и воображаемое путешествие).
- Интегрированный.
- Панорамный.
- Диспут.
- Дискуссия.
- Викторина, контрольная работа.

Нетрадиционные формы урока:

- Спектакль.
- Инсценировка.
- Презентация.
- Салон.
- Бал.
- Музыкальная гостиная.
- Турнир.
- Круглый стол.
- Конференция.

- Брифинг.
- Игра (в различных ее разновидностях).
- Филармония.
- Суд.
- Народный праздник.
- Выставка.
- КВН и др.

КОНСТРУКТОР УРОКА

Каждый ребенок и каждый взрослый прекрасно представляют, что такое конструктор, не раз собирали из деталей различные модели: машинки, домики, замки, башни, целые крепости и т.д. Нам было очень приятно найти выражение «конструктор урока» и познакомиться с раскладкой для моделирования урока у белорусских представителей современной ТРИЗ-педагогике, в частности в работе А. Гина «Приемы педагогической техники» [70]. Созвучные тризовским идеи в нашей работе нашли другие формы, но принцип конструктора и основной способ деятельности — моделирование являются в чем-то общими. Основные смысловые узлы урока — «модули» сначала просто выделим, чтобы попробовать из них собирать урок в любой комбинации. Ряд деталей вслед за тем будет кратко охарактеризован, а номер страничек, где о детали можно прочитать, в конструкторе урока указан маленькими цифрами-индексами. Размышляя о становлении личности художника в музыкально-исполнительском искусстве, Г.М. Цыпин отмечает, что целый ряд выдающихся исполнителей, таких как Г. Рождественский, Л. Власенко, В. Спиваков, подтверждают истинность естественного пути талантливого музыканта: он движется вглубь, от внешнего к внутреннему, когда процесс осмысления-переживания музыкального материала все более углубляется [293, с. 30]. В формировании профессиональных умений учителя-музыканта эта закономерность сохраняется. Поэтому конструирование урока от комбинирования деталей, поначалу внешне удачного, постепенно перерастает в осмысление творческого замысла с глубоким, искусно выстроенным внутренним содержанием. Но к этому нужно



прийти путем постоянного поиска и работы над собой. Как и любая творческая деятельность, моделирование урока всецело зависит от Личности преподающего, его вдохновения и душевной теплоты, способности вести ученика вперед.

Основные составные детали урока:

- А.** Начало урока. Настройка на урок.
- Б.** Разминка.
- В.** Распевание.
- Г.** Хоровое пение.
- Д.** Слушание музыки.
- Е.** Контроль.
- Ж.** Домашнее задание.
- З.** Конец урока.

«Модулей», или составных частей может быть, как и в игрушечных конструкторах, гораздо больше (инструментальное музицирование, движение под музыку, сочинение музыки и импровизация могут быть самостоятельными формами работы), содержательное наполнение их можно также представить по-особенному, но это значит, что потребовались бы новые конструкторы, новое поле для творчества. В данном параграфе представлен конструктор урока, в следующем — характеристика каждого из элементов данного конструктора.

А. Начало урока, настройка на урок:

120	а) музыкальное приветствие;
120	б) вход в класс под музыку;
120	в) музыкальный эпиграф;
121	г) загадка;
121	д) знакомство с темой и планом урока;
121	е) информация о нетрадиционной форме урока;
	ж) проверка присутствующих, рассадка.

Б. Разминка:

а) импровизация и сочинение музыки;
б) обсуждение выполнения домашнего задания, проверка его;

122	в) игровая ситуация;
122	г) скороговорки;
122	д) «Да-нетка»;
	е) интеллектуальная разминка или опрос по базовым вопросам;
123	ж) игра «Я знаю пять названий»;
123	з) ритмическое эхо.

В. Распевание:

123	а) работа с одним звуком (разный характер, разные штрихи, разные длительности и т.д.);
124	б) работа с простым мотивом (пение по секвенциям, с разными слогами, с закрытым ртом, на гласные, с разными нюансами, меняя характер);
124	в) работа с фрагментом знакомой, удобной песни (по секвенциям);
124	г) работа со специально выделенным фрагментом песни, предполагаемой для скорого разучивания;
	д) работа с темой инструментального произведения;
	е) по какой-либо системе (относительной сольмизации).

Г. Хоровое пение:

а) мелодическое эхо;
б) по фразам в медленном темпе;
в) сольфеджирование;
г) метод подпевания;
д) караоке;
е) метод ассистентов;
ж) с закрытым ртом, на слоги, с разными штрихами;
з) работа над интонацией, образностью путем сравнений, метафор;
и) закрепление по эстафете (по рядам, по партам, по одному, каноном);
к) по ролям, с инсценировкой;
л) выход на тему урока;
м) анализ музыкального образа, средств выразительности;
н) исполнительский анализ;

- | |
|--|
| о) с несложной оркестровкой; |
| п) объяснение музыкальной грамоты и закрепление в пении; |
| р) при двухголосии добавляются ансамблевые формы работы. |

Д. Слушание музыки:

- | |
|---|
| 125 а) предлагаемые обстоятельства; |
| 125 б) кинолента видений; |
| в) «фантазии в материале»; |
| г) отгадка замысла; |
| 126 д) пропевание главных тем; |
| е) движение под музыку; |
| 127 ё) пластическое интонирование; |
| 127 ж) связь с темой урока; |
| з) анализ в различных видах; |
| и) сопоставление, сравнение; |
| к) рисуем под музыку; |
| л) вербальная характеристика образа; |
| м) рассказ сюжета по литературному источнику; |
| 131 н) литературно-музыкальная композиция; |
| о) воображаемое путешествие; |
| п) оркестровка; |
| р) совместное исполнение (с пением, с игрой на инструментах); |
| с) история создания произведения; |
| т) штрихи к портрету композитора; |
| у) исторический контекст, штрихи к эпохе; |
| ф) жанр (история, особенности); |
| х) образ (сущность, жизненность, классификация — образ в ряду). |

Е. Контроль:

- | |
|---|
| а) контрольное прослушивание; |
| б) фронтальный опрос; |
| в) выборочный опрос (или исполнение группой); |
| г) программированный опрос; |
| д) наблюдение за эмоциональной реакцией; |

- | |
|---------------------------|
| е) фонограмма, викторина; |
| ж) творческое задание. |

Ж. Домашнее задание:

- | |
|--|
| а) три уровня домашнего задания; |
| б) особое задание; |
| 132 в) задание — настройка на новую тему; |
| г) творческое задание (сочинить, придумать, нарисовать...); |
| д) доучить наизусть слова песни; |
| е) подбор материала по теме для папок, альбомов, урока, газеты; |
| ж) закрепить информацию по учебнику; |
| з) рассказать содержание (сказки, былины, легших в основу произведений); |
| и) рассказать о композиторе, о музыкальном жанре; |
| к) написать краткий реферат о любимых исполнителях; |
| 133 л) письмо учителю; |
| 133 м) разгадать кроссворд; |
| 134 н) сделать запись в дневнике впечатлений. |

3. Конец урока:

- | |
|-----------------------------------|
| а) обобщение темы; |
| б) опрос-итог; |
| в) оценка работы на уроке; |
| г) музыкальное прощание; |
| д) выход из класса под музыку; |
| е) повторение любимой песни и др. |

4.5. Характеристика элементов конструктора урока музыки**НАЧАЛО УРОКА**

Начало уроков музыки требует хорошего тонуса от учителя, его личной организованности и собранности. Начальный организационный момент может быть обычным, как на других уроках,

когда учитель входит в класс, здоровается, отмечает в журнале отсутствующих. При необходимости следует специально поинтересоваться рассадкой, общим порядком в классе для налаживания деловой атмосферы. Но можно начинать урок и приучать ребят к специфичным организационным моделям с музыкальной окраской. Моделей может быть и две-три на одном уроке, если это требуется.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРИВЕТСТВИЕ

Учитель поет приветствие на любые слова. Ученики поют ответ.

Самое простое музыкальное приветствие учителя на слова «Здрав-ствуй-те, ре-бя-та» (до, ре, ми, фа, соль, соль) и ответ учащихся — «Здрав-ствуй-те» (соль, ми, до) можно спеть три или четыре раза по секвенции вверх. На белорусском языке это прозвучит так: «Пры-ві-тан-не, дзе-ці», — и ответ: «До-бры дзень». Приветствие может быть и довольно сложным, двух-трехголосным в ответе учащихся, постепенно усложняясь с возрастом ребят.

ВХОД В КЛАСС ПОД МУЗЫКУ

Дети выстраиваются в пары перед дверью класса и по звонку организованно заходят в класс и рассаживаются.

Встречая детей в кабинете музыки, учитель включает произведение маршевого или танцевального характера, ритм которого организует движение, вносит порядок, эмоционально настраивает на ритм работы. Но можно использовать и подходящие произведения из урока, чтобы эмоциональная настройка была конкретной.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЭПИГРАФ

Урок начинается со звучания выразительной музыкальной цитаты.

Короткая яркая тема произведения, смысл и звучание которой подчеркивают и определяют основную идею урока, может прозвучать в самом начале урока, чтобы потом объявленная тема рассматривалась во взаимодействии со смысловым посылом, исходящим из самой музыки.

ЗАГАДКА

Учитель придумывает такую связанную с новым материалом урока загадку, которая эмоционально настраивает учащихся на работу на уроке в интересном, интригующем тоне.

Например: «Перед вами шесть портретов композиторов. Кто изображен на них? Когда жили эти музыканты? О ком из них, по вашему мнению, пойдет речь на нашем уроке, если мы собираемся говорить... (об опере, о балете, о музыке в кинофильмах или других различных темах)?»

Другой пример: «Сегодня у нас в гостях музыкальный инструмент. Я его сначала покажу только левому ряду. Постарайтесь не только узнать, но и дать его краткую характеристику в двух-трех предложениях, чтобы остальные ребята отгадали его по вашим словам (флейта, скрипка, саксофон, банджо, гусли, цимбалы и т.д.). Потом мы узнаем, где его родина и в каких странах композиторы охотно пишут для него музыку».

ТЕМА И ПЛАН УРОКА

Учитель объявляет устно, может написать на доске тему урока и основные этапы работы.

Например, объявив тему урока в начальной школе — «Музыкальный зоопарк», сообщает: «Вначале мы вспомним животных, которых мы хорошо знаем, потом перенесемся в музыкальный зоопарк и попытаемся узнать тех животных, которые представит нам музыка. А потом мы выучим песню про слона». В старших классах на доске можно выписать тему урока и основные вопросы, помогающие ее раскрыть.

ИНФОРМАЦИЯ УЧИТЕЛЯ О НЕТРАДИЦИОННОМ УРОКЕ (подходе)

Учитель дает краткое пояснение, каким образом будет построена работа, какие правила игры, какие новые особенности, как следует вести себя учащимся. Эта информация может быть перед любым нетрадиционным уроком (воображаемая экскурсия, музыкальная гостиная, урок-турнир и т.д.) или просто перед новыми формами работы на тематическом уроке.

«Сегодня мы разделимся на две команды, чтобы провести игру... Здесь от вас потребуется освоить необычные роли... За каждую форму работы можно получить 10 баллов... Штрафные очки ста-

вятся за подсказки, за нарушение дисциплины...Нужно будет делать следующее...»

РАЗМИНКА

Разминка нужна для приведения учащихся класса в рабочее состояние, в нужный для работы режим. В процессе разминки происходит активизация внимания, мыслительной деятельности, движения и моторики, дикции и артикуляции, голосового аппарата и т.д. Разминка может быть использована и как разрядка при общей усталости школьников в любое время — в начале, середине или конце урока.

ИГРОВАЯ СИТУАЦИЯ

В работе со школьниками часто используются упражнения, основанные на игровых ситуациях. Большое значение имеет здесь установка на определенную роль и действие. Например, дети хохочут, как будто им очень смешно, зевают, как большой бегемот, вздыхают, как расстроенный обстоятельством человек, и т.д. Так, в упражнении «Смешинки» ребята «смеются» по заданным учителем звукам, например мажорного трезвучия, на слоги «хи-хи-хи, ха-ха-ха, хо-хо-хо».

«ДА-НЕТКА»

Учитель может задать исходный вопрос, на который учащиеся еще не знают ответа (например: «Что такое оратория?»), поставить перед ними проблему, загадать загадку, соответствующую общей и музыкальной подготовке школьников. Ребята ищут ответ, задавая учителю вопросы, на которые он имеет право отвечать только словами «да» или «нет». Такая разминка не только стимулирует познавательную активность, учит формулировать вопросы, но и дает представление об уровне общей эрудиции школьников.

СКОРОГОВОРКИ

Скороговорки очень любят дети. Перед пением песен работа со скороговорками активизируют артикуляционный аппарат, помогает в коррективке дикции, обостряет внимание, ускорение темпа речи стимулирует мышление. Скороговорки можно исполь-

зовать на примарных звуках для развития вокальной речи. Например: «З бабранятамі бабры робяць грэблю у бары», «Трое трубочей трубили в трубы», «Во дворе горка, под горой норка», «Черепашка, не скупая, час сидит за чашкой чая».

ИГРА «Я ЗНАЮ ПЯТЬ НАЗВАНИЙ»

Это игра с мячом, но на уроке проще играть с воображаемым мячом. Учитель дает задание назвать пять любых названий. Это могут быть фамилии композиторов, средства музыкальной выразительности, названия произведений, музыкальных инструментов, жанров и т.д. К примеру, учитель дает задание: «Назовите, пожалуйста, 5 фамилий известных белорусских композиторов». Ученик отвечает: «Оловников — раз, Глебов — два, Вагнер — три, Смольский — четыре, Лученок — пять». При этом ритм поддерживается имитацией ударов рукой по мячу, как при настоящей игре с мячом.

РИТМИЧЕСКОЕ ЭХО

Не теряя общего ритма, без паузы после показа учителем любых ритмов, сначала более простых и коротких, затем более сложных, ученики, словно эхо, повторяют их, прохлопывая. Хлопки можно использовать различные: двумя пальцами по ладони, полными ладонями, ладонями по коленям, плечам, с разной динамикой. Например, учитель: «Ти-ти-ти-ти-та-та», — дети: «Ти-ти-ти-ти-та-та». Когда игра хорошо усвоена, следует роль учителя также поручать ученику, чтобы ребята учились придумывать ритмы сами. Такую игру можно проводить и с любыми шумовыми или ударными инструментами: румбами, маракасами, тамбуринами, бубнами, кастаньетами, треугольниками и др.

РАСПЕВАНИЕ

РАБОТА С ОДНИМ ЗВУКОМ

Распевание можно начинать с работы над одним тоном. Чаще всего это те тона, которые звучат наиболее естественно (примарные звуки). Меняются гласные (у; у-о; у-о-а-э; у-о-а-э-ы; у-о-у; и-э-а-о-у и др.) или слоги (ля, ле, ла, ку, ду, за, ра, на, ма, ми, мэ, мо, му и многие другие). Меняется ритм, высота звука, штрихи, нюансы, характер и настроение. В зависимости от высоты звука выбирается

характер. Так, для низких звуков В.В. Емельянов предлагает упражнение «Страшная сказка»: глаза широко раскрыты, брови подняты, общее выражение лица — испуганное [99, с. 159]. Учитель добивается не только чистоты унисона, но и качества звучания.

РАБОТА С ПРОСТЫМ МОТИВОМ

Распевание можно начинать с простых коротких мотивов, которыми удобно оперировать — петь по секвенциям, с разными слогами, штрихами (до-до-ре-ми; до-ре-ми-фа-оль-фа-ми-ре-до; до-ре-ми-до-ре; арпеджио и др.). Основываясь на методе упражнения, по ходу обновляем задачи: «Споем чище, точнее попадая на звук», — в следующем упражнении: «Попробуем красиво оформить гласные» (показ, как это нужно сделать), — затем: «Постараемся спеть с веселым настроением». Постоянно корректируем, например: «Мимика никуда не годится! Какие глаза? Улыбнулись!»

РАБОТА С ПОПЕВКОЙ ИЛИ ФРАГМЕНТОМ УДОБНОЙ ПЕСНИ

Каждому учителю необходимо постепенно набрать банк попевок и мелодий песен, ясно представляя, какие вокально-хоровые умения и навыки можно формировать на этом музыкальном материале. На одних мелодиях — поступенное движение вниз, на других — плавное кантиленное пение, на третьих — дикцию и артикуляцию, на четвертых — цепное дыхание, на пятых — ансамбль двух голосов, на шестых — умение долго тянуть звук и т.д.

РАБОТА С ФРАГМЕНТОМ ПЕСНИ ДЛЯ ПОСЛЕДУЮЩЕГО РАЗУЧИВАНИЯ

В каждой новой песне для разучивания в классе возможны новые трудности: интонации, скачки, расширенный диапазон, новые мелодические обороты, ритмический рисунок, двух-трехголосные моменты и т.д. Чтобы не затягивалось разучивание песни, из нее выделяются фрагменты, на основе которых делаются модели для распевания. Их начинают петь в медленном темпе, в удобном диапазоне, с игровыми приемами, отрабатывая новые навыки.

СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ

ПРЕДЛАГАЕМЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА

Предлагаемые обстоятельства — метод, широко применяемый в методической системе К.С. Станиславского. Его суть заключается в том, что перенесение в воображаемую ситуацию освобождает человека, расширяет горизонты его фантазии, обстановка оказывает влияние на эмоциональное состояние, чувства и мысли. Учителями музыки также часто применяется прием, когда достаточно только направить воображение ребят, используя волшебные слова «представьте себе» или «попытайтесь представить». А предложить можно сказку, лес, море, пору года, роль героя и его обстоятельства и много другое. Г.Б. Вершинина при слушании музыкального произведения К. Дебюсси «Сирены» предлагает ребятам путешествие: «Вы можете предложить ребятам совершить вместе с отважными мореплавателями далекое, полное опасностей путешествие на прекрасный остров Мечты. Именно там прячутся от чужих глаз пленительные морские девы. (Звучат первые фразы ноктюрна, вы продолжаете на музыкальном фоне.) “Представьте себе, что мы несемся на всех парусах по взволнованному морю. С каждым мгновением все бурливее становится его гладь... В лицо летят соленые брызги. Сердце сжимается в тревоге: что ждет нас там, за быстро темнеющим горизонтом? Глаза устали всматриваться в мрачную даль... Но что это? Чьи дивные голоса зазвучали в волнах? Кто это резвится и плещется вокруг корабля?”» [60, с. 141].

КИНОЛЕНТА ВИДЕНИЙ

Музыка способна рождать в нашем сознании представления, которые являются необходимой формой познания, и нужно научить ребят этому процессу, показывая многозначность музыкального образа, интонаций, обогащая урок рассказами о своих представлениях. Вопросы вроде: «Что вы представили, слушая это произведение?» — обычно на уроках учителем облачаются в различные формы: «Что бы вы сняли на пленку, если бы были кинооператорами, на эту музыку?» — или: «Представьте, пожалуйста, те образы, которые возникают в вашем воображении по ходу звучания музыки, в виде киноленты видений. Потом мы обменяемся своими впечатлениями». Этот прием внес в театральную теорию еще К.С. Станиславский [243].

ФАНТАЗИИ В МАТЕРИАЛЕ

Слушание музыки может сочетаться с творческой работой учащихся в любом материале. Создание фона, подбор реквизита для погружения в эпоху, рисование под музыку, лепка, аппликация, подбор природного материала (листья, цветы, веточки, камешки, стеклышки, бусинки и т.д.), стихов, отрывков из прозы, картин, рисунков, для выражения образного содержания музыки — все можно направить на постижение музыки, возвращаясь неоднократно к ней, фантазируя в предлагаемой образной сфере, вступая в творческий диалог с композитором. Особенно эффективной такая форма работы может быть на нетрадиционных уроках, где больше времени уделяется свободному творчеству.

ПОЕМ ГЛАВНЫЕ ТЕМЫ

Музыка является тем временным видом искусства, образы которого, во времени разворачиваясь, исчезают вместе с последним звуком и остаются только в наших представлениях. Слуховые представления могут искажаться до неузнаваемости и разрушаться, если память не сохранит мелодической основы музыкального произведения. Когда «мелодия на слуху» (выражение, которое говорит о присвоении человеком мелодии, позволяет судить о прочности и оперативности мелодий в памяти), легко обратиться к своей музыкальной памяти. Чем накопление музыкальных впечатлений богаче, тем и личность в целом ярче. Для разучивания тем, мелодий инструментальных произведений нужно специально их выделить, транспонировать в удобные для пения тональности. Петь мелодии можно с закрытым ртом, на гласные звуки, на слоги (ля, ла, па, та), с названием нот, а можно придумать с ребятами слова. В школьной программе немало примеров того, как помогают такие *опорные сигналы*, как слова, запомнить мелодию. Например, на мелодию пьесы «Утро» Э. Грига предложены слова: «Солнышко всходит, и небо светлеет, природа проснулась, и утро пришло». Пропевание мелодий может быть и перед прослушиванием произведения и после ознакомления с ним, это не имеет принципиального значения.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ

Инструментальное музицирование — это творческий процесс восприятия музыки через игру на доступных для ученика музыкальных инструментах. Существуют различные методические пути

включения в урок игры на музыкальных инструментах, наиболее разработанным среди которых является ее представление в системе музыкального воспитания Карла Орфа. Во всем мире стал известен доступный для детского музицирования инструментарий. Основными приемами является инструктаж (как и что играть), работа с оркестровыми партитурами, творческие задания по созданию оркестровок. Например, учащемуся показывается прием игры на тамбурине и дается задание исполнять все слабые доли в двухдольном танце. Слушание музыки, пение во взаимодействии с инструментальным исполнением позволяет практически участвовать в творческом акте, а процесс накопления музыкальных образов становится реальным и прочным в личном багаже ученика. Партитуры оркестровок музыкальных произведений можно найти у целого ряда авторов методических пособий для учителя музыки.

ПЛАСТИЧЕСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ

Пластическое интонирование — это любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и выражающее ее образ. Главное здесь — выражение характера, эмоционального содержания. Обобщенное эмоциональное состояние в жесте, движении, пластике бывает настолько выразительным, что не потребуются никакие слова и объяснения. Движения при этом могут быть самыми различными: движения рук, мелкая моторика пальцев, покачивание корпуса, наклоны головы, шаги, элементы танца и т.д. Перед тем как включать задание на пластическое интонирование в процесс слушания музыки, учитель может вспомнить с ребятами несколько характерных для данного типа образов (лирических, эпических, драматических и др.) движений, чтобы работа учеников в этом направлении была осмысленной. Творческие этюды по пластической интерпретации музыкальных произведений — своего рода исполнительская деятельность, которая наряду с пением, инструментальным музицированием обеспечивает «проживание» музыки учащимися.

СВЯЗЬ С ТЕМОЙ

Одна из самых сложных, но очень важных задач — научить ребят самостоятельно ориентироваться в мире музыки. Хорошо, когда у человека развито шестое чувство — интуиция, и он, пусть даже не объясняя для себя и других логику своих выводов, стоит на верном пути, тонко чувствует и адекватно оценивает музыкальные

явления. Но общество в целом нуждается в понятиях, категориях, обобщенных знаниях, которые послужили бы ключом к осознанному восприятию искусства, в данном случае музыки. Усвоение каждой из таких категорий процессуально, оно должно быть организовано во времени и базироваться на понятиях, выделенных как из различных областей (наук): философии, психологии, искусствоведения, музыковедения и др., — так и из самой жизни. Скажем, обобщением в виде темы могут послужить чувства, эмоции, состояние, проблема, образ, явление, музыковедческое понятие и т.д., например: «Море», «Любовь», «Творчество», «Агрессия», «Свобода», «Отчаяние», «Одиночество», «Судьба, рок», «Добро и зло», «Интонация», «Лирический образ», «Драматургия», «Сказка в музыке», «Музыка кино», «С.В. Рахманинов» и многие другие. Уровень обобщенности темы при этом весьма различен и во многом будет зависеть от возраста и подготовленности учащихся.

Найденное актуальное ключевое понятие становится центром, ядром музыкальной работы в любом виде, в разных аспектах, при этом может являться изначальной проблемой, методологией поиска и результатом совместного творчества учителя и учащихся. Просто сообщение, информация о таких ориентирах теряет смысл, если не закрепляется в практической работе, в комплексе ведущих и частных умений. Тема содержит суть обобщения, может быть сформулирована довольно развернуто — до целого предложения. Тематическое изучение материала — известный ход в преподавании самых различных дисциплин: литературы, истории, математики, физики, родного и иностранного языка и др. Тема не всегда может претендовать называться основной категорией учебной дисциплины, но обязательно влечет за собой использование метода обобщения. Раскрывая любую книгу, предлагаемую в помощь постижения музыки, мы видим темы: мелодия, лад, гармония и другие, связанные с музыкальным языком; балет, симфония, музыка к кинофильмам, программная музыка; различные стилевые направления: (барокко, венский классицизм, романтизм и т.д.). Все подобные обобщения — результат развития музыковедения и человеческой практики и, следовательно, возможный объект изучения.

Особую актуальность данный метод приобрел для учителей музыки начиная с 1986 года, с внедрением вариантов программ по музыке, основанных на системе музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского [241], где сохранялся тематический стержень. Си-

стема музыкального воспитания Кабалевского явилась в свое время выдающимся открытием, так как именно в ней были выделены из музыковедения и сформулированы, а затем выстроены в логически последовательную систему основные ключевые понятия музыкального искусства. Автор при этом подчеркивал: «Творчески подходя к программе, учитель ни в коем случае не должен разрушать ее тематическое построение, потому что последовательное развитие определенных тем — основа основ данной программы». То есть надо сказать, что вводимое обобщение в виде темы, как правило, не единственное, оно имеет свой ряд, свою условную систему. Система тем, отражающих суть предмета, может быть довольно консервативной. Так, сложение, вычитание, умножение всегда в различном виде присутствуют в математике, части речи — в языкознании, интонация, художественный образ, музыкальная форма — в музыке, и т.д. Но что касается непосредственно тем уроков, то здесь, несомненно, могут быть различные варианты, творчески осмысленные как в методической литературе, так и непосредственно самим учителем.

Ключевые знания и ведущие умения обобщены в сознании и составляют основу музыкальной культуры личности. Именно обобщенность делает их легко переносимыми на любую ситуацию, на любые музыкальные произведения. За процессом освоения обобщенных категорий лежит определенный методический путь, базирующийся на методах индукции и дедукции (от частного к общему и от общего к частному), в совокупности составляя определенный метод музыкальной педагогики — *метод музыкального обобщения*. Он был расписан довольно детально Э.Б. Абдуллиным в книге «Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе» в связи с разработкой методических путей изучения музыки по программе, содержащей систему обязательных тем [1].

Основных обобщенных понятий немного, и они развиваются чаще всего в пределах четверти, полугодия, в некоторых программах — в пределах года, а иногда и двух лет. И как бы ни менялись программы по музыке, в них всегда останутся более или менее логично выстроенные темы-обобщения. Но если темы — обобщения четвертей и полугодий всегда формулируются и специалистами в данной области, то от учителя зависит формулирование тем урока, которые с течением времени, естественно, модифицируются.

Главной целью использования метода музыкального обобщения является решение необходимых задач по обучению, воспита-

нию, развитию учащихся, а в целом — по формированию личности школьника. На первый план выдвигается непосредственно усвоение самого ключевого понятия, которое и организует весь учебный процесс. Однако степень его роли в предмете может быть различна, а вот методология поиска, методология формирования осознанного подхода к музыке и является тем результатом, который при усвоении учащимися выходит на преобразование личности.

Э.Б. Абдуллин выделяет три последовательных действия метода в процессе формирования обобщенных знаний. Первое действие соответствует подготовительному этапу и направлено на активизацию жизненного и музыкального опыта школьников. Главное на этом этапе — обеспечить условия для того, чтобы последующее изучение новой темы не проходило формально, без опоры на слуховой и исполнительский опыт ребят. Так, если тема «Богатство и разнообразие белорусской народной музыки», то необходим процесс накопления учащимися соответствующего музыкального репертуара, представлений о формах его бытования, владение исполнением, на что можно было бы опереться на данном уроке.

Второе действие метода направлено на усвоение нового ключевого понятия. Здесь основное значение приобретают приемы проблемного обучения, создание поисковых ситуаций на уроке, чтобы докопаться до сущности понятия, явления и включить его в музыкально-практическую деятельность. Так, в работе с темой «Что такое музыкальная речь?» используются музыкальные произведения, на которых легко учащимся давать серию заданий по определению средств музыкальной выразительности, как, например, симфоническая сказка С. Прокофьева «Петя и волк», где достаточно ярко и показательно для создания музыкальных образов используются регистр, темп, тембр, динамика и другие средства музыкальной выразительности, о которых в отдельности речь уже шла и с которыми ребята уже знакомы, а теперь предстоит как бы подвести их к самостоятельно сделанным обобщениям. При работе в любом виде с музыкой: в пении, слушании, движении, сочинении; от понятия к практической работе и наоборот — укрепляется новый уровень осознания учениками музыкальной деятельности в целом.

Третье действие метода музыкального обобщения связано с закреплением ключевого знания в различных видах музицирования, когда усвоенные пути используются без лишних объяснений, в том числе в новых ситуациях (на новом произведении, в новом виде

музыкальной деятельности, при решении других задач и т.д.). Так, однажды проработав специально тему «Музыкальная форма», разобрав закономерности и механизм построения музыки, работая над любым музыкальным произведением, новым или просто повторяемым, возможно, в другом классе и в другой общей теме, мы вновь обращаемся к анализу музыкальной формы, дополняя знание новыми частностями. Все это способствует развитию и формированию художественного мышления. Весь процесс конкретизируется в определенных методических канонах с грамотным применением словесных, наглядных и практических методов и приемов.

ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНАЯ КОМПОЗИЦИЯ

Чередование литературного текста и музыки может представлять интересную для восприятия художественную композицию, которая помогает постижению музыки. Литературной канвой для таких композиций может быть литературный источник программных произведений, созвучные по идеям, эмоциональному настрою, характеру сказки, рассказы, стихи, пьесы, отрывки из романов и повестей. Например, в литературно-музыкальной композиции Н.С. Адлер по балету П.И. Чайковского «Лебединое озеро» в простых и доступных музыкальных фрагментах (более 20-ти), данных в переложении для фортепиано, представлена музыка балета на фоне сказки-легенды, специально адаптированной для композиции: «Лунная ночь была так хороша, так тихо и спокойно было кругом, что девушки-птицы, забыв о горестях, беззаботно резвились на поляне. Устав от беготни, старшие вздумали учить малышей танцам. Принц и Одетта, сидя вдвоем у самой воды, не могли сдерживать улыбки, наблюдая, как старательно пытаются дети повторять все движения взрослых, как сосредоточенны и полны серьезности их детские личики». (Звучит «Танец маленьких лебедей».) Нередко учитель сам пишет текст для музыкально-литературных композиций. По многим операм и балетам составлены такие композиции, однако для уроков целиком их невозможно использовать из-за ограниченности времени. Учителю следует выбрать нужный фрагмент с ориентацией на задачи в определенном классе и доработать до той формы, которая позволит ввести ее в урок.

СОПОСТАВЛЕНИЕ, СРАВНЕНИЕ

Любое сопоставление, сравнение предоставит учащимся предмет для размышления, что дает возможность думать, анализировать,

делать умозаключения, выводы, находить особенности и отличительные признаки художественной выразительности. Для этого нужно найти материал для урока, не менее двух образцов (можно и больше): два музыкальных образа, в чем-то сходных или контрастных; две интерпретации одного и того же произведения (разные исполнители); исполнение музыкального произведения на разных инструментах или сравнение вокального и инструментального исполнения; образы в разных видах искусства (литературе, живописи и музыке); два музыкальных жанра, два стиля, два ритма и т.д.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

Часто спорят, нужны ли домашние задания ученикам по таким предметам, как музыка, если ученики и так перегружены. Если грамотно подходить к преподаванию предмета, то, бесспорно, нужны. Во-первых, любое искусство предполагает поиск выразительных средств и мастерство выразительности. Это не дается всем сразу, нужна осмысленная работа с материалом. Домашнее задание позволяет расширить диапазон урока, психологически настроить ребят на содержание урока, творчество определенного композитора или просто песню. Домашние задания позволяют закрепить и расширить информацию всем тем, кто в этом нуждается. Не все дети способны запомнить слова песни при разучивании, в связи с чем возникает «диагноз» всего общества: помню мелодию, слова забыл или знаю только один-два куплета. Потому запреты в отдельных инструкциях на доучивание слов песен дома лучше снять. Очень оживляют процесс музыкального воспитания различного вида творческие задания: вспомните или найдите песню о природе; вспомните с мамой, папой, бабушкой белорусские народные песни; нарисуй море, каким ты его представляешь, мы будем на уроке слушать море и т.д. В перспективе необходимо создавать возможность для обеспечения каждого учащегося музыкальным материалом для работы дома (аудиокассеты, видеокассеты).

НАСТРОЙКА НА НОВУЮ ТЕМУ

Урок пройдет на более высоком уровне, учащимся понадобится меньше времени, чтобы войти в диалог с учителем по теме урока, при этом обеспечивается активность большего числа детей, если новая тема предваряется домашним заданием. Задание при этом

может не вызывать особых затруднений. Например, всегда среди уроков на тему природы в музыке будет пора года: осень, зима или весна. Можно предложить учащимся собрать маленькие детали: зеленую веточку или несколько осенних листочков, стихи, которые когда-то учили, кораблик для весеннего ручейка, рисунок из своего альбома, музыку, созвучную представлениям о весне или осени, и т.д. Если музыка будет представлять культуру какой-либо страны — предварительно узнать об этой стране как можно больше. В музыке всегда есть чувства, эмоции, настроения, о которых лучше поговорить на уроке, после того как дети вспомнят, испытали ли они когда-нибудь подобное чувство, пришлось ли пережить то или другое настроение, столкнуться с эмоциональной реакцией своих близких. Хорошими помощниками в подготовке новой темы смогут стать учащиеся музыкальной школы, которые способны сыграть или спеть мелодию или все произведение.

ПИСЬМО УЧИТЕЛЮ

Каждому человеку приходится писать письма друзьям, знакомым, всем тем, с кем можно разделить свои интересы. Культуре выражения своих впечатлений и умению поделиться ими с родными и друзьями нужно воспитывать с детства. Письмо учителю как форма домашнего задания дается не сразу, а после нескольких кратких письменных классных работ, когда наберется необходимый для разговора о музыке словарный запас. В письме можно попросить написать о своем любимом произведении, о той музыке, что обратит внимание в течение недели, или о той, что слушали на уроке, концерте. В письме не исключаются и пожелания учителю.

РАЗГАДЫВАЕМ КРОССВОРД ИЛИ РЕБУС

Музыкальные кроссворды можно найти в журналах, книгах для детей, учебных пособиях. Но лучше всего самому учителю научиться их составлять, так как только он владеет до конца ситуацией, что по силам его классу, какие знания требуют закрепления и повторения. Иногда специально вставляются и новые термины, чтобы потом разъяснить их на уроке. С помощью музыкальных кроссвордов или ребусов решается целый ряд задач: повышается интерес к предмету, осуществляется тренинг в правильном написании музыкальных понятий, терминов, в процессе отгадывания с помощью проб и ошибок уточняются представления учащихся о музыкальных явлениях.

ДНЕВНИК ВПЕЧАТЛЕНИЙ

Очень часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда из-за неполноценного режима музыкальных занятий (1 час в неделю) дети забывают те музыкальные произведения, с которыми познакомились на музыкальных занятиях или во время досуга. В результате старшеклассник не может сослаться на то, что он действительно пережил, знает и успел полюбить (забывается композитор, название произведения, путаются впечатления, слуховые представления и т.д.). На уроках литературы уже давно используется метод ведения тетрадок, в которых записываются прочитанные произведения и разного рода их характеристики, размышления по поводу прочитанного, примечания. Дневник музыкальных впечатлений рекомендуется вести не один год, собирая так называемый банк впечатлений. Ребятам следует показать прекрасно оформленные дневники, где есть и наклеенные вырезки из журналов, газет, рисунки, билеты, программки, а главное — свои мысли, чувства, ассоциации и даже смешные истории.

4.6. Моделирование урока на основе сценариев-инструкций (сценарии-инструкции уроков музыки и их интерпретация в развернутой форме)

После того как учащиеся освоят отдельные методы и приемы моделирования, затем конструирование урока из деталей, предлагается следующая форма работы: моделирование сценариев урока на основе представленной методической информации в виде разнотипных по содержанию и форме сценариев-инструкций. Являясь по своей сути гомоморфной моделью, сценарий-инструкция позволяет условно выделить те главные действия, которые могут составить содержательную логику урока, в отличие от конструктора урока, где учащиеся начинали поиск от формы без достаточно определенной содержательной логики (начало урока, конец урока и др.). Упрощенные схемы легко встраиваются в систему, хорошо запоминаются. Приведенные примеры интерпретации сценариев в развернутом виде (письменно) и в видеозаписи (натуральная модель) позволяют на основе принципа дополнительности сочетать гомоморфную модель с изоморфной, что способствует полноценному восприятию осваиваемых профессиональных форм работы.

Среди имеющихся в теории и практике типов и видов моделей в деятельности учителя музыки определенное место нужно отвести *сценариям*. В областях, включающих не только формальное знание, но и деятельностный аспект, обычно складываются стереотипы действий, другими словами — сценарии. Д. Норман в работе «Память и научение» указывает, что некоторыми теоретиками памяти разрабатывается идея о том, что многое в человеческом поведении и в памяти об этом поведении управляется сценариями. Слово «сценарий» имеет здесь особый смысл, который не означает текст роли в пьесе, где точно записано каждое слово или действие. Скорее это общая инструкция о порядке действий и взаимоотношениях между участниками событий: «Как бы мы ни оценивали концепцию сценариев в связи с проблемой механизмов памяти, эта концепция пытается объяснить один из самых важных моментов, а именно то, что наши впечатления от событий следуют определенному стереотипу. Представление о сценариях — один из способов отображения этого факта» [236, с. 296]. Действие в таких сценариях выступает в качестве элементарной единицы, которая формализует содержание, позволяет быть опорным сигналом в оперировании материалом.

Методологическим приемом для поиска унифицированных моделей является установка на изучение зрелых форм работы, в которых основные задачи учебного процесса реализуются качественно. В рамках данной работы в качестве примера будет приведен ряд унифицированных сценариев, которые можно использовать в качестве модели как для традиционных уроков, например тематических, так и нетрадиционных: музыкального салона, музыкальной гостиной, клуба по интересам, внеклассного занятия. Данные модели имеют около пяти действий с явно выраженными смысловыми моментами, по которым можно сориентироваться и попытаться на их основе спроектировать свой вариант и затем перейти к исполнительскому этапу.

Сценарий-инструкция организации урока «Выдающиеся композиторы прошлого и настоящего»

1. Вначале предлагается вспомнить, что присутствующие уже знают о композиторе, какую музыку слушали или пели.
2. Затем выделяется главное: почему композитор получил признание, в чем масштабность его творчества?

3. Знакомство с новым, действительно выдающимся произведением композитора.

4. Краткие комментарии по представленной музыке и работе с ней.

5. Указание о доступных, посильных для данной аудитории произведениях композитора или фрагментах произведений, совместное разучивание.

Ключевыми моментами подобного рода сценариев являются убеждение в действительной значимости творчества композитора и введение таких музыкальных произведений, которые без лишних аргументов позволяют завладеть умом и сердцем слушателя (второй и третий пункт сценария). Заранее подбираются слова художественного звучания и предельно ясного смысла. Так, по творчеству М.П. Мусоргского можно привести следующие строки, предлагаемые в методической разработке Д.Б. Кабалевского: «Судьба русского народа — вот что больше всего волновало и увлекало Мусоргского. В одном из писем к своему другу и единомышленнику Репину он так писал: «...народ хочется сделать; сплю и вижу его, ем и помышляю о нем, пью — мерещится мне он, он один, цельный, большой, неподкрашенный и без сусальности». Русский народ — угнетенный, страдающий, униженный беззаконием и тяготами жизни в крепостной Руси, еще не созревший, порой помышляющий о сопротивлении, — вот содержание большей части созданных Мусоргским произведений. Вот почему на его музыке лежит печать трагедийности» [242, с. 196]. (Развернутый сценарий дан после примеров возможных в условиях урока музыки главных слов о композиторах Д. Гершвине, В. Моцарте.)

Своеобразная роль американского композитора Гершвина в мировой музыкальной культуре прекрасно подчеркивается в словах его соотечественника дирижера Уолтера Дамроша: «Леди Джаз, украшенная интригующими ритмами, шла танцующей походкой через весь мир. Но нигде ей не встретился рыцарь, который ввел бы ее как уважаемую гостью в высшее музыкальное общество. Джордж Гершвин совершил это чудо. Он смело одел эту крайне независимую и современную леди в классические одежды концерта. Однако нисколько не уменьшил ее очарования. Он — принц, который взял Золушку за руку и открыто провозгласил ее принцессой, вызывая удивление мира и бешенство ее завистливых сестер» [269, с. 527 — 528].

Много литературы посвящено В.А. Моцарту, но далеко не всегда находятся нужные слова для характеристики его творчества, как, например, эти, которые написал в одном из своих дневников П.И. Чайковский: «По моему глубокому убеждению, Моцарт есть высшая, кульминационная точка, до которой красота достигала в сфере музыки. Никто не заставлял меня плакать, трепетать от восторга, от сознания близости своей к чему-то, что называем идеал, как он. В Моцарте я люблю все, ибо мы любим все в человеке, которого мы любим действительно. Больше всего «Дон-Жуана», ибо благодаря ему я узнал, что такое музыка» [269, с. 99].

Развернутый сценарий урока музыки на основе схемы-инструкции

1. Вначале предлагается вспомнить, что ученики уже знают о композиторе, какую музыку слушали или пели.

С музыкой великого русского классика Модеста Петровича Мусоргского мы пока еще знакомы сравнительно мало. В четвертом классе мы слушали «Песню Варлаама» из оперы Мусоргского «Борис Годунов». Вспомните: образ беглого монаха, оказавшийся очень близким к картине И. Репина «Протодьякон». Увидев этого «протодьякона, Мусоргский воскликнул: «Так ведь это же мой Варлаамиче!..»

Тогда же, в четвертом классе звучало вступление к опере Мусоргского «Хованщина». Возможно, кто-нибудь запомнил, что вступлению этому Мусоргский дал название «Рассвет на Москве-реке». Не только картина пробуждения русской столицы звучит в этой музыке (с переключкой утренних петухов, с тихим колокольным звоном, зовущим к утреннему богослужению). Мусоргский воплотил в ней главную идею всей оперы: рассвет над Русью, который обещал восшествие на царский престол Петра I («Великого») и его обновляющие жизнь реформы.

2. Затем выделяется главное: почему композитор получил признание, в чем масштабность его творчества?

Судьба русского народа — вот что больше всего волновало и увлекало Мусоргского. В одном из писем к своему другу и единомышленнику Репину он так писал: «...народ хочется сделать; сплю и вижу его, ем и помышляю о нем, пью — мерещится мне он, он один, цельный, большой, неподкрашенный и без сусальности». Рус-

ский народ — угнетенный, страдающий, униженный беззаконием и тяготами жизни в крепостной Руси, еще не созревший, порой помышляющий о сопротивлении, — вот содержание большей части созданных Мусоргским произведений. Вот почему на его музыке лежит печать трагедийности.

3. Следующий шаг в сценарии — знакомство с новым, действительно выдающимся произведением композитора.

Сегодня пошире и поглубже познакомимся с «Борисом Годуновым» — одним из высочайших достижений мирового оперного искусства. Вновь встает перед нами вопрос, всегда встававший, когда мы обращались к операм: «Как быть?» В условиях классных занятий невозможно услышать, и тем более увидеть всю оперу целиком. Но мы сосредоточивали внимание на важнейших драматургических моментах, дававших возможность хоть в самых общих чертах представить себе идейно-художественный замысел оперы. В «Иване Сусанине» Глинки это были два важнейших момента оперы — предсмертная ария Сусанина и хор «Славься». В «Войне и мире» Прокофьева — тоже два: ария Кутузова и лирический вальс. В «Риголетто» был лишь один эпизод — финал оперы, в котором в один узел сплелись судьбы главных действующих лиц: Риголетто, Джильды и Герцога.

В «Борисе Годунове» мы возьмем два эпизода из двух заключительных картин оперы. В первой из этих картин завершается развитие образа Бориса Годунова, во второй — собирательного образа народа. Царствование Бориса, занявшего престол после смерти Ивана Грозного, омрачено молвой о причастности Годунова к насильственной смерти законного наследника — юного царевича Дмитрия. Трагедия Бориса Годунова — это трагедия царя, окруженного ненавистью и народа, и бояр, и трагедия человека, замученного угрызениями совести («О совесть лютая, как тяжко ты караешь...»).

4. Краткие комментарии, на что нужно обратить внимание: сущность и особенности при работе над музыкой.

Сцена смерти Бориса начинается с разговора его с сыном Федором («Не спрашивай, каким путем я царство приобрел... Тебе не нужно знать. Ты царствовать по праву будешь»). За сценой погребальный звон... Приближаются голоса церковного хора... Умиравшего царя постригают в монахи...

Эта сцена, как и почти вся опера, в большей мере основана на исторической хронике А.С. Пушкина «Борис Годунов». Есть, одна-

ко, одно очень существенное отличие. «Историческая хроника» Пушкина завершается ремаркой: «Народ безмолвствует». Мусоргский завершает свою оперу сценой «Под Кромами», вовсе отсутствующей у Пушкина. Эта сцена — прообраз крестьянских восстаний, постепенно расшатывавших царскую власть и приведших к отмене крепостного права. Народ — главное действующее лицо тех эпизодов из сцены «Под Кромами», которые мы услышим. В центре — эпизод издевательского «славления» боярина, схваченного крестьянами. Могучая стихийная сила народа — вот основная тема сцены «Под Кромами».

5. Указания о доступных, посильных для разучивания хором фрагментах и их характеристика.

На этих двух уроках можно разучить одну из очень известных русских народных песен «Исходила младешенька». Широкую известность песня эта приобрела в большой мере благодаря тому, что Мусоргский включил ее в свою оперу «Хованщина», в партию одного из главных действующих лиц — Марфы-раскольницы. Разучивать эту сравнительно простую, но очень поэтичную и одновременно очень строгую по характеру песню следует в обработке, которая обычно рекомендуется для школьного исполнения. Но, кроме того, когда она будет разучена, можно дать ее послушать в том виде, как она звучит в опере: мелодия песни остается так же неизменной, как в исполнении учащихся, а оркестровое сопровождение изменяется с каждым куплетом. Так возникает характерная для русской музыки вариационная форма.

(В качестве примера приведен сценарий из программы по музыке Д.Б. Кабалевского [242, с. 196 — 197].)

В модели вышеприведенного сценария были специально выделены пять компонентов. Однако эти компоненты прежде всего отражают форму составления сценария, поэтому могут быть универсальны и использоваться в качестве типичной модели. Предлагается на практических занятиях по методике музыкального воспитания разделить студентов на группы для выполнения практического задания или же дать каждому индивидуальное задание: разработать свой вариант одного из пунктов модели-сценария, но уже не в форме краткой инструкции, а в форме диалога «учитель — ученик», с подробным описанием проводимой работы. После того как задание будет выполнено, есть возможность показать различные

варианты общей модели, составляя, конструируя из разработок отдельных пунктов модификацию сценария урока по творчеству одного из великих композиторов. Для закрепления осознания структуры других типов моделей студенты могут самостоятельно попытаться выделить смыслообразующие структурные компоненты, проще говоря, важные пункты, репертуар, взяв за основу модели сценариев-инструкций из программ по музыке, поурочных методических разработок ведущих методистов.

В качестве дополнительного методического материала в видеозаписи представлен урок «Карл Орф». В компьютерной программе — П.И. Чайковский: 11 уроков-экскурсий.

Сценарий-инструкция «Жизненное явление, природа в музыке»

1. Вспомнить всем вместе то явление, которое предполагается показать в музыкальных образах: поры года — весна, зима, осень, лето; день, ночь, утро, вечер; река, море, озеро; горы и равнины; лес, деревья, цветы, поля, птицы, животные, камни, луна, солнце и т.д.

а) Методом беседы, взаимодополняя друг друга, представить выбранное явление мысленно вместе с учащимися, например море, и попытаться описать его словесно, показать слайды, фотографии, рисунки, репродукции (можно на основе предварительного домашнего задания). Найти что-либо характерное, что могло бы отразиться в звуковых образах.

б) Украсит урок, сделает ощущения ребят и восприятие музыки острее несложный реквизит: морская раковина или камешки, серебристый серп луны из картона, листья, записанные голоса живых птиц и т.д.

2. Знакомство с интересным, популярным и известным в мире музыкальным образом природы, как, например, К. Дебюсси «Лунный свет», одна из частей цикла «Времена года» А. Вивальди, Н. Римский-Корсаков «Океан-море синее» и т.д.

3. Разные виды работы с представленным произведением для осознания, любования, прочувствования и запоминания (доступная инструментальная аранжировка, свободное дирижирование, рисование под музыку, пропевание основной мелодии, пластическое интонирование, вербальные характеристики образа и средств выразительности и т.д.).

4. Разучивание песни (другой композитор, в другое время, с другим мироощущением и мировосприятием о луне, солнце, море, цветах, лугах и т.д.).

5. Творчество учащихся по этой теме: стихи, рисунки, аппликации, фотографии, коллажи, мелодии на стихи, интонации, сочинения, вышивание, сочинение пьес и т.д.

Для ознакомления студентов с различными видами уроков музыки на тему природы в видеозаписи представлены 5 уроков: «Море», «Музыкальные впечатления. Путешествие в лес», «В лесу», «Сказочный лес», «Лунный свет».

Сценарий-инструкция «История одного жанра»

Посвятить все занятие (урок, беседу, встречу) истории одного жанра (это может быть любой жанр, чаще небольшой: ноктюрн, экспромт, этюд, прелюдия, фуга, романс, частушка, разновидность танца — вальс, менуэт, полонез и др.). Не исключается возможность работы по данной схеме с крупными жанрами.

1. Рассказ об истории жанра:

- рассказать коротко, но интересно об истории выбранного жанра;
- по ходу рассказа (можно в начале) дать определение жанра;
- назвать имена композиторов, характерных для истории жанра (выписать на доске, показать на портретах).

2. Знакомство с произведением композитора, которого можно поставить первым в хронологическом ряду по выбранному жанру. Обсудить характер музыки, особенности образа, музыкального языка. Закрепить в памяти образ, работая с музыкой: пропевая мелодию, придумывая аккомпанемент, сюжеты и т.д.

3. Повторить схему работы по второму пункту с ярким произведением другой эпохи или другой страны, познакомить с музыкальным произведением другого композитора в данном жанре. Показать новую роль жанра. Можно дать информацию об исполнителях.

Сравнить с первым произведением, попытаться выявить сходство и отличия.

4. Повторить историю жанра и его определение с помощью учащихся.

5. Представить современную музыку в этом же жанре, прогнозируя формы его дальнейшего бытования. При возможности исполнительской работы — разучить с учащимися.

Развернутый сценарий урока по изучению жанра: «Ноктюрн»

1. Рассказ об истории жанра. По ходу рассказа дать определение жанра, назвать имена композиторов, характерных для истории жанра.

Нашу встречу я хочу посвятить истории одного жанра — ноктюрна. И мы сегодня на уроке проследим за историей возникновения и развития этого жанра.

«Ноктюрн» в переводе означает «ночная музыка». Двести лет тому назад, еще в XVIII веке так называли циклы пьес легкого, развлекательного характера для ансамблей струнных и духовых инструментов, исполняемые на открытом воздухе. В XIX веке, в расцвет эпохи романтизма, ноктюрн становится названием пьесы певучего, лирического характера. Первым стал сочинять ноктюрны такого рода ирландский композитор Джон Фильда, много лет проживший в России. В России его называли ирландским, а на родине — русским композитором. Он был величайшим пианистом своего времени, великолепным виртуозом. Его игру сравнивали с виртуозной игрой Паганини. А что вы знаете о Паганини?

Да, Паганини — итальянский скрипач-виртуоз, который обладал редчайшей способностью завораживать публику своим мастерством. И Фильда так и называли — Паганини пианистов. Михаил Иванович Глинка, русский композитор, будучи еще совсем молодым, брал несколько уроков у Фильда. А позже он писал: «... до сих пор хорошо помню ею сильную, мягкую и отчетливую игру. Казалось, что он не ударял по клавишам, а сами пальцы падали на них, подобно крупным каплям дождя, и рассыпались жемчугом по бархату». Часто Фильда свои ноктюрны называл романсами, сравнивая их со старинными испанскими серенадами.

2. Знакомство с произведением композитора, которого можно поставить первым (по какому-либо признаку) по выбранному жанру. Обсудить характер музыки, особенности образа, музыкального языка. Закрепить в памяти образ, работая с музыкой.

Услышав фрагмент из ноктюрна Джона Фильда, постарайтесь передать словами впечатление, которое создаст у вас его музыка. (Исполнение.)

Как звучал ноктюрн?

Какое настроение создает музыка?

Какие образы возникают в вашем воображении при слушании этой музыки?

Когда я слушаю ноктюрн Фильда, передо мной возникает образ, запечатленный на картине А.И. Куинджи «Лунная ночь на Днепре» (показ картины), образ ночной природы, тишины. А как звучит мелодия ноктюрна, я вам напомню. Споем ее на слог «лѐ». Что напоминает вам мелодия ноктюрна, какой жанр?

Но мелодия звучит на фоне аккомпанемента. Послушаем еще раз, как звучит аккомпанемент. Что напоминает вам его звучание? Да, мелодия и аккомпанемент создают лирический образ ночной природы. А как развивается этот образ? Обратите внимание на этот момент.

(Исполнение музыкального фрагмента.)

Что изменилось в музыкальном языке?

Что напоминает нам звучание этого музыкального фрагмента?

Что могло измениться в картине ночной природы?

Анализируя ноктюрн Фильда, можно прийти к выводу, что для этого произведения характерен один образ, наполненный лиризмом и поэтичностью.

3. Повторение схемы работы по второму пункту с ярким произведением другой эпохи или другой страны.

Романтические настроения пьес Фильда стали непосредственными предшественниками гениальных ноктюрнов польского композитора Фридерика Шопена. В этом мы убедимся, слушая один из самых замечательных шопеновских ноктюрнов. Вы услышите фрагмент ноктюрна. Подумайте, сколько образов в нем.

(Слушаем.) Сколько образов вы услышали в ноктюрне Шопена?

Охарактеризуем первый образ.

Действительно, лирическая, напевная мелодия напоминает уже услышанный вами ноктюрн Фильда.

Охарактеризуем второй образ. Как он звучал?

А какие средства музыкальной выразительности придают ему эту взволнованность?

Что же могло происходить в природе, когда звучала эта музыка?

Попробуем сравнить два ноктюрна — Фильда и Шопена, найдем черты сходства и различия ноктюрнов двух этих авторов. Сначала черты сходства.

В чем же различия ноктюрнов?

Сравнивая два произведения одного и того же жанра, мы находим разницу в музыкальной драматургии, в стиле изложения.

Первое произведение построено на одном образе, а второе полно ярких контрастов двух музыкальных образов. Именно контрастная драматургия характеризует ноктюрн Шопена; ведь Шопен и превзошел Филда глубиной содержания своих произведений, разнообразием выразительных средств.

Известнейший русский пейзажист XIX века Исаак Ильич Левитан, работая над картиной «Над вечным покоем», просил играть ему ноктюрны Шопена. Его кисть словно пропиталась волнующими звуками, когда он создавал свое самое трагическое произведение.

4. Повторить с учащимися историю жанра, вспомнить определение.

5. Представить современную музыку в этом жанре. Разучить музыкальное произведение в жанре ноктюрна.

Но история ноктюрна не заканчивается на творчестве великого Шопена, она нашла свой отклик в музыке русских композиторов: Глинки, Бородина, Рахманинова — и в музыке нашего современника — армянского композитора Арно Бабаджаняна. Послушайте ноктюрн Арно Бабаджаняна и подумайте, какие характерные черты ноктюрна вы слышите в музыке композитора и что нового вносит он в музыку ноктюрна? *(Исполнение.)* Как звучал ноктюрн?

Что нового внес композитор в музыку ноктюрна? Вслушайтесь в мелодию. Интонации какой музыки мы слышим в ноктюрне — европейские или восточные?

Да, Арно Бабаджанян — представитель армянской национальной культуры, и он постарался отразить это в своей музыке.

Музыка Бабаджаняна вдохновила известного поэта-современника Роберта Рождественского на написание поэтического текста к ноктюрну. Ноктюрн получил свою вторую жизнь, но уже в иной музыке — в вокальной. Послушайте. *(Исполнение.)* О чем поется в ноктюрне?

А теперь попытаемся своим исполнением передать поэтический образ ноктюрна. *(Вокально-хоровая работа.)*

В заключение нашей встречи мне бы хотелось у вас спросить: что нового вы узнали сегодня на уроке о жанре ноктюрна? Что такое ноктюрн? Когда возник этот жанр? Кто был первым композитором, сочинившим ноктюрн для фортепиано? Кто еще из композиторов сочинял в этом жанре?

Заканчивая нашу встречу замечательной музыкой ноктюрна, мне бы хотелось прочесть строки поэта Озерова, посвященные этому жанру.

(В качестве примера приведен сценарий, в основу которого была положена идея урока для 6–7 классов методиста Полоцкого педагогического колледжа А.А. Стрельченко.)

В видеозаписи представлено 3 урока: «Ноктюрн», «Музыкальная миниатюра», «Опера».

Сценарий-инструкция по изучению музыкальных форм на уроках музыки

1. Повторить и закрепить несколько несложных песен, инструментальных мелодий (количество — в зависимости от изучаемой музыкальной формы).

2. Объяснить принцип построения одной формы (согласно планированию в школе: простой двухчастной, простой трехчастной, вариаций, рондо и др.).

- Представление наглядной схемы-модели в графических фигурах, цветовой гамме и обязательно в буквенных обозначениях: АВ — простая двухчастная форма; АВА — простая трехчастная форма; АВАСА — форма рондо; А А¹ А² А³ А⁴ — форма вариаций и т.д.

- Построить из повторенных мелодий нужную форму, обращая внимание на принципы построения музыки — повтора и контраста.

3. Познакомиться с новым музыкальным произведением в заданной форме, но обращая внимание прежде всего на содержание, выразительные средства.

4. Форму представить в качестве одного из выразительных средств и закрепить умение ее распознавать на данном произведении.

5. Дать задание в перечне из 4–5 хорошо знакомых произведений определить форму на основе слуховых представлений без специального прослушивания. (Можно подобное задание давать по выбору учащихся.)

В Приложении 4 представлен сценарий по изучению сонатной формы в творческой интерпретации преподавателя Гомельского музыкально-педагогического колледжа им. Л.С. Выготского Е.И. Лобановой, данный урок имеется и в видеозаписи.

Сценарий-инструкция

«Чувство, эмоция, эмоциональное состояние, настроение в музыке (любовь, нежность, тоска, отчаяние, взволнованность, торжественность, жизнерадостность, мечтательность, бодрость, страх, боль, агрессия и др.)»

1. Предложить прослушать музыкальное произведение, назвав композитора, само произведение (можно написать информацию на доске).

2. Выяснить, какие чувства овладели ребятами, какими словами можно охарактеризовать это настроение, состояние, чувство. Сопоставить с тем чувством, которое хотели выразить композитор, исполнитель. Анализ музыкальных фрагментов. Остановиться на главной интонации, самой выразительной эмоции или на главенствующем чувстве. Провести короткую беседу с ребятами, используя стихи, прозу, примеры из жизни, репродукции картин, фотографии, видеоматериал, кино об удивительном состоянии души, когда...

3. Повторное слушание музыки с мысленным представлением образов. Работа с музыкой. В возможных формах исполнения закрепить мелодию, ритм.

4. Работа над песней с контрастным чувством, настроением. Краткая беседа о воздействии музыки на человека, о возможностях музыки, о культуре чувств человека.

В видеозаписи представлен целый ряд уроков, в центре внимания которых яркие эмоции и чувства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы рассмотрели проблему методической подготовки учителя музыки через призму теории моделирования, сделав при этом попытку выявить специфику педагогического моделирования в музыкальном образовании. Нужно отметить, что данный альтернативный подход позволил обеспечить эффективность процесса профессионального становления студентов в музыкально-педагогической области. Осознанность ответственности каждого будущего педагога за перспективу формирования художественной картины мира у школьников и умение определить для себя соответствующее активное мировоззренческое поле создавали необходимые условия реализации задуманных проектов. Формализация специфических для музыкального образования методов и приемов, представление центральной для учителя музыки формы работы — урока в виде конструктора с вариантами охарактеризованных деталей, формализация перспективных в методическом отношении сценариев различных типов уроков — все позволило укрепить профессиональное сознание учащихся и обеспечить положительные результаты работы на практике. Так, прошедшая подготовку в области педагогического моделирования студентка музыкально-педагогического факультета БГПУ Марина Пикунова стала лауреатом Международного конкурса в Москве «Учитель музыки XXI века» (2002 год). Положительный резонанс имели научный доклад и мастер-класс, проведенные по данной теме автором в рамках 3-й Международной конференции «Личность и музыка» (декабрь 2002 года, Минск).

В рамках одной книги невозможно раскрыть все вопросы, которые возникали по ходу работы.

Удалось ли нам найти способы унификации познавательной в методическом отношении информации, несущие в себе обобщающий характер понятийного аппарата методики преподавания музыки и обеспечивающие экономию времени и энергии мышления? Будет ли понятным и полезным предлагаемый в работе методический материал? Найдут ли идеи педагогического моделирования

условия для дальнейшего развития? Главное, удалось ли нам пробудить любовь учащихся к методическому творчеству и в целом к педагогической работе?

Преподавание музыки требует любви и увлеченности, как и искусство вообще. Вдохновение, созидательное методическое творчество невозможно без интереса и любви к работе педагога. Знакомясь с различными подходами к преподаванию, каждому нужно найти свой жизненный путь к мастерству. Лучше живого общения с теми учителями, которые способны качественно обучать детей, у которых все получается ладно, гармонично, успешно и радостно, ничего быть не может. Однако книги помогают приобщить к серьезному изучению своей профессии. Мы надеемся, что работа «Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование» найдет своего читателя.



Семинар учителей музыки Минской области в г. Молодечно



Республиканский конкурс «Учитель года».
Третья справа — С.И. ГЛАДКИХ, участник конкурса
(гимназия № 7 г. Жодино)



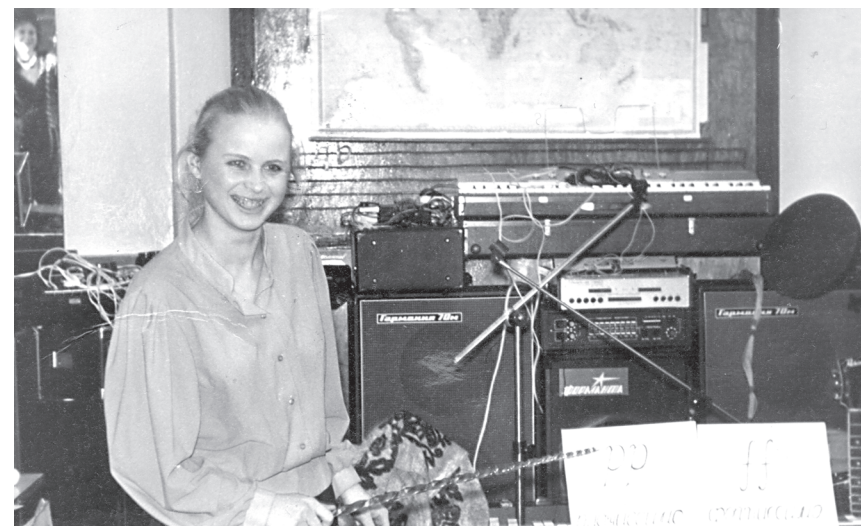
Второй международный конкурс-фестиваль им. Д.Б. Кабалевского
«Учитель музыки XXI века» (г. Москва, 2002 г.)



Лауреат Второго международного конкурса-фестиваля им. Д.Б. Кабалевского «Учитель музыки XXI века» студентка Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка Марина ПИКУНОВА



Почетные гости конкурса-фестиваля — дети Д.Б. Кабалевского: крайняя слева — Марина, второй справа — Юрий



Педагогическая практика студентов музыкально-педагогического факультета БГПУ им. Максима Танка. Школа № 81 г. Минска

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1983. — 111 с.
2. Абдуллин Э.Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.01 / Моск. пед.гос. ун-т. — М., 1991. — 38 с.
3. Абдуллин Э.Б. Об индивидуальном стиле деятельности учителя музыки // Методолого-методическая подготовка учителя музыки: Материалы VII междунар. научно-практич. конф. — М., 2002. — С. 17–22.
4. Абдуллин Э.Б. Методологическая культура педагога-музыканта. — М.: Владос, 2002. — 180 с.
5. Алиев Ю.Б. Настольная книга учителя-музыканта. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 336 с.
6. Аксенов Н.Р. Специфика и принципы графического моделирования философского знания. — Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1980. — 250 с.
7. Александрова Н.В. Диалоги искусств. — Мн.: РИВШ БГУ, 2001. — 215 с.
8. Амарова О.Ф. Модель профессиональной подготовки выпускника вуза, адаптированного к рынку труда: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Калуга, 2002. — 18 с.
9. Аминов Н. Драматическая импровизация и арттерапия // Искусство в школе. — 1997. — № 1. — С. 35–37.
10. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Мн., 1990. — 560 с.
11. Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики. — Киев: Навукова думка, 1965. — 303 с.
12. Анисимов О.С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники / Рос. акад. гос. службы при Президенте России. — М., 1998. — 772 с.
13. Анисимов О.С. Развитие. Моделирование. Технологии: Методологическая концепция управления образованием. — Калуга, 1996. — 92 с.
14. Анохин П.К. Философский смысл проблемы естественно-го и искусственного интеллекта // Вопросы философии. — 1973. — № 6. — С. 83–97.

15. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. — М.: Наука, 1980. — 197 с.
16. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. — М.: Просвещение, 1983. — 224.
17. Апраксина О.А. К вопросу о системе музыкального воспитания в школе // Музыкальное воспитание в школе. — 1975. — Вып. 10. — С. 85–94.
18. Апраксина О.А. О праве учителя-музыканта на эксперимент // Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; Под ред. Э.Б. Абдуллина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 90–93.
19. Ариев И.М. Вклад П.Я. Гальперина в теорию деятельности: интегральный подход к обучению и развитию // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 50–59.
20. Арчажникова Л.Г. Профессия — учитель музыки: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 111 с.
21. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя: Дисс. ... доктора пед. наук. — М., 1986. — 442 с.
22. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Кн. 1–2. — Л.: Музгиз, 1963. — 378 с.
23. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе: Избр. ст. о музыкальном просвещении и образовании. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
24. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. — 1973. — № 6. — С. 98–111.
25. Ахманов А.С. Логическое учение Аристотеля. — М., 1960. — 314 с.
26. Бабенко Л.С. Формы и содержание УИРС в курсе лекций «Методика работы с детским хором» / Личность и музыка: Материалы Междунар. научно-практич. конф. — Мн., 2000. — С. 111–112.
27. Бабко Г.И. Модели социально-гуманитарного образования в профессиональной школе: проблема структурирования содержания // Вышэйшая школа. — 1997. — № 5. — С. 6–8.
28. Базилевская И.Н. Режиссерские экземпляры К.С. Станиславского: (Опыты прочтения): Автореф. дисс. ... доктора искусствоведения. — 40 с.

29. Балакіна Н.Н. Шляхі активізації музично-метади́чної па́дрыхтоўкі настаўніка музыкі // Актуальныя праблемы па́дрыхтоўкі настаўніка музыкі: Матэрыялы навукова-метадычн. канф. / Пад рэд. Бабенка Л.С. і інш. — Мн., 1996. — С. 67–70.
30. Банфи Л. Философия искусства / Предисл. К.М. Долгова. — М.: Искусство, 1989. — 283 с.
31. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. — Л.: Сов. композитор, 1979. — 352 с.
32. Баренбойм Л.А. Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа. — М.: Сов. композитор, 1978. — 367 с.
33. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. — М.: Академия, 2002. — 416 с.
34. Беларускі дзіцячы фальклор / Склад. А.М. Аляхновіч, М.В. Рахчэеў і інш. — Мн.: Беларусь, 1994. — 271 с.
35. Белая А.А. Информационная модель обучения: Теория и практика построения и реализация в вузе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Йошкар-Ола, 2001. — 20 с.
36. Белов Н.В. Изоморфизм // БСЭ: Т. 10. — М.: Сов. энциклопедия, 1972. — С. 97–98.
37. Белунцов В. Музыкальные возможности компьютера: Справочник. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 432 с.
38. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 190 с.
39. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. — 1993. — № 5. — С. 16–24.
40. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: (Идеи. Опыт. Проблемы). — Кемерово, 1993. — С. 38–49.
41. Блауберг И.В., Югин Э.Г. Системный подход // Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1983 — С. 612–614.
42. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значения для современных исследований и психологии личности // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 108–116.
43. Бондарев В.Г. Современные парадигмы образования: На пути к целостности и самоорганизации / В.Г. Бондарев. — Мн.: НИО, 2003. — 128 с.

44. Боргош Ю. Фома Аквинский / Пер. с польск. — М.: Мысль, 1975. — 183 с.
45. Боровик Т.А. Осенняя гамма: Методические рекомендации к экспериментальной программе «Искусство» (1 класс). — М., 2000. — 166 с.
46. Боровик Т.А. Звуки, ритмы и слова. — Мн., 1999. — 112 с.
47. Бочаров В.А., Маркин В.И. Основы логики: Учебник. — М.: ИНФРА-М, 2002. — 296 с.
48. Бракала Н.И. Методы́ка музы́чнага вы́хавання ў школе. — Мн.: РІПА, 1995. — 20 с. — (Праграмы педагагічных каледжаў і вучылішчаў).
49. Бранский В.П. Искусство и философия: Роль философии в формировании и восприятии художественного произведения на примере истории живописи. — Калининград: Янтарный сказ, 1999. — 704 с.
50. Булыгин В.Я. Правдоподобное моделирование. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1985. — 170 с.
51. Бурлаков В.А. Обучение и воспитание эпического певца // Преподаватель. — 2001. — № 6. — С. 42–45.
52. Буслова М.К. Моделирование в процессе познания: (На материалах химии). — Мн.: Наука и техника, 1975. — 160 с.
53. Важеевская Н.Е. Гносеологические корни в системе школьного образования // Педагогика. — 2002. — № 4. — С. 3–9.
54. Вальков К.И. Введение в теорию моделирования. — Л.: ЛИСИ, 1974. — 152 с.
55. Вановская И.Н. Репродуктивный метод обучения музыке как сложносоставная и многоуровневая структура: реальные учебно-образовательные возможности, ресурсы, перспективы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Тамбов, 2000. — 25 с.
56. Васильев Л.И. Педагогические условия модульной организации физического образования в средней школе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Уфа, 2001. — 18 с.
57. Васютинский Н.А. Золотая пропорция. — М.: Мол. гвардия, 1990. — 238 с.
58. Венгрова Т.Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки // Музыка в школе. — 1989. — № 3. — С. 10–16.
59. Веников В.А. Теория подобия и моделирования. — М.: Высшая школа, 1976. — 480 с.

60. Вершинина Г.Б. «...Вольна о музыке глаголить»: (Музыка на уроках развития речи): Пособие для учителя. — М.: Новая школа, 1996. — 192 с.

61. Витражи мудрости: Афоризмы, крылатые слова, изречения / Сост. М.В. Король. — 2-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Полымя, 1991. — 414 с.

62. Волоцкая З.М. Элементы космоса в фольклорной модели мира (на материале славянских загадок) // Исследования по структуре текста. — М.: Изд-во «Восточная литература» РАН, 1995. — С. 218–244.

63. Выготский Л.С. Психология искусства. — Мн.: Современное слово, 1988. — 480 с.

64. Гальцов В.Н. Организационная модель художественно-эстетического обучения, воспитания и просвещения в общеобразовательной школе: Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании // Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития: Материалы междунар. конф. / Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. — М.: Флинта, 1999. — С. 118–119.

65. Гастев Ю.А. Гомоморфизмы и модели. — М.: Наука, 1975. — 150 с.

66. Габдеев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983. — 109 с.

67. Герасимова Н.М. Пространственно-временные формулы русской волшебной сказки // Русский фольклор: Т. XVIII. Славянская литература и фольклор. — Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1978. — С. 173–180.

68. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. — М.: Педагогика, 1987. — 263 с.

69. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: Интер-Диалект, 1997. — 697 с.

70. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. — Гомель: ИПП «Сож», 1999. — 88 с.

71. Глазырина Е.Ю. Музыка в четвертом измерении // Вопросы методологии, теории и методики музыкального обучения и воспитания школьников. — М.: Искусство в школе, 2001. — 372 с.

72. Головнев А.В. Модель в культурологии // Модель в культурологии Сибири и Севера: Сб. научн. тр. Рос. акад. наук. — Екатеринбург: Ин-т истории и археологии, 1992. — С. 142–169.

73. Гольдин А.М. К построению модели знания в парадигме М.А. Балабана // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 104–110.

74. Горбачева Н.В. Метод аналогии как средство развития творческого мышления учащихся при обучении их элементам сферической геометрии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Омск, 2001. — 18 с.

75. Горский Д.П. Вопросы абстракции и образования понятий. — М.: АН СССР, 1961. — 351 с.

76. Горский Д.П. Проблемы общей методологии наук и диалектической логики. — М.: Мысль, 1966. — 374 с.

77. Горюнова Л. Говорить языком искусства // Музыка в школе. — 1990. — № 3. — С. 8–13.

78. Готсдинер А.А. Музыкальная психология. — М., 1993. — 191 с.

79. Готсдинер А.А. Велико ли расстояние от дошкольника до первоклассника? // Вопросы музыкальной педагогики: Сб. статей. Вып. 7 / Сост. В.И. Руденко. — М.: Музыка, 1986. — С. 29–38.

80. Гриненко Г.В. Хрестоматия по истории мировой культуры. — М.: Юрайт, 1988. — 669 с.

81. Гришанович Н.Н. Концепция художественно-эстетического образования учащихся общеобразовательных школ Белоруссии. — Мн.: Бел. гос. ун-т, 1991. — 28 с.

82. Гришанович Н.Н. Методика музыкального воспитания // Сборник базовых учебных программ для высших учебных заведений. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2002. — С. 79–102.

83. Гришанович Н.Н. Музыкально-конструктивная деятельность учителя музыки // Основы маастацтва. — 2002. — № 2. — С. 97–112.

84. Гришанович Н.Н. Социологический метод Ромена Роллана // Музыканае і тэатральнае маастацтва: праблемы выкладання. — 2003. — № 1. — С. 8–11.

85. Громыко Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. — М.: Ин-т учеб. Paidea, 1997. — 560 с.

86. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: (Теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). — Мн.: Технопринт, 2000. — 376 с.

87. Грыгаровіч Я.Д. Фарміраванне эстэтычнай накіраванасці студэнтаў у працэсе падрыхтоўкі да прафесійнай сацыякультурнай дзейнасці: Аўтарэф. дыс. ... доктара пед. навук: 13.00.05, 13.00.08. — Мн.: БУК, 2002. — 42 с.

88. Гуревич Е.А. Музыкальное образование в Германии // Музыка в школе. — 2001. — № 4. — С. 28–41.

89. Давыдов В.В., Варганян А.У. Учебная деятельность и моделирование. — Ереван: Луйс, 1981. — 220 с.

90. Давыдов Ю.Н. «Картина мира» и типы рациональности: (Новые подходы к изучению социологического наследия Макса Вебера) // Вопросы философии. — 1989. — № 8. — С. 150–163.

91. Дихтиевская Е.П. Проблема художественного в контексте преподавания музыки / Личность и музыка: Материалы 3-й Междунар. научно-практ. конф., 17–18 декабря 2002 г., г. Минск. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2002. — С. 226–232.

92. Дихтиевская Е.П. Методология преподавания музыки // Программы по спецкурсам. — Мн.: БГПУ, 1998. — С. 3–12.

93. Дмитриева Л.Г., Черноцваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учебник для учащихся пед. училищ. — М.: Просвещение, 1989. — 207 с.

94. Дризе Т.М., Орлова Э.А. Основы социально-культурного проектирования. — М., 1996. — 196 с.

95. Дубянецкі Э.С. Сусветная культура: Ад старажытнасці да нашых дзён: Папул. энцыкл. дав. — Мн.: БелЭн, 2001. — 240 с.

96. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. — Мн.: БГУ, 1981. — 383 с.

97. Дышлевый П.И., Яценко Л.В. Что такое общая картина мира. — М.: Знание, 1984. — 64 с.

98. Евдокимова Ю., Симакова Н. Музыка эпохи Возрождения: Cantus prius factus и работа с ним. — М.: Музыка, 1982. — 252 с.

99. Емельянов В.В. Развитие голоса: Координация и тренаж. — СПб.: Лань, 1997. — 192 с.

100. Жак-Далькроз Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6 лекций / Пер. Н. Гнесиной. — М., 1922. — 120 с.

101. Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика. — М.: Владос, 2003. — 272 с.

102. Жилинская И.А. Отражение древней модели мира в языке восточных славян (на материале заговорных традиций) // Гуманитарно-экономический вестник. — 1997. — № 3. — С. 89–97.

103. Жилинская И.А. Пространственно-временная модель мира восточных славян в языке русских и белорусских заговоров: Дисс. ... канд. филолог. наук: 10.02.02. и 10.02.01. — Мн., 1999. — 178 с.

104. Жук А.И. Новоевропейская педагогическая парадигма и мировой кризис образования // Пути повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров с университетским образованием: Материалы респ. науч.-практ. конф. / М-во обр. и науки, Бел. гос. ун-т. — Мн., 1995. — С. 46–57.

105. Журавицкая М.С. Новые пути музыкального воспитания в Израиле: Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании // Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития: Материалы междунар. конф. / Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. — М.: Флинта, 1999. — С. 118–119.

106. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. — М.: Педагогика, 1982. — 160 с.

107. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. — М., 1987. — 160 с.

108. Зильберквит М.А. Формирование опорных музыкальных понятий при обучении игре на инструменте на муз. факультетах пед. институтов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1981. — 17 с.

109. Занков Л.В. Наглядность. — М., 1960. — 311 с.

110. Иванов Вяч. Вс., Топоров В.Н. Славянские моделирующие семиотические системы: (Древний период). — М.: Наука, 1965. — 246 с.

111. Ильин Е.Н. Рождение урока. — М., 1986.

112. Исакова Л.С. Разработка комплексной системы обучения с использованием персонального компьютера в начальной школе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Владикавказ, 2000. — 23 с.

113. Исенко А.И. Фортепиано: Экспресс-курс для детей и взрослых. — М.: Голос, 1994. — 230 с.

114. Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза: Сб. науч. ст. — Волгоград: Перемена, 1993. — 196 с.

115. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? — М.: Просвещение, 1989. — 191 с.

116. Кабалецкий Д.Б. Про трех китов и про многое другое. — М., 1976. — 244 с.
117. Кабалецкий Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы средней общеобразовательной школы: Музыка. 1–3 классы. — М.: Просвещение, 1988. — С. 1–32.
118. Кабкова Е.П. Программа музыкального развития (1–10-й классы): Интегрированная программа полихудожественного развития на основе взаимодействия искусств. — М., 1991. — 66 с.
119. Кабуш В.Т. Гуманистическая система воспитания: Концептуальные основы / Бел. фонд соц. поддержки детей и подростков «Мы — детям». — Мн., 1997. — 98 с.
120. Кавалёв В.В. Спецкурс «Методика элементарного музицирования» як сродок удасканалення прафесійнай падрыхтоўкі будучага настаўніка музыкі // Актуальныя праблемы падрыхтоўкі настаўніка музыкі: Матэрыялы навукова-метадыч. канф. — Мн., 1996. — С. 71–73.
121. Каган М.С. О способах представления структур социальных объектов // Проблемы методологии науки и научного творчества. — Л.: ЛГУ, 1977.
122. Каган М.С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств: Ч. I–III. — Л.: Искусство, 1972. — 447 с.
123. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.
124. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. статьи. — Л.: Изд-во Ленингр. университета, 1991. — 384 с.
125. Каган М.С. Социальные функции искусства. — Л.: Знание, 1978. — 36 с.
126. Каган М.С. Художественное конструирование: система практики, система оценки. — Л.: ЛДНТП, 1973. — 32 с.
127. Казимирская И.И. Мышление учителя и пути его формирования: Ч. 1. — Мн.: Минск. гос. пед. ин-т им. М. Горького, 1992. — 146 с.
128. Калапуша Л.Р. Моделирование в изучении физики. — К.: Рад. школа, 1982. — 158 с.
129. Канцэпцыя прафесійнай адукацыі ў галіне мастацтва ў Рэспубліцы Беларусь / Бел. дзярж. акад. музыкі; Рэд.-склад. В.А. Яканюк. — Мн., 1999. — 70 с.

130. Каралёва Т.П. Выкарыстанне камп'ютэрнай тэхнікі на занятках па методыцы музычнага выхавання // Актуальныя праблемы падрыхтоўкі настаўніка музыкі: Матэрыялы навукова-метадыч. канф. — Мн., 1996. — С. 89–93.
131. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. — М.: Наука, 1981. — 366 с.
132. Каракозова Э.В. Моделирование в общественных науках: Филос.-методол. пробл. — М.: Высш. шк., 1986. — 101 с.
133. Кацура А.В., Келле В.В., Новик И.Б. Философско-гносеологические аспекты системного моделирования. — М.: ВНИИСИ, 1982. — 52 с.
134. Кепеци Б. Знак, смысл, литература // Семиотика и художественное творчество. — М.: Наука, 1977. — С. 42–58.
135. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 11–17.
136. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе и анализ зарубежного опыта. — М.: Знание, 1991. — 77 с.
137. Клименко В.А., Лашук И.В. Применение социологических методов в учебно-воспитательном процессе. — Мн.: Технопринт, 2000. — 36 с.
138. Ковалевская А.А. Музыкально-эстетическое воспитание: дифференцированный подход / Под ред. Н.Н. Яковлевой. — Мн.: УП «Технопринт», 2002. — 408 с.
139. Коган А.Н. Теория культуры. — Екатеринбург, 1993. — 203 с.
140. Кодай З. Избранные статьи / Ред. И.И. Мартынова. — М.: Сов. композитор, 1982. — 288 с.
141. Колтаков К.Г. Социально-философский анализ особенностей взаимосвязи педагогического образования и общества: Автореф. дисс. ... доктора философ. наук: 09.00.11. — Барнаул, 2002. — 43 с.
142. Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: Т.1. — М.: Педагогика, 1982. — 656 с.
143. Концепции современного естествознания / Под ред. С.И. Самыгина. — 3-е изд. — Ростов н/Д: Феникс, 2001. — 576 с.
144. Копцева Т.А. Художественно-педагогическая мастерская А.И. Левшина // Эстетическое воспитание: опыт, проблемы, перспективы: Ежегодник Института художественного образования РАО. — М., 2001. — С. 23–37.

145. Королева Т.П. Практическое моделирование в методической подготовке студентов музыкально-педагогического факультета // Методолого-методическая подготовка учителя музыки: Материалы VII Междунар. научно-практич. конф. — М., 2002. — С. 39–41.

146. Королева Т.П. Педагогическое моделирование как инновационный путь адаптации студентов к профессии учителя музыки // Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема: методологические основания, пути и способы решения: Материалы II Междунар. научно-практич. конф. Ч. 3 / Редкол.: Л.Ф. Мирзоянова (гл. ред.) и др. — Барановичи: БГВПК, 2003. — С. 92–97.

147. Королева Т.П. Внеклассные формы работы по музыкальному воспитанию школьников как резерв повышения качества образования // Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества: Материалы VI Междунар. конф. / Под ред. Н.И. Запрудского. — Мн.: Акад. последиплом. образования, 2002. — С. 183–188.

148. Королева Т.П. Методические приемы первоначального ознакомления учащихся с музыкальными произведениями // Проблемы реформы музыкального воспитания в общеобразовательной школе. — Мн.: МГПИ им. А.М. Горького, 1990. — С. 96–101.

149. Королева Т.П. Систематизация методов музыкальной педагогики // Личность и музыка: Материалы I Междунар. научно-практич. конф. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1998. — С. 55–57.

150. Королева Т.П. Музыкальное воспитание в школах Беларуси к началу века // Методологические, организационные новации и проблемы музыкального образования и воспитания в современных условиях. — Брест: БГПУ им. А.С. Пушкина, 2000. — С. 90–92.

151. Королева Т.П. Компьютерные программы в музыкальном обучении и воспитании // Личность и музыка: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 8–9 ноября 2000 г.: В 2 ч. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2000. — Ч. 2. — С. 55–57.

152. Королева Т.П. Профессионально-педагогическая направленность студентов музпедфакультета как объект стимулирования // Психолого-педагогические вопросы профессиональной подготовки студентов музпедфакультета. — Мн.: МГПИ им. А.М. Горького, 1984. — С. 30–38.

153. Королева Т.П. Стимулирование профессионально-педагогической направленности студентов музпедфакультета в процессе индивидуальных занятий: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М.: Академия пед. наук, 1988. — 16 с.

154. Королева Т.П. Стимулирование профессионально-педагогической направленности студентов музпедфакультета: Методич. рекомендации. — Мн.: МГПИ им. А.М. Горького, 1983. — 50 с.

155. Королева Т.П. Стимулирование результативности общего музыкального образования // Музыкальное и театральное искусство: Проблемы выкладки. — 2002. — № 2. — С. 12–13.

156. Королева Т.П. Творчество в учебном процессе // Преемственность в системе музыкально-педагогического образования: Материалы Респ. науч.-практ. семинара, Минск, 21–23 декабря 1999 г. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1999. — С. 66–68.

157. Королева Т.П. Формирование художественной картины мира у учащихся на музыкальных занятиях // Личность и музыка: Материалы 3-й Междунар. научно-практич. конф. 17–18 декабря 2002 г., г. Минск. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2002. — С. 226–232.

158. Королева Т.П. Методы взаимосвязи различных видов искусств на уроках музыки // Теория и практика музыкально-педагогического образования: Сб. науч. ст. — Мн.: БГПУ, 2002. — С. 43–48.

159. Королева Т.П., Щербакова Н.И. Теория музыки. Основы музыкального искусства: Методич. рекомендации. — Мн., МГПИ им. М. Горького, 1990. — 43 с.

160. Королева Т.П. Музыкальная информатика // Сборник базовых учебных программ для высших учебных заведений. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2002. — С. 151–158.

161. Королева Т.П., Антипова Н.Е. Читая Пушкина: Сценарий внеклассного мероприятия для учащихся 6–8 классов // Пушкин и музыка. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2000. — С. 67–76.

162. Королева Т.П. Методы музыкальной педагогики // Программы по спецкурсам. — Мн.: БГПУ, 1998. — С. 25–35.

163. Королева Т.П., Чугаева Н.В. С. Прокофьев. Балет «Золушка»: Методич. пособие. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1998. — 29 с.

164. Королева Т.П., Чугаева Н.В. П. Чайковский. Балет «Щелкунчик»: Методич. пособие. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1998. — 41 с.

165. Королева Т.П. Коротко о тематизме школьной программы: Учебно-методич. пособие. — Мн.: БГПУ, 1997. — 20 с.

166. Коршунова Н.А. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика. — № 7. — 2002. — С. 19–26.
167. Краевский В.В. Основные характеристики и логика педагогического исследования. — Волгоград: Перемена, 1994. — 32 с.
168. Красильников И.М. Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании. — М.: Искусство в школе, 2002. — 92 с.
169. Кремлев Ю.А. Избранные статьи. — Л.: Музыка, 1976. — 231 с.
170. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 288 с.
171. Крючкова С.Е. Инновации: философско-методологический анализ: Автореф. дисс. ... доктора философ. наук: 09.00.11. — М., 2001. — 46 с.
172. Кузнецова И.А. Обучение моделированию студентов-математиков педвуза в процессе изучения курса «Математическое моделирование и численные методы»: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Саранск, 2002. — 18 с.
173. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. — М.: Прогресс, 1975. — 288 с.
174. Куницкая Ю.И. Повышение квалификации педагогов в процессе проектирования / Под ред. Б.В. Пальчевского. — Мн.: Технопринт, 2001. — 216 с.
175. Кураев В.И. Взаимоотношение содержательных и формальных компонентов в построении и развертывании научных теорий // Вопросы философии. — 1971. — № 11. — С. 57–68.
176. Кураев В.И. Диалектика содержательного и формального в научном познании. — М.: Наука, 1977. — 160 с.
177. Ланг А.П. О понятии наглядности и ее роли в процессе познания и обучения. — Таллин: «Валгус», 1967. — 84 с.
178. Лашук А.Д. Специалист, мастер, профессионал: Теория и практика моделирования / Под ред. Б.В. Пальчевского. — Мн.: Технопринт, 2000. — 232 с.
179. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
180. Леонтьева О.Т. Карл Орф. — М.: Музыка, 1984. — 334 с.
181. Лернер И.Я. Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. — Челябинск, 1985.
182. Летягин Л. Идеи Просвещения в зарубежной музыке // Музыка в школе. — 1990. — № 4. — С. 9–14.

183. Лехина Л.Н. Сюжетность как принцип построения урока музыки // Музыка в школе. — 2001. — № 5. — С. 3–11.
184. Лисейчиков О.Е. Педагогическое проектирование содержания учебных курсов и базисного плана 12-летней школы в условиях разноуровневого обучения. — Мн.: НИО, 2001. — 207 с.
185. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 32–45.
186. Лотман Ю.М. Заметки о художественном пространстве // Труды по знаковым системам. — Тарту, 1986. — Т. XIX. — С. 25–43.
187. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3-х т. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. — Таллин: Изд-во «Александра», 1992. — С. 191–199.
188. Малуков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. — Дубна: Феникс, 1999. — 254 с.
189. Мегушевский В.В. Интонационная форма музыки. — М.: Композитор, 1993. — 268 с.
190. Мегушевский В.В. Концепция. Духовно-нравственное воспитание средствами искусства: (Для общеобразовательных учебных заведений). — Мн.: Православное братство во имя Архистратига Михаила, 2001. — 52 с.
191. Мегушевский В.В. Внемлите ангельскому пению. — Мн.: Православное братство во имя Архистратига Михаила, 2000. — 272 с.
192. Мегушевский В.В. Музыкальный жанр // Спутник учителя музыки / Сост. Т.П. Чельшева. — М., 1993. — С. 97–108.
193. Мелетинский Е.М. Мифология // Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С. 377–378.
194. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. — М.: Просвещение, 1987. — 95 с.
195. Методика музыкального воспитания в начальной школе: Учеб. пособие / Под ред. Балакиной Н.Н. — Мн., 1998. — 127 с.
196. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; Под ред. Э.Б. Абдуллина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
197. Мистюк В.А. Организация работы учащихся над содержанием песни // Психолого-педагогические вопросы профессиональной подготовки студентов музпедфакультета. — Мн.: МГПИ им. М. Горького, 1984. — С. 121–129.

198. Моделирование в обучении // Современный словарь по педагогике — Мн.: Современное слово, 2001. — 928 с.

199. Моделирование процессов мирового развития и сотрудничества / Д.М. Гвишиани, Е.П. Велихов, В.М. Лейбин и др.; Отв. ред. Д.М. Гвишиани, В.М. Лейбин; АН СССР, ВНИИ систем. исслед. и др. — М.: Наука, 1991. — 205 с.

200. Моделирование педагогических ситуаций: Пробл. повышения качества и эффективности общепед. подготовки учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Я.И. Петров и др.; Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1981. — 120 с.

201. Моделирование психической деятельности. — М.: Мысль, 1969. — 384 с.

202. Морозова С.Н. Из истории массового музыкального воспитания. Б.А. Яворский // Музыкальное воспитание в школе. — Вып. 12. — М.: Музыка, 1977. — С. 75–85.

203. Музыкально-двигательные упражнения в детском саду / Сост. Е.П. Раевская и др. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.

204. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.; Под ред. Л.В. Школяр. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 232 с.

205. Муцмахер В. О развитии профессионально значимых качеств личности учителя-музыканта // Музыка в школе. — 1989. — № 4. — С. 24–27.

206. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. — М.: Музыка, 1972. — 384 с.

207. Наумчик В.Н. Воспитание творческой личности. — Мн.: Университетское, 1998. — 189 с.

208. Неменский Б.М. Мудрость красоты. — М.: Просвещение, 1981. — 192 с.

209. Неменский Б.М. Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе. — М.: 1992. — 138 с.

210. Нижникова А.Б. Певческая культура учителя музыки как предмет исследования в теории музыкальной педагогики. — Мн.: Бестпринт, 2003. — 71 с.

211. Николаева Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: Исследование. — М.: «Прометей», 2002. — 345 с.

212. Новик И.Б. Системный стиль мышления. — М.: Знание, 1986. — 64 с.

213. Новик И.Б. О моделировании сложных систем: (Философ. очерк). — М.: Мысль, 1965. — 335 с.

214. Новик И.Б. Новый тип модельного познания // Вопросы философии. — 1980. — № 7. — С. 130–132.

215. Новик И.Б., Абдуллаев А.Ш. Введение в информационный мир / ВИНТИ. — М.: Наука, 1991. — 225 с.

216. Овсичев Б.А. Модели формирования организационных структур. — Л.: Наука, 1979. — 160 с.

217. Орлов В.В. Особенности чувственного познания. — Пермь, 1962. — 220 с.

218. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 368 с.

219. Осеннева М.С., Самарин В.А. Хоровой класс и практическая работа с хором. — М.: Изд. центр «Академия», 2003. — 192 с.

220. Паздников М.С. Реформа школы и художественно-эстетическое развитие личности // Музыка и театральное искусство: Проблемы выкладки. — № 2. — 2002. — С. 9–11.

221. Пальчевский Б.В., Масюкова Н.А. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК // Адаптация и выживание. — 1997. — № 2. — С. 9–16; № 3. — С. 16–27; № 4. — С. 3–16; № 5. — С. 13–14; № 6. — С. 3–13; № 7. — С. 21–26; № 8. — С. 3–10; № 9. — С. 3–15; № 11. — С. 3–11; № 12. — С. 3–18.

222. Пальчевский Б.В., Петрович М.Н., Фригман Л.С. Система и элементы учебно-методического обеспечения. — Мн.: Высшая школа, 1986. — 107 с.

223. Панова С.Я. Развитие учащихся на уроках фортепиано в начальный период обучения. — Мн.: БГПУ, 1996. — 31 с.

224. Парнес Д.Г., Оськина С.Е. На баяне — по слуху: Самоучитель. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. — 200 с.

225. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — 4-е изд. — М.: Школьная пресса, 2002. — 512 с.

226. Перрюшо А. Жизнь Ренуара // Пер. с фр.; Послесловие Н. Смирнова. — М.: Прогресс, 1979. — 357 с.

227. *Песоцкий Ю.С.* Высокотехнологическая образовательная среда учебных заведений: Основы проектирования. — М.: Педагогика, 2001. — 96 с.

228. *Песоцкий Ю.С.* Высокотехнологическая образовательная среда учебных заведений: Теоретическая модель. — М.: Педагогика, 2002. — 96 с.

229. *Петрушин В.И.* Музыкальная психотерапия: Теория и практика. — М.: Владос, 1999. — 176 с.

230. *Пианисты рассказывают: Вып. 2.* — М.: Музыка, 1984. — 239 с.

231. *Пиличяускас А.А.* Учитель музыки в пространстве проблем музыкальной педагогики // Методолого-методическая подготовка учителя музыки: Материалы VII междунар. научно-практич. конф. — М., 2002. — С. 5–14.

232. *Пиличяускас А.А.* Познание музыки как педагогическая проблема // Музыка в школе. — 1989. — № 1. — С. 6–11.

233. *Пиличяускас А.А.* Нравственное воспитание школьников в процессе слушания музыки // Музыка в школе. — 1990. — № 4. — С. 4–8.

234. *Пиличяускас А.А.* Музыкальная культура: идеи формирования и реализации. Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании // Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития: Материалы Междунар. конф. / Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. — М.: Флинта, 1999. — С. 92–97.

235. *Питерских А.С.* Вопросы дополнительного образования в образовательной области «Искусство» и система непрерывного художественного образования. Искусство в школе XXI века // Сб. материалов VI Всероссийской конференции и московского научно-практического семинара «Мастерская Б.М. Неменского — 2000». — М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2000. — С. 56–62.

236. *Познавательные психические процессы* / Сост. и общ. ред. А.Г. Маклакова. — СПб.: Питер, 2001. — 480 с. — (Серия «Хрестоматия по психологии»).

237. *Погуровский В.М., Суслова Н.В.* Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. — М., 2001. — 318 с.

238. *Потапов А.Г.* Эвристика, методология и динамика моделирования. — Суздаль, 1993. — 152 с.

239. *Практическая логика: Учеб. пособие* / А.А. Ивин. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. — 288 с.

240. *Программно-методические материалы: Музыка. Начальная школа* / Сост. Е.О. Яременко. — М.: Дрофа, 2001. — 288 с.

241. *Программы средней общеобразовательной школы: Музыка, 1–3-й кл. трехлетней начальной шк.* / Научн. рук. Д.Б. Кабалевский. — М.: Просвещение, 1988. — 159 с.

242. *Программы средней общеобразовательной школы: Музыка, 4–7 кл.* / Научн. рук. Д.Б. Кабалевский. — М.: Просвещение, 1988. — 201 с.

243. *Прокофьев В.Н. К.С.* Станиславский и вопросы современной театральной теории: Автореф. дисс. ... доктора искусствоведения: 17.00.00. — М, 2001. — 48 с.

244. *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика* / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. — М.: Академия, 2003. — 368 с.

245. *Ражников В.Г.* Диалоги о музыкальной педагогике. — М.: ЦАПИ, 1994. — 141 с.

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

247. *Разбегаева Л.П.* Теория и практика гуманитарного образования: ценностно-коммуникативный подход: Автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. — Волгоград, 2001. — 48 с.

248. *Рева В.П.* Восприятие музыки как самосозидание личности // Личность и музыка: Материалы конф. — Мн.: БГПУ им. Максима Танка, 1998. — С. 29–30.

249. *Ротерштейн М.И.* Основы музыкального анализа. — М.: Владос, 2001. — 112 с.

250. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1989. — 488 с.

251. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с.

252. *Рюгер К.* Домашняя музыкальная аптечка. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 384 с.

253. *Рябов И.М., Мурзина Е.И.* Воспитание и обучение в ДМШ: Фортепиано. 1 класс. — Киев: Музична Україна, 1988. — 55 с.

254. *Садовский В.Н.* Система // Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С. 610–611.

255. Салеев В.А. Концепция эстетического воспитания детей и молодежи Республики Беларусь // Основы мастацтва. — 2000. — № 4. — С. 9–30.

256. Салееў В.А. Мастацкая культура і мастацтва на мяжы тысячагоддзяў // Мастацтва. — № 1. — 2003. — С. 7–11.

257. Салееў В.А. Музыка ў эстэтычным развіцці асобы // Музычнае і тэатральнае мастацтва. — № 2. — 2003. — С. 4–6.

258. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

259. Сергеева Г.П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе. — М.: Изд. центр «Академия», 1998. — 136 с.

260. Светлов Б.В. Мультимедийная культура общества: потребность в эстетической информации и художественная коммуникация // Основы мастацтва. — 2002. — № 2. — С. 47–55.

261. Серебряный Э.Г. Психология оперирования техническими символами. — Иркутск, 1988. — 171 с.

262. Сизова Л.С. Теоретические основы методики музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для преподавателей и студентов пед. учеб. заведений / Ин-т практ. психологии. — М., 1997. — 107 с.

263. Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. — М.: Политиздат, 1971. — 271 с.

264. Сманцер А.П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: Теория и практика / Бел. гос. ун-т, Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. — Мн., 1995. — 288 с.

265. Снопкова Е.И. Критериальные модели повышения квалификации работников образования. — Мн.: Технопринт, 2001. — 52 с.

266. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. — Мн.: Современное слово, 2001. — 928 с.

267. Стандарт по предмету «Музыка» для общеобразовательной школы / Т.Я. Возинская, Т.П. Королева, В.Д. Юркевич // Руководящий документ Республики Беларусь: В 2-х т. / Мин. обр. Респ. Беларусь — Мн.: 1999. — 46 с.

268. Стечкин С.Б. Аппроксимация // БСЭ: Т. 2. — М.: Сов. энциклопедия, 1970. — С. 134.

269. Сто великих композиторов / Авт.-сост. Д.К. Самин. — М.: Вече, 1999. — 624 с.

270. Струве Г.А. Школьный хор. — М.: Просвещение, 1981. — 191 с.

271. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором. — М.: Владос, 2002. — 173 с.

272. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методич. пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 336 с.

273. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 368 с.

274. Теплов Б.М. Избр. труды: В 2-х т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1985. — 328 с.

275. Тютюнникова Т.Э. Музицирование как педагогическая стратегия. Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании // Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития: Материалы Междунар. конф. / Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. — М.: Флинта, 1999. — С. 152–156.

276. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. — М.: Мысль, 1971. — 311 с.

277. Уваров Л.В. Образ, символ, знак: (Анализ современного гносеологического символизма). — Мн.: Наука и техника, 1967. — 119 с.

278. Уваров Л.В. Символизация в познании. — Мн.: Наука и техника, 1971. — 127 с.

279. Уоллэйс Р. Мир Леонардо. 1452–1519 / Пер. с англ. М. Карасевой. — М.: ТЕРРА, 1997. — 192 с.

280. Урицкая Б. Ромен Роллан — музыкант. — Л.: Сов. композитор, 1974. — 272 с.

281. Усачева В.О., Школяр Л.В., Школяр В.А. Музыкальное искусство. 2 класс: (Программа и методика). — М.: Магистр, 1996. — 93 с.

282. Ушинский К.Д. Соч.: Т. 6. — М.—Л., 1949.

283. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.

284. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. — М.: Знание, 1984. — 80 с.

285. Хазен А.М. Разум природы и разум человека. — М., 2000. — 606 с.

286. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания. — М.: Музыка, 1989. — 175 с.
287. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и авт. ввднх статей А.И. Пискунов. — М.: Просвещение, 1981. — 528 с.
288. Цыркун И.И. Дидактические основы генезиса специальной инновационной подготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования: Автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08. — Мн., 1999. — 200 с.
289. Цыркун И.И. Методическая инноватика: Науч.-метод. пособие / Бел. гос. пед. ун-т. — Мн., 1996. — 152 с.
290. Цымбалюк Е.А. Педагогическое творчество учителя музыки и технология мониторинга музыкального образования / Личность и музыка: Материалы 3-й Междунар. научно-практич. конф. 17–18 декабря 2002 г., г. Минск. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2002. — С. 226–232.
291. Цымбалюк Е.А. Оценочная деятельность учителя на уроках музыки. Методич. рекомендацыі. — Мн., 1997. — 24 с.
292. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
293. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: Пособие для учащихся. — М.: Интерпракс, 1994. — 384 с.
294. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка. — Мн.: Нар. асвета, 1988. — 175 с.
295. Шаталов В.Ф. Точка опоры: Организационные основы экспериментальных исследований. — М.: Университетское, 1990. — 224 с.
296. Школяр В.А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций: Опыт исследования проблемы. — М.: Флинта, 1999. — 88 с.
297. Шмырина Ф.А. Основные тенденции развития музыкального образования в США. Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании // Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития: Материалы междунар. конф. / Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. — М.: Флинта, 1999. — С. 167–173.
298. Шуман А.Н. Трансцендентальная философия. — Мн.: Эко-номпресс, 2002. — 416 с.

299. Штофф В.А. Моделирование и философия. — М.-Л.: Наука (Лен. отделение), 1966. — 301 с.
300. Штофф В.А. Роль моделей в познании. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. — 128 с.
301. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания. — М.: Высшая школа, 1978. — 271 с.
302. Штофф В.А. Современные проблемы методологии научного познания. — Л.: Знание, 1975. — 40 с.
303. Щуркова Н.Е. Когда урок воспитывает: (Нравств. аспект). — М.: Педагогика, 1981. — 128 с.
304. Эйгенсон Л.С. Моделирование. — М.: Сов. наука, 1952. — 371 с.
305. Эрнст П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. — М., 1992. — 175 с.
306. Эстетическое воспитание: опыт, проблемы, перспективы / Ежегодник Института художественного образования РАО. — М., 2001. — 280 с.
307. Эстетическое воспитание в США средствами музыкального искусства (по научно-информационным материалам) // Музыка в школе. — М., 2002. — № 2. — С. 48–54.
308. Югин Э.Г. Системный подход и принципы деятельности: Методол. проблемы соврем. науки. — М.: Наука, 1978. — 391 с.
309. Югина Е.И. Первые уроки музыки и творчества. — М.: Аквариум, 1999. — 270 с.
310. Юркевіч В.Д. Музыкальныя дыдактычныя гульні і практыкаванні. — Мн., 1997. — 112 с.
311. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. — Вильнюс, 1990. — 40 с.
312. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки. — Мн.: Выш. школа, 1979. — 104 с.
313. Яконюк В.Л. Проблемы глобализации музыкального образования: Взгляд в XXI век // Музыкальнае і тэатральнае мастацтва. — 2002— № 1. — С. 22–27.
314. Яконюк В.Л. Музыкальное воспитание в контексте реформы образования // Личность и музыка: Материалы 3-й Междунар. научно-практич. конф. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2002. — С. 6–11.
315. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / Бел. Акад. музыки. — Мн., 1993. — 147 с.

316. Яшчанка В.М. Імпразіацыйна-гульнёвая прырода дзіцячага фальклору // Личность и музыка: Материалы 1-й Междунар. научно-практич. конф. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1998. — С. 197 — 199.

317. Яценко В.Н. Роль фольклора в профессиональной подготовке учителя музыки // Актуальные проблемы профессиональной подготовки учителя музыки: Материалы конф. — Мн., 1990. — С. 61 — 67.

318. Benthin A. Der neue Weg zum Keyboardspiel. Die Keyboardschule fur alle einmanualigen Modelle mit Begleitautomatic und Rhythmusgerat, fur den Einstieg ins Tastenspiel fur Unterricht und Selbststudium. Band I — VI. — Schott — Mainz — London — Madrid — New York — Paris — Tokyo — Toronto, 1985. — 465 s.

319. Drecksler J., Harle Q. 1000 Tips fur Keyboards. — Voggenreiter Verlag Bonn — Bad Godesburg, 1987. — 264 s.

320. Monath Norman. How to play popular piano in 10 easy lessons. — N.Y.: Simon Schuster. Inc., 1984. — 120 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

**МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ.
ЛОГИКА ВЫСТРАИВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ
ПОСОБИЙ И МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ**

Приложение 1.1

**ОГЛАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
«МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ»
(О.А. АПРАКСИНА) [16]**

Введение. Задачи и содержание курса «Методика» музыкального воспитания в школе	3
--	---

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

**ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ.
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОБЛАСТЬ ИДЕОЛОГИИ**

Глава 1. Зависимость цели и содержания музыкального воспитания от общих задач школы

§ 1. Музыкальное воспитание в русской школе второй половины XIX — начала XX века	8
§ 2. Становление музыкального воспитания в советской школе	19

Глава II. Урок музыки в современной советской школе

§ 1. Урок музыки как школьный предмет и урок искусства	27
§ 2. Примерные виды уроков музыки	30

Глава III. Школьная программа «Музыка»

§ 1. Из истории становления программы по музыкальному воспитанию в советской школе	33
§ 2. Краткая характеристика программ по музыке 1970—1981 годов	49

**РАЗДЕЛ ВТОРОЙ
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ
НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ**

Глава IV. Музыкальное воспитание в начальных классах

§ 1. Методика музыкального воспитания в I классе	66
§ 2. Методика музыкального воспитания во II классе	84
§ 3. Методика музыкального воспитания в III классе	92

Глава V. Музыкальное воспитание в IV—VII классах

§ 1. Методика музыкального воспитания в IV классе	100
§ 2. Методика музыкального воспитания в V—VI классах	118
§ 3. Методика музыкального воспитания в VII классе	145

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Глава VI. Музыкальное воспитание во внеклассное время (в школе)

§ 1. Массовые формы внеклассной музыкальной работы ..	161
§ 2. Кружковые формы музыкальной работы	163

Глава VII. Планирование и учет музыкальной работы в школе

§ 1. Значение планирования музыкальной работы и его виды	168
§ 2. Основные формы учета результатов музыкальной работы	170

Глава VIII. Современные точки зрения на восприятие музыки, ее исполнение (хоровое пение) и музыкальную грамоту в школе

§ 1. Восприятие музыки и ее разбор с детьми	172
§ 2. Хоровое пение как вид исполнительского искусства ...	179
§ 3. Музыкальная грамота в школе	182

РАЗДЕЛ ЧЕТВЕРТЫЙ ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Глава IX. Музыкальное воспитание за рубежом

§ 1. Музыкальное воспитание в социалистических странах (НРБ, ВНР, ГДР)	194
§ 2. Музыкальное воспитание в капиталистических странах (Англия, США)	203
Заключение	215

Приложение 1.2

ОГЛАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ» (М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова) [218]

Предисловие	3
Музыка как вид искусства: содержательные аспекты	5
Глава первая. ТЕОРИЯ МУЗЫКИ	13
1. Музыкальный звук	13
2. Свойства музыкального звука	13
3. Музыкальная система. Звукоряд. Основные ступени и их названия. Октавы	14
Музыкальный строй. Темперированный строй. Полутон и целый тон. Производные ступени и их названия	16
Обозначения звуков по буквенной системе (музыкальный алфавит)	17
Нотное письмо	17
4. Ритм и метр	20
5. Приемы дирижирования	24
6. Интервалы	33
7. Аккорды	39
8. Лад и его элементы	42
Тональность	45
9. Интервалы и аккорды в условиях лада	55

Интервалы	53
Аккорды	55
10. Динамика	57
11. Альтерация. Хроматизм	59
12. Модуляция	60
13. Мелодия	62
14. Фактура	68

Глава вторая. ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКОЗНАНИЯ

1. Стиль в музыке	71
2. Классификация музыкальных жанров	78
3. Музыкальная форма как звуковая реализация содержания	86
Гомофонные формы	86
Полифонические формы	88
4. Исполнительство	93
Певческие голоса. Хор	93
Музыкальные инструменты. Оркестр	98

Глава третья. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТА- НИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 110

1. Из истории музыкального воспитания школьников	110
2. Основные тенденции развития социально-культурной сферы и музыкального образования на современном этапе	129
3. Теория музыкального воспитания	134
4. Сущность методики в контексте методологии и теории музыкального воспитания младших школьников	150
5. Содержание музыкального воспитания в начальной школе	156
6. Музыка в интегративном процессе комплексного взаимо- действия искусств	174
7. Урок музыки в начальной школе как основная форма музыкального воспитания младших школьников	182
8. Методы музыкального воспитания	195
9. Развитие основных музыкальных способностей у детей младшего школьного возраста	200
Определение уровня музыкальных способностей ребенка	202

Развитие музыкально-слуховых представлений и ладового чувства у младших школьников	203
Методика обучения детей нотной грамоте	208
Развитие чувства ритма у младших школьников	211
Развитие у младших школьников тембрового и динамического слуха	216
10. Виды музыкальной деятельности младших школьников на уроках музыки	219
Восприятие музыки	219
Хоровое пение	231
Музыкально-ритмические движения	246
Игра на музыкальных инструментах детского оркестра	265
Творчество младших школьников на уроках музыки	273
11. Музыкальное воспитание младших школьников во внеурочное время	285
Музыкальные кружки	286
Хор	286
Индивидуальные занятия по обучению игре на музыкальных инструментах	302
Ритмика	307
Бальные танцы	316
Музыкальный театр	320
Фольклорный ансамбль	331
Праздники	341
12. Планирование уроков музыки	346
13. Диагностика музыкального обучения	352
Контроль и оценка учащихся на уроках музыки	352
Методика определения музыкального развития младших школьников	357
Заключение	361
Рекомендуемая литература	362

**ОГЛАВЛЕНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ
«ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ»
(Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская,
В.О. Усачева, В.В. Медушевский, В.А. Школяр) [272]**

Предисловие	3
Глава 1. Проблемы становления урока музыки как урока искусства	8
1. Образ урока музыки в истории общего музыкального образования	8
2. Стереотип педагогического мышления — основа противоречий современного музыкального образования	24
Глава 2. Идеи развивающего образования в музыкальной педагогике школы	47
1. О возможности применения принципов общей дидактики в музыкальном образовании	47
2. Какое образование имеет развивающий характер	62
3. Метод моделирования художественно-творческого процесса	68
Глава 3. Восприятие музыки как педагогическая проблема	80
1. О трех моделях развития музыкального восприятия	81
2. С доверием к детям (понимание интонационного подхода в педагогической практике)	97
Глава 4. Методы интонационно-стилевого постижения музыки	108
1. Стиль как интонационная система	108
2. Интонационно-стилевой анализ — творчество учителя и ученика	
Глава 5. Методы изучения крупных музыкальных произведений в школе	140
1. Изучение крупных музыкальных произведений в школе в свете развития музыкально-педагогических идей Д. Кабалевского	140
2. Метод переинтонирования	148
3. Симфония в первом классе — необходимость и реальность	159

Глава 6. Содержательный анализ инструментальных сочинений на уроках музыки в школе	171
1. О чем мы говорим со школьниками на уроках музыки (к проблеме «околомузыкальных» разговоров)	171
2. Концерт С.В. Рахманинова для фортепиано с оркестром № 3 (опыт содержательного анализа)	187
Глава 7. Уроки сочинения	215
1. Импровизация на заданную тему	215
2. Сад детства	242
Глава 8. Духовные акценты в содержании музыкального образования	260
1. Интонационно-смысловой анализ музыки на уроке	261
2. Шопен. Ноктюрн b moll	270
Мусоргский. Рассвет на Москве-реке	273
О музыке Рахманинова	280
Глава 9. Изучение музыкальной культуры младших школьников	290
1. Программа и методика	290
2. Некоторые штрихи к музыкально-психологическому портрету современного ребенка	306
Примечания	323

Приложение 1.4

**ОГЛАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
«МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ»
(Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.) [204]**

Предисловие	3
Глава 1. Музыкальное образование в школе: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития	5
§ 1. Музыкальное искусство как учебный предмет	5
§ 2. Становление урока музыки как урока искусства в исторической ретроспективе	8
§ 3. Музыкальное искусство как неотъемлемая сфера жизнедеятельности детей в начальной школе	28
Глава 2. Сущность методики музыкального образования ...	42

§ 1. Место и роль методики в системе музыкального образования	42
§ 2. Методика как наука на современном этапе музыкального образования	56
Глава 3. Методы музыкального образования	74
§ 1. Метод и его связь с содержанием образования	74
§ 2. Методы музыкального образования в исторической ретроспективе	83
§ 3. Методическое творчество на современном этапе	99
Глава 4. Новые музыкальные технологии	105
§ 1. Преподавание музыки на принципах развивающего обучения	105
§ 2. Метод моделирования художественно-творческого процесса	119
§ 3. Развитие музыкального восприятия младших школьников	132
§ 4. Метод интонационно-стилевого постижения музыки	152
§ 5. О специфике профессии «учитель музыки общеобразовательной школы»	167
§ 6. Метод содержательного анализа инструментальных произведений	176
§ 7. Практические «алгоритмы» содержательного анализа	187
§ 8. Творчество учителя и учащихся на уроке музыки как педагогическая проблема	199
Приложение. Диагностика развития музыкальной культуры школьников	217

Приложение 1.5

**ОГЛАВЛЕНИЕ КНИГИ
«МУЗЫКА В ЧЕТВЕРТОМ ИЗМЕРЕНИИ»
(Е.Ю. Глазырина) [71]**

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. Методологические основы проблемы освоения личностью музыки как художественного явления мира	16

1.1. Методологические принципы освоения пространственно-временной и художественно-информационной природы музыкального искусства 16

1.2. Анализ научно-терминологического аппарата педагогики искусства 57

ГЛАВА 2. Художественное пространство-время и художественная информация — основные категории проблемы освоения музыки как художественного явления мира 90

2.1. Художественное пространство-время 90

2.2. Художественная информация 90

ГЛАВА 3. Разработка проблемы освоения школьниками музыки как художественного образа мира в отечественной и зарубежной теории и практике 154

3.1. Анализ отечественной теории и практики музыкального обучения и воспитания школьников 154

3.2. Анализ и обобщение зарубежного опыта 183

ГЛАВА 4. Научно-методические основы программы освоения музыки как художественного явления мира в общеобразовательной школе 210

4.1. Теоретические установки и направления программы экспериментальных занятий 210

4.2. Методические принципы освоения пространственно-временной и художественно-информационной природы музыкального искусства в практике музыкального обучения и воспитания учащихся 248

ГЛАВА 5. Структура диагностического исследования 277

5.1. Содержание диагностических методик 277

5.2. Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования 306

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 328

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 331

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ 353

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ 358

ПРИЛОЖЕНИЕ 363

ТАБЛИЦА С МЕТОДИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ ИЗ ЖУРНАЛОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

«Народная асвета»

1998	№ 4	Цымбалюк А.А. У працэсе рашэння практычных задач: 4 клас, тэма «Падобныя рысы ў музыцы Балгарыі, Венгрыі, Малдовы і Румыніі».
2000	№ 6	Сычевская О.А. Лермонтов и музыка.
2000	№ 6	Андреев А.Н. Тайна «Пиковой дамы».
2000	№ 5	Цымбалюк А.А. Кожны ўрок — урок: (2 кл., заключны ўрок).
2001	№ 6	Палажэнне аб атэстацыі педагогічных работнікаў сістэмы адукацыі.
2001	№ 8	Цымбалюк А.А. Праграма аўтарскага курса для бакалаўраў «Асновы маніторынгу мастацкага музычнага выхавання школьнікаў».
2002	№ 3	Каваліў В.В. Ліццё званоў у Заходняй Еўропе.
2002	№ 5—6	Сцяшэнка А.С. Нестандартныя ўрокі музыкі ў пачатковай школе.

«Асновы мастацтва»

1997	№ 4	Бурштейн С. Соната.
1998	№ 1	Гаврусева Т.И., Громова С.А. «О музыка, ты — чудо!»: Урок по теме «Музыкальный образ космоса» (7 кл.).
1999	№ 1	Гришанович Н.Н. «Искусство современное и вечное на уроках музыки» (8 кл.).
2000	№ 1—3	Гришанович Н.Н. «Искусство современное и вечное на уроках музыки» (8 кл.).
1999	№ 1	Ковалив В.В. Ассоциативные игры на уроках музыки.
2000	№ 4	Салеев В.А. Концепция эстетического воспитания детей и молодежи Республики Беларусь.
2001	№1	Гришанович Н.Н. Новые технологии преподавания искусства.

«Искусство в школе»

1997	№ 4, 5	Вендрова Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн.
------	--------	---

- 1997 № 3 Авторская песня на уроках музыки: (Фрагм. уроков в 5–8 кл.).
- 1997 № 3 Фольклорный праздник в школе «От зимы до осени».
- 1998 № 2 Колокола Древней Руси: (Фрагм. урока).
Осеннева М. «По страницам произведений Рахманинова С.»: (Лит.-муз. композиция).
- 1998 № 3 Симфония в 1 классе.
Согласие золотых колоколов: (Фр. урока).
- 1998 № 5 Власенко Н. Урок музыки в 6 кл. (Ф. Шопен).
Нечаева О. Урок музыки во 2 кл. (Ф. Шопен).
- 1999 № 1 Урок музыки в 6 кл. «Пушкин и Глинка» и «Пушкин и Моцарт».
- 1999 № 3 «Детский альбом» П.И. Чайковского: (Муз. встречи в концертном зале д/с).
- 1999 № 4 Творчество М. Мусоргского: (Муз. встречи в концертном зале д/с).
- 1999 № 5 Бусовикова Н., Бурова С. Импрессионизм в музыке и живописи: (Комбинированный урок в 6 кл.).
- 2000 № 1 Авдеев А. Песни нашего века: (Лит.-муз. композиция по творчеству Б. Окуджавы, Ю. Визбора).
- 2000 № 3 А.Н. Скрябин: (Биография).
- 2000 № 6 В ритме вальса.
- 2000 № 6 Баянова Т., Воронова Е. Роль русской народной песни в музыкальной драматургии оперы М. Мусоргского «Борис Годунов».
- 2000 № 6 Шмагина Т. Двенадцатые праздники (Рождество, Крещение).
Кармазина Ж. «Мне дорог Бах»: Сценарий итогового урока.
- 2001 № 1 Коробкина М. «Легкая» и «серьезная» музыка. (8 кл.)
Суслова Н. Урок «Здравствуй, музыка!»
Ковалив В.В. Ассоциативные игры на уроках музыки.
- 2001 № 2 Боровик Т. Осенняя гамма: (Уроки-состояния).
Суслова Н. Игра по нотам. Творческие задания к балладе Шуберта «Лесной царь».
Тютюнникова Т. Музыка внутри нас.
- 2001 № 3 Боровик Т. Осенняя гамма: (Уроки-состояния).
Красильников И. Творческие задания на уроках искусства

- Филимонова С., Ширина Л. Зарубежная музыка 20–30 гг. XX в.: (Интегрированный урок в 11 кл.).
Абрамова М. Игровые формы работы на уроках музыкальной литературы.
- № 3–5 Искусство XX в.
- 2001 № 5 Тютюнникова Т. «И Шелест к Шороху спешит».
Шмагина Т. Двенадцатые праздники (Рождество Богородицы).
- 2001 № 6 Суслова Н. Музыкальный портрет России: (Урок-путешествие, 2 кл.).
Теплова Р. Урок по теме «Звуки мира»: Урок-путешествие (Италия, Австрия, Франция, Испания, Германия, Норвегия, Россия).
Вендрова Т. Несколько фрагментов из педагогического опыта учителя Батьи Штраус.
Халабузарь П. Два «Ангела» (Лермонтов — Рахманинов, Варламов).
- 2002 № 1 Иванников С. Урок по теме «Русская народная музыка» (3 кл.).
Преобразующая сила музыки: Урок.
Вопросы культурологического турнира для уч-ся 7–8 кл.
- 2002 № 2 Суслова Н. От первых контрастов к гармонии смысла: 2 урока по теме «Контраст».
С.В. Рахманинов: (Биография).
Гарипова М. Мир музыкальных образов Рахманинова: (Урок, 7 кл.).
«Мы здесь с тобой не потому, что дата»: (2 сценария ко Дню Победы).
- 2002 № 3 Суслова Н. Контраст внезапный, постепенный, постоянный: (Опера «Руслан и Людмила» М. Глинки, 3, 4 кл.).
- 2002 № 4 Музыкальные мотивы в русских народных сказках.
Кошкина Е. Музыка и мифы: (Урок музыки).
- 2002 № 5 Нечаева О. Развитие интонации: Образ тишины в произведениях искусства (2 кл., 3 четв.).
Переход Н. Рок-музыка вчера и сегодня: (Урок-обобщение или спектакль-размышление).
Золотова З.Е. «Ромео и Джульетта»: (Интегрированный урок, 8 кл.)

- 2002 № 6 Мелик-Пашаев А., Новлянская З. Как оценивать художественное развитие ребенка.
- «Музыка в школе»**
- 2000 № 2 Детские годы и первые творческие опыты Эндрю Л. Уэббера: (К 30-летию создания рок-оперы «Иисус Христос — суперзвезда»).
- Рыжова Г.А. «Мир волшебных детских грез...»: («Детский альбом» П. Чайковского, лит.-муз. композиция).
- 2000 № 3 Г. Свиридов: (Биография).
- Лехина Н. Музыкальные сказки для детей и взрослых: (Игры, сказки на уроках музыки, сольфеджио, ритмики).
- Каткова Е.А. Воспитать культурного слушателя: (Урок для внекл. работы «Музыка в сказке»).
- Степурко О.М., Бычков С.С. «Рождественская мистерия»: (Сценарий муз. спектакля).
- 2001 № 4 Панова Г.Г. Активизация мыслительной деятельности на уроках музыки.
- 2001 № 5 Казанцева Н.Г. Природа в музыке.
- 2002 № 2 Прусова А.В. «Мастер и музыка»: (Урок-лекция о М. Булгакове).
- Епифанова М.И. Тема «Календарно-обрядовые песни славян» (4 кл.).
- Методика тестирования для поступающих в 1 класс школ с музыкальным уклоном.
- Интервью со Святославом Рихтером.
- 2002 № 3 Лапина С.А. Музыкальное путешествие в деревню «Гармошка»: (Урок-обобщение в 3 кл. по теме: «Музыка моего народа»).
- Терентьева Л.З., Шерягина И.И. Поэтический образ зимы в творчестве русских поэтов и композиторов: (Интегрированный урок в 5 кл.).
- 2002 № 4 Визуальный урок сольфеджио и музыкальной грамоты.
- Качалкин А.П. История авторской песни.
- 2002 № 5 Иеромонах Сергей (Рыбко). Не может древо злое приносить плоды добрые.

Липницкий А.Д. Христианские мотивы в творчестве Б. Гребенщикова.

Боб Дилан и христианский рок.

**«Музычнае і тэатральнае мастацтва:
Праблемы выкладання»**

- 2002 № 1 Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся.
- № 2 О контроле результатов учебной деятельности учащихся и их аттестации.
- Королева Т.П. Стимулирование результативности общего музыкального образования.
- Гракова В.В. Духовное развитие подростков в процессе их музыкальной деятельности.
- 2003 № 1 Расторгуева Н.И., Блинова Е.В., Простакова С.А. Примерное планирование уроков музыки в VI — VII классах на II полугодие 2002/2003 уч. г.
- Гришанович Н.Н. Социологический метод Ромена Роллана.
- Курцова Л.У. «Баль кветак»: Сценарий заключного урока-канцэрта ў I кл.
- Яшчанка В.М., Яшчанка К.А. Фальклорны сцэнарый у школе. Сцэнарый для пазакласнай работы «Прыходзь да нас, вясна!»

Список статей подготовила методист Минского областного института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования
О.В. СЛАБОДЧИКОВА

ПРОГРАММА КУРСА «МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА»

Цель курса «Музыкальная информатика» — повышение качества методической подготовки будущих учителей музыки на основе использования новых, мультимедийных информационных технологий.

Задачи курса:

- дать информацию о типах уже имеющихся компьютерных программ и их методическом содержании, показать пути их использования в процессе музыкального воспитания и обучения;
- сформировать у студентов (учащихся) основные практические умения и навыки использования музыкальных компьютерных программ;
- приобщить студентов к современному уровню работы по самообразованию на основе музыкальной информатики;
- показать пути составления обучающих музыкальных программ;
- воспитывать вкус к подготовке уроков музыки на основе полноценного методического обеспечения.

Учащимся необходимо знать:

основные типы имеющихся музыкальных компьютерных программ и возможности использования их в учебном процессе;

необходимо уметь:

практически работать с программами разного типа и уровня, использовать их для самообразования, подключать к работе учащихся;

необходимо иметь навыки:

ориентации в программах, отбора материала, составления и распечатывания необходимой для урока информации.

Музыка — вид искусства, таящий в себе огромный мир звуковых образов, картин, интонаций. Но в действительности не только музыка, но и ее преподавание давно стало искусством. О музыке существует большое количество прекрасных и менее удачных книг, но вот о преподавании музыки книг хороших очень мало, да и, читая их, нельзя полноценно представить методику преподавания. И только с появлением компьютерных музыкальных программ, соче-

тающих текст, дикторский текст и речь, музыку, графику, видео, мультипликацию и др., наконец методика преподавания музыки стала получать необходимое накопление и интерпретацию. Компьютерные технологии открывают новые, неограниченные возможности в развитии музыкального мышления обучаемых, расширении горизонтов и масштабов освоения музыкального искусства во всех его проявлениях. Целый ряд программ представляют собой высоко-развитую индустрию музыкального обучения, к сожалению, не вошедшую в обыденную практику преподавания предметов музыкального цикла.

Возможность учащихся самостоятельно применять обучающие компьютерные программы во много раз повышает эффективность учебного процесса, обеспечивает постижение технологии обучения, что немаловажно для учебных заведений педагогической направленности. Применение компьютерной техники делает урок по любому предмету привлекательным и по-настоящему современным. Контроль за усвоением знаний и подведение итогов становятся более объективными.

В условиях многоуровневого обучения возможны различные подходы к реализации программы по музыкальной информатике, вариативность изменения содержания разделов и количества отведенных на них часов.

Учебно-тематический план

№	Тематика занятий
1	Возможности музыкальной информатики
2	Энциклопедические программы в музыкальном воспитании
3	Теория и история музыки в компьютерных программах
4	Возможности компьютера в музыкально-хоровой работе
5	Обучение игре на инструменте
6	Нотопись и чтение нот с листа

Тема 1. Возможности музыкальной информатики и ее задачи

Цель: ввести учащихся в мир музыкальной информатики, раскрыть цели и задачи курса, познакомить с необходимым оборудованием.

Мультимедийный уровень представления музыкальной информации. Программы, имеющие в сочетании текст, дикторский текст и речь, музыку, графику, видео, мультипликацию, методику преподавания предмета и т.д. Литература по использованию компьютера в музыкальной деятельности и в музыкальном обучении. Персональный компьютер со звуковыми и видеокартами, принтер, сканер, электроклавиши и др. оборудование, способы проекции изображения на экран.

Тема 2. Энциклопедические программы в помощь музыкальному воспитанию

Цель: познакомить с различными типами энциклопедических программ и научить использовать полученную информацию в познавательной деятельности. Расширение информационного поля студентов.

Мир звуков: Программа для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Улица Сезам». Голоса животных и птиц. Голоса известных людей. «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия».

Музыкальные инструменты: «Улица Сезам». «Музыкальный класс». Мультимедийная энциклопедия «Музыкальные инструменты». «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия».

Композиторы, исполнители, произведения, стили в музыке, словари терминов: «Энциклопедия классической музыки». «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия». «Энциклопедия популярной музыки» и др.

Взаимосвязь музыки с другими видами искусства: «Величайшие музеи Европы» (12 музеев Европы). Энциклопедия «Русские художники» (700 художников, 1115 репродукций) и др.

Синхронистическая таблица, нотография, дискография: Программа «Петр Ильич Чайковский».

Исторические события, факты, страны мира: «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия». «Энциклопедия классической музыки».

Тема 3. Теория и история музыки в компьютерных программах

Цель: обучение культуре изучения жизни и творчества композиторов, методике ознакомления со стилями, жанрами, понятиями музыковедения, миром музыкальных образов.

Жизнь и творчество композиторов (основные темы творчества, экскурсии, викторины, игры для закрепления): «Антонио Вивальди», «Сергей Прокофьев», «Чайковский П.И. Жизнь и творчество», «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия» и др.

Жанры в музыке: «Антология симфонической музыки», «Сокровищница русского балета», «Авторская песня», «Русская опера», «Старинный русский романс».

Стиль в музыке: «Романтический период», «Джаз: Мультимедийная история», «Энциклопедия классической музыки», «Энциклопедия популярной музыки» и др.

Уроки теории музыки: 14 лекций в программе «Музыкальный класс», музыкальные диктанты в обычной и игровой форме, игровые программы и задания для применения и закрепления полученных знаний, контролирующие программы.

Тема 4. Обучение пению, поем вместе

Цель: расширение кругозора учащихся по проблемам певческой культуры, показ возможностей работы с голосом, с аккомпанементом (минусовки).

Манера пения, выдающиеся певцы мира. Песни для определенного возраста, для всех возрастов. Песни определенной страны, жанра, репертуар популярных певцов. Использование метода взаимосвязи различных видов искусств в программе «Видеокараоке детям». Метод караоке в программах для детей «Улица Сезам», «Музыкальный класс». Пение по нотам в программе «Музыкальный класс». Метод караоке для всех возрастов в программе «Караоке по-русски». Запись голоса и последующая обработка его звучания. Интерактивные программы работы с голосом. Графический редактор для корректировки пения.

Тема 5. Обучение игре на инструментах (фортепиано, гитара, баян, электроклавиши и др.)

Цель: ознакомление с музыкальными инструментами и возможностями компьютерных программ в обучении игре на различных инструментах, анализ методических подходов к обучению.

Знакомство с инструментами. Выдающиеся исполнители (скрипачи, пианисты, гитаристы, виолончелисты и др.). Международные конкурсы исполнителей. Самоучители игре на инструменте. Клавишные упражнения. Игра на инструменте с помощью мышки и клавиатуры компьютера.

«100 уроков на фортепьяно». Развитие тембрового слуха учащихся на основе знакомства с банком инструментов в программе «Кубейс». Игра на натуральных инструментах с опорой на систематизированную информацию по методике обучения игре на инструменте.

Тема 6. Нотопись и чтение нот с листа

Цель: познакомить учащихся с известными нотными редакторами и научить записи нотного текста различного уровня сложности.

Программы для начального периода обучения нотной грамоте. Универсальные программы «Ассоль», «Sibelius», «Enkor», «Finale 2000», «Finale 2002». Выбор партитуры, нотоносец, титульный лист, название. Размер, темп, динамика, легато, стаккато. Паузы, репризы, такты и другие обозначения. Смена ладовой тональности, знаки альтерации. Запись нотного текста и воспроизведение его в звучании. Аккорды, транспонирование. Подпись текстов под нотами. Воспроизведение записанной музыки в разных интерпретациях. Запись нот с помощью электроклавиш.

Тема 7. Сочинение музыки, аранжировка

Цель: обучение на соответствующих программах основам работы композитора и аранжировщика.

Выбор мелодии, сопровождения, стиля, звукового эффекта в несложных программах для детей типа «Музыкальный класс». Секвенсорная студия «Кубейс». Система работы компьютера с электроклавишами. Аудиотреки и запись на них информации. 128 инструментов банка. Ударные инструменты. Цифро-аналоговый преобразователь. Операции на панели «Transport Bar». 4 вида редакторов (1 — в режиме партитуры, 2 — графический редактор, 3 — редактор партии ударных, 4 — в режиме списка). Запись живого звука в программе «Кубейс». Подгружение тембров по количеству голосов в партитуре. Установка темпа, громкости. Запись и прослушивание записанной музыки. Звуковые эффекты (вibrato, глissандо и др.). Обработка записанной мелодии и ее аранжировка. Импровизация и сочинение музыки и ее запись на дискеты.

Тема 8. Уроки музыки в презентациях

Цель: обучение выстраиванию материала уроков в предлагаемых формах презентаций, со слайдами, рисунками, графикой, анимацией и другими возможностями.

Возможности пакета презентаций. Разработка презентации как творческое задание. Техника моделирования темы и содержания урока с помощью компьютерных технологий.

Литература

1. Белунцов В. Музыкальные возможности компьютера: Справочник. — СПб., 2000.
2. Рабин Дэвид М. Музыка и компьютер: Настольная студия. — Мн., 1998.
3. Пэтти В. Microsoft Word 97. — СПб., 1998.

Приложение 3

**МОДЕЛИРОВАНИЕ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ
НА ФОРТЕПИАНО**

**(А.И. Исенко: пример методической разработки
одного из разделов по изучению
сонатной формы [113, с. 54–62])**

«Предлагаемая в данном пособии система моделей, выраженных обычным музыкальным языком с помощью нотной графики, решает более широкий круг задач. Это обусловлено целью ее создания: последовательно и сжато изложить начальный курс игры на фортепиано. Исходя из этого, она обладает следующими функциями:

- прагматической, так как является системой практического обучения игре на фортепиано;
- прогностической, так как планирует процесс обучения;
- эвристической, так как открывает новые закономерности и связи в процессе фортепианного обучения.

В соответствии с прагматической функцией все модели в системе связаны между собой единым музыкальным материалом, который варьируется, разрабатывается и предстает перед учеником каждый раз новой гранью. Это обеспечивает значительное сокращение времени на усвоение музыкального материала благодаря тесной связи нового с уже известным» [113, с. 8].

Урок 23

«Модель урока 23 — зрелая сонатная форма. В ней представлены те же три обязательных раздела: экспозиция, разработка и реприза, — а также добавлен новый раздел — кода. Он введен для того, чтобы придать сонатной форме большую законченность. Кода построена на материале двух основных тем сонаты — главной и побочной. Они звучат одновременно, как и в разработке, но в более подвижном темпе *piu mosso* (пиу моссо) — более подвижно. Это выделяет коду из основной структуры композиции» [113, с. 54].

«Работе над главной партией посвящены модели: Мелодия I, Мелодия II; над побочной партией — Мелодия III и Канон; над заключительной партией — Мелодия IV и Дуэт» [113, с. 55].

Мелодия I

Allegro

p

p

Мелодия II

Allegro

p

p

Мелодия III



Allegro



Канон

Allegro



Мелодия IV

Allegro



Дуэт

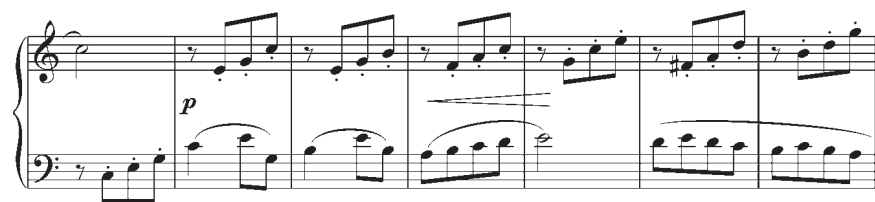
Allegro



Соната

Allegro





Musical score for page 202, featuring five systems of piano and bass staves. The score includes various musical notations such as dynamics (*p*, *f*, *cresc.*, *più mosso*), articulation (*acc.*), and tempo changes. The first system shows a piano introduction with a *p* dynamic. The second system features a forte (*f*) section. The third system includes a crescendo (*cresc.*) and a tempo change to *più mosso*. The fourth system continues the *più mosso* section with a forte (*f*) dynamic. The fifth system shows a piano (*p*) section.

Musical score for page 203, featuring two systems of piano and bass staves. The first system shows a piano introduction with a *p* dynamic. The second system includes a tempo change to *rit.* (ritardando) and a dynamic change to *pp* (pianissimo).

УРОК МУЗЫКИ В VII КЛАССЕ
(Работа, представленная на Республиканском конкурсе профессионального мастерства по специальности «Музыкальное воспитание», г. Гродно, 2001 г.)

Подготовили:
 учащаяся Гомельского
 музыкально-педагогиче-
 ского колледжа
 им. Л.С. Выготского
ЦЫРИКОВА В.В.,
 методист **ЛОБАНОВА Е.И.**

Тема: «Развитие музыкального образа. Сонатная форма»

Цели:

Образовательная: закрепить ранее полученные представления о музыкальных образах, ввести новое понятие и расширить представления о музыкальной форме как средстве воплощения образности в содержании произведения. Знакомство с авторской песней.

Развивающая: развивать мыслительную деятельность детей при слушании музыкального произведения. Развивать чувство формы, представление о ее связи с идеей произведения, с его содержанием.

Воспитательная: воспитывать интерес к изучению жизни и творчества великих композиторов, формировать эмоционально-осознанное восприятие произведения.

Оборудование: пианино, магнитофон, опорная схема «Сонатная форма», иллюстративный материал (портрет И. Гайдна), наглядные планшеты.

Вводная часть

(Репродуктивная беседа, направленная на повторение пройденного материала)

Добрый день, дорогие ребята. Садитесь. Давайте познакомимся. Меня зовут Виталия Владимировна. Ваши имена я вижу на визитках.

Помимо собственных имен, вы имеете каждый свое лицо, свой образ. И ваши образы, как и ваши имена, отличаются друг от друга.

Где еще встречаются образы?

(В музыке, в живописи, в литературе.)

В первом полугодии вы проходили тему «музыкальные образы». Вспомните, какие?

(Шуточные, сатирические, комические, сказочные, трагические, героические, лирические, драматические.)

Основная часть. Слушание

(Подготовка к восприятию нового материала)

Послушайте произведение латышской группы «In Spe» под руководством Ало Матийсена. Итак, концерт для рок-группы и... и еще какого-то инструмента. Какого? Постарайтесь узнать сами. Может это вовсе и не музыкальный инструмент. Итак...

(Звучит концерт.)

НОВЕЛЛА

В маленьком подвальчике большого многоэтажного дома занималась группа инструментов. В эту самую группу входили и ударники, и флейта, и ксилофон, и бас-гитара, саксофон, и...

И играли они рок-музыку. И вот однажды к ним в гости пришел один инструмент

— Здравствуйте! — сказал он, — возьмите меня к себе. Мне тоже очень, очень хочется играть.

Инструменты оцепенели, потом зашумели, зашипели. Они были удивлены.

— Интересно, интересно! А что ты умеешь? Сыграй нам что-нибудь.

— О! Я все умею! Вот что я умею! Послушайте!

И машинка начала отстукивать ритм.

— У меня есть еще звоночек! Вот что я умею! — машинка волновалась. Она очень хотела понравиться.

— И это все?! — спросила бас-гитара. — А ты можешь, как я? — и гитара стала выводить *такие* потрясающие мелодические линии!

— А ты можешь так, как мы? — и ударные предложили на суд гостя все свое мастерство.

— А ты можешь так, как я? — попыталась вставить свое слово флейта.

Заиграл ксилофон.

Инструменты просто-напросто загалдели. Каждый из них хвастался своим необычным тембром, умением исполнять чудные мелодии. Вскоре они вообще забыли о машинке.

Могла ли машинка состязаться с ними?

(Нет, не могла.)

Почему?

(Не имеет тембральной окраски, не может сыграть мелодию, не имеет звуковой высоты.)

А образ здесь один или несколько?

(У каждого инструмента свой образ.)

У каждого инструмента свой тембр, своя мелодия, свой образ. Все они в этом концерте входят в определенные отношения, и на этой основе разворачиваются услышанные нами события.

А теперь скажите, какие отношения складывались между ними? Что это было? Комедия? Трагедия? Сказка? Сатира? А может быть, драма?

(Шутка, трагедия, сказка, драма.)

Спасибо. У каждого из вас есть своя точка зрения: кто-то назвал это произведение шуточным, кто-то — драматическим, а кто-то — комедией. Давайте вместе с вами придем к единой точке зрения.

(Размышления вместе с учениками.)

Итак, это драматическое произведение, потому что в драматических произведениях происходит столкновение героев, сопоставление характеров, образов.

Развитие драмы происходит за счет столкновения героев, борьбы, сопоставления событий, поступков, через различные явления, составляющие наш внешний мир. И в этом концерте мы слышим жизнь нескольких музыкальных образов в развитии.

Понаблюдать за жизнью образов, звучащих, как бы самостоятельно, но при совместном развитии, можно в произведениях многих авторов от классиков до современников. Каких композиторов-классиков вы знаете?

(Бах, Моцарт.)

Каких композиторов-современников вы знаете?

(Свиридов, Глебов.)

Слушание. Новый материал

Сегодня мне бы хотелось познакомить вас с великим австрийским композитором **Францем Йозефом Гайдном**.

Гайдн близок мне по духу и настроению. Обратите внимание на эпиграф к нашему уроку:

«Молодые люди могут убедиться на примере моей жизни, что и из ничего получается нечто...» (Ф.Й. ГАЙДН)

Родился Гайдн в середине XVIII века в деревне Рорау — это на юге Австрии — в простой семье. Отец — деревенский каретник, мать — кухарка. Но отец будущего композитора хорошо пел и играл на арфе, хоть и не знал нот. Естественно, родители не могли дать хорошего музыкального образования.

Для дальнейшего музыкального образования родители отправили Гайдна в город к дяде. В 8-летнем возрасте он уже пел в хоре при соборе св. Стефана в Вене.

Но в 16 лет Франца Йозефа уволили из капеллы: у певчего стал ломаться голос, да и нрав у него был беспокойный. Он больше не был пригоден для участия в хоре.

Гайдн жил впроголодь, участвовал в случайных уличных ансамблях, сочинял для них, был переписчиком нот, настройщиком, учителем пения, органистом, скрипачом, певцом и аккомпаниатором — заработки были случайны и ненадежны. Много познал сам, но и осознал, что эти самостоятельные познания — малюсенькая капля в огромном потоке музыкальных знаний.

Однако Гайдн был большим оптимистом, он никогда не унывал, верил, что судьба улыбнется ему.

Именно в эти тяжелые для него годы Йозеф Гайдн начал писать первые свои сонаты.

Ребята, вам, наверное, незнакомо слово «соната»?

(Приблизительный ответ учащихся.)

СОНАТА относится к тому жанру музыки, которую мы называем камерной.

КАМЕРА — в переводе с итальянского «комната». Значит, камерную музыку можно назвать комнатной, т.е. не для больших залов, а для малого количества слушателей.

СОНАТА. О чем говорит это название? Или это вовсе не название? Можете ли вы сказать, какое содержание данной музыки?

(Да, это название; затрудняемся ответить; возможно, это действительно название; нет, мы не можем сказать, о чем эта музыка.)

Слово «соната» заимствовано из латинского языка. «СОНАРЕ» по-латыни значит «звучать».

Но это не говорит нам, какая конкретно музыка будет звучать, какие образы мы будем представлять, слушая сонату. В этом случае автор не хочет навязывать нам свои образы, он предлагает каждому в его музыке увидеть что-то свое.

Давайте послушаем одну из сонат Ф.И. Гайдна. Она написана в более зрелые годы (1791 г.).

Проблемно-поисковая ситуация

Класс делится на четыре творческие группы.

Представьте, что ВЫ — молодые люди, слушающие, любящие рок-музыку, ВЫ — литераторы и должны в соответствии с музыкой составить небольшой рассказ, ВЫ — художники. Какими красками вы будете пользоваться, чтобы нарисовать эту музыку? ВЫ — случайный прохожий. Как подействует на вас эта музыка?

Звучит экспозиция сонаты в исполнении учителя.

(Ученики выполняют творческое задание.)

Даю еще одну минуту на выполнение задания и ставлю аудиозапись этой сонаты в исполнении великого пианиста Святослава Рихтера.

Рефлексия творческого задания.

Мы видим, что музыка способна отображать процессы, происходящие в окружающем нас мире, в душе человека.

Но мы должны знать, что музыка — это не ХАОС звуков, со звуций, что музыка подчиняется ЗАКОНАМ и ПРАВИЛАМ.

Так, любое произведение имеет свою форму.

Какие музыкальные формы вы знаете?

(Куплетно-вариационная, двухчастная.)

Соната Гайдна, фрагмент которой мы слушали, написана в сонатной форме. Развитие музыки, построенное в сонатной форме, можно сравнить с развитием сюжета в драматической пьесе.

Сколько частей в драматической пьесе? Как они называются?

(Завязка. Кульминация. Развязка.)

В музыке эти три части называются по-другому:

ЭКСПОЗИЦИЯ, РАЗРАБОТКА, РЕПРИЗА.

1-й раздел сонатной формы — **ЭКСПОЗИЦИЯ**. «Экспозиция» в переводе с латинского — «изложение». Она знакомит нас с основными темами. Этих тем много. Но в сонатной форме они называются по-другому: **главная партия, побочная партия**, между ними **связующая партия**, а в конце — **заключительная партия**. Иногда бывает **вступление** и в конце — **кода**.

Сейчас мы услышали ваши первые впечатления о сонате Гайдна. Я знакома с этой сонатой несколько месяцев и теперь хочу поделиться с вами своими впечатлениями о ней.

Мне представляется, что содержание ее наполнено звучанием самой жизни композитора. У меня сложилось впечатление, что соната может многое рассказать нам о своем создателе.

Послушайте. Это главная партия. Какая интонация здесь преобладает?

(Легкая, шутливая, повествовательная.)

Тема довольно проста. Интонация повествовательная. Послушайте еще раз.... Начало.... Довольно просто.... На юге Австрии в селе Рорау в обыкновенной семье родился обыкновенный мальчуган. Дальше главная партия варьируется, изменяется. Послушайте...

Что изменилось в этой мелодии?

(Она стала более жизнерадостной, игривой.)

Вариация главной партии более яркая, насыщенная. Жизнь Гайдна стала тоже более яркой, насыщенной. Вспомните, в 5 лет Гайдн уехал к дяде. Быть может, это его первые впечатления о городе, о годах учения в хоре?

В сонатной форме всегда есть еще одна обязательная тема. Это побочная партия. Послушайте и скажите, она отличается от главной?

(Тема стала серьезнее, в ней появились более строгие интонации.)

Если главная партия рисовала нам радостное, беззаботное детство, то в побочной уже возникают какие-то конфликтные ситуации, сопоставление СВЕТА и ТЕНИ.

Основная мелодическая линия «уходит» вниз. Звучит «стро-го». Когда Гайдну было 29 лет, в его жизни произошли значительные события: он подписал контракт с крупнейшим венгерским магнатом — князем Эстерхази. Гайдн становится его капельмейстером, а по сути — слугой.

Жизнь композитора у Эстерхази была очень зависимой. Музыка, которую сочинял Гайдн, должна была удовлетворять вкусам его господина. Гайдн не имел прав на свои произведения: он не мог их дарить, отдавать переписывать кому-то и исполнял произведения только с согласия князя Эстерхази. *(Мелодия внизу.)* Но послушайте, что происходит в верхнем регистре побочной партии? Какая мелодия?

(Журчащая, звонкая.)

Может, это вдохновение, воображение Гайдна, которое готово было работать при любых обстоятельствах, при любых условиях. В конце-то концов, у него была крыша над головой и стабильный постоянный заработок.

(Мелодия в верхнем регистре.)

А вот как звучит заключительная партия. Что может сказать нам эта мелодия? Какой образ здесь?

(Трагический, шутливый, трепетный, настороженный, лирический.)

Комната, освещенная несколькими свечами. Йозеф Гайдн сочиняет музыку. Вдруг инструмент смолк... Композитор задумался...

«Молодые люди могут убедиться на примере моей жизни, что из ничего получается нечто...»

Я столько лет скитался. И какое провидение познакомило меня с Эстерхази. Это же не просто случайность.... А может, это моя судьба помогает мне? Она помогает мне дарить людям радость через мою музыку...» — думал он.

Можно ли назвать эту партию — темой СУДЬБЫ?

Последний эпизод заключительной партии. Он закрывает последний раздел сонатной формы. Музыка как бы говорит нам: «Еще ни о чем нельзя сказать конкретно, можно лишь предположить. У Гайдна что-то не сложится в жизни, а возможно, у него все будет замечательно». Но ведь это еще не конец!

2-й раздел сонатной формы — **РАЗРАБОТКА** — развитие, самый напряженный. Что происходит в литературной драме в кульминации? В музыке — партии разрабатываются, развиваются, варьируются, вступают друг с другом в различные отношения.

За разработкой следует **РЕПРИЗА** — в переводе с французского «повторение», «обновление». Здесь повторяются партии экспозиции, но они обновляются и как бы подытоживают, утверждают жизненные позиции.

Гайдн прожил долгую (77 лет) жизнь, интересную в творческом плане. Франц Йозеф остался таким же честным, добрым, работоспособным человеком, но теперь он уже не просто мальчик, а великий австрийский композитор, внесший огромный вклад в становление такого средства воплощения образности в содержании произведения, как сонатная форма. Именно благодаря Гайдну **СОНАТНАЯ ФОРМА** утвердилась в этой классической структуре.

Беседа, направленная на закрепление нового материала

О какой структуре я говорю?

(О сонатной форме.)

Из каких разделов состоит сонатная форма?

(Экспозиция — разработка — реприза.)

Что составляет содержание экспозиции?

(Главная партия — связующая партия — побочная партия — заключительная партия.)

Традиционно главная партия — более яркая, насыщенная, побочная партия — лирическая. Чаще всего в сонатной форме между ними происходит большой конфликт.

В какие же взаимоотношения вступали партии в том фрагменте сонаты Гайдна, который мы слушали?

Между ними случались конфликты, но они не были очень острыми, «воинственными». Может быть, потому, что здесь заложен один Образ. Образ, который развивается во Времени, и он проходит через внутренние конфликты, через внутренние противоречия.

Раздел «Пение»

Сегодня мы с вами поделились личными впечатлениями по сонате Гайдна. Мы попытались выяснить наши взаимоотношения с классической музыкой, выяснили, какие отношения могут складываться между партиями внутри одного произведения.

А какие вообще взаимоотношения могут быть между людьми? *(Враждебные, дружественные.)*

Да, дружба — образ сложный, противоречивый. Дружбе посвящено очень много произведений. У Владимира Галя, современного композитора-песенника, учителя музыки (он живет и работает в Минске), есть песня «Давайте дружить».

Послушайте ее. Все ответы на мои вопросы, которые я задам позже, вы сможете здесь услышать, если будете внимательны.

О чем эта песня?

Какой образ здесь присутствует?

(Теплый, добрый образ дружбы.)

Да, но здесь есть и призыв к Дружбе, чтобы люди не погружались в конфликтные ситуации, а дружественнее относились друг к другу.

Какой здесь лад?

(Мажорный.)

Какой темп?

(Умеренный.)

Обратите внимание на плакат.

Какой размер этой песни?

Какая здесь динамика?

Но эта динамика для всей песни. Композитор не указал динамические оттенки, а вспомните, как ее исполняла я. У меня была одна динамическая линия?

(Нет.)

Посмотрите, как движется мелодия. Открывает песню нота соль, дальше мелодия поднимается на один тон и поступенно спускается вниз.

Обратите внимание, что фразы делятся на короткие мотивы. Во время паузы между мотивами мы должны взять дыхание.

2-я фраза похожа на первую?

(Да, только она написана на тон ниже.)

3-я фраза похожа на две предыдущие?

Посмотрите, здесь нет паузы. Эту фразу мы исполняем на одном дыхании.

В 4-й фразе мелодическая линия изменяется, но возвращается восьмая пауза.

Какими длительностями заканчивается 1-й куплет?

(Половинными.)

А вообще какими длительностями изложена мелодия?

(Восьмыми.)

Обратите внимание на ритм. Синкопа. В данном случае мы будем петь так...

Перед пением — организовать учеников:

Подтянитесь, сядьте ровно.

Послушайте, я спою вам первую фразу.

Обратите внимание на то, что, несмотря на дробление фразы на мотивы, разделенные паузами, песня не проговаривается, а пропевадается. Гласные пропеваются. Обратите внимание на четкое, конкретное произношение согласных, особенно в конце слов. Будем на стыке согласных дРужить дРуг с дРугом.

Пытаюсь сопоставить фразы в динамическом соотношении. Каждая последующая фраза исполняется ярче. В 4-ой фразе планирую небольшое замедление. Разучиваем 1-й куплет с аккомпанементом.

Ребята, как вы думаете, какие отношения можно назвать дружественными?

(Честные, добрые, искренние.)

Да, и при таких отношениях мы можем смело смотреть в глаза друг другу. Сегодня вы мне очень помогли, мне бы хотелось увидеть ваши глаза. Подтянитесь, пожалуйста. Мы на конкурсе, почти как на фестивале. Давайте в заключение исполним эту песню, смотря друг другу в глаза. А в роли аккомпаниатора у нас будет фонограмма.

(Исполнение песни.)

Подведение итогов

Спасибо, ребята, мы многое успели с вами сегодня. С каким Мастером сонатной формы вы сегодня познакомились?

(Йозефом Гайдном.)

Мы знаем теперь, что значит сонатная форма. Из каких разделов она состоит?

(Экспозиция, разработка, реприза.)

Что происходило в этих разделах?

(В экспозиции — знакомство с темами, в разработке они проходили свое развитие, в репризе темы повторяются, но уже в обновленном виде.)

(Выставление оценок.)

Я надеюсь, что образы дружбы, тема дружбы будут в вашем классе развиваться, преобладать над конфликтными ситуациями. Еще раз спасибо за совместную работу, до свидания.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Введение	7
Глава I. Научно-теоретические основы метода моделирования	16
1.1. Познавательная сущность моделей и метода моделирования	16
1.2. Типы и виды моделирования	22
1.3. Изоморфизм и гомоморфизм как методологическая основа педагогического моделирования	25
1.4. Генезис метода моделирования	29
1.5. Синергетический подход в процессе педагогического моделирования	37
Глава II. Музыка как художественно-творческий процесс	44
2.1. Специфика моделирования в искусстве	44
2.2. Внутренний механизм моделирования в искусстве	50
2.3. Эволюция метода моделирования в музыкальном обучении	56
2.4. Виды и формы педагогического моделирования в массовом музыкальном обучении и воспитании ...	63
Глава III. Принципы педагогического моделирования в процессе преподавания музыки	72
3.1. Методологическая роль дидактических принципов в процессе педагогического моделирования	72
3.2. Принцип наглядности и его особенности в педагогическом моделировании	76
3.3. Принцип вариативности и динамичности в педагогическом моделировании	80
3.4. Принцип системности	81
3.5. Принцип дополнительности	84
3.6. Принцип свободы выбора	85

Глава IV. Методические пути педагогического моделирования в музыкальном обучении и воспитании	87
4.1. Содержание программы и методик по педагогическому моделированию в методической подготовке учителя музыки	87
4.2. Формирование у учащихся художественной картины мира как модели мировоззрения	95
4.3. Методы и приемы педагогического моделирования в работе над музыкальным произведением	101
4.4. Моделирование урока музыки на основе конструктора урока (этапы подготовки к урокам музыки, типы уроков музыки, конструктор урока музыки)	112
4.5. Характеристика элементов конструктора урока музыки	119
4.6. Моделирование урока на основе сценариев-инструкций (сценарии-инструкции уроков музыки и их интерпретация в развернутой форме)	134
Заключение	147
Литература	152
Приложения	175
<i>Приложение 1.</i> Методика музыкального воспитания. Логика выстраивания содержания учебных пособий и методических материалов	176
<i>Приложение 2.</i> Программа курса «Музыкальная информатика»	190
<i>Приложение 3.</i> Моделирование в методике обучения игре на фортепиано (А.И. Исенко: пример методической разработки одного из разделов по изучению сонатной формы)	196
<i>Приложение 4.</i> Урок музыки в 6–7 классе	204

Научное издание

КОРОЛЁВА Таисия Павловна

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ:
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ**

Монография

Ответственный за выпуск	<i>А.П. Аношко</i>
Технический редактор	<i>К.Н. Дрозд</i>
Литературный редактор	<i>Н.Ф. Крицкая</i>

Сдано в набор 1.08.2003. Подписано в печать 8.09.2003. Бумага офсетная.

Формат 60х84/16. Гарнитура Балтика. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 12,5. Уч.-изд. л. 12,7. Тираж 1000 экз. Заказ 243.

Издано на УП «Технопринт», ЛВ № 380 от 29.04.99 г.

Отпечатано на УП «Технопринт», ЛП № 203 от 26.01.03.

220027, Минск, пр-т Ф. Скорины, 65, корп. 14, оф. 317.

Тел./факс 231-86-93.