

10  
С-904

На правах рукописи

**СУСЛОВА Нелли Вячеславовна**

**МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
И МЕТОДИКА ЕГО РАЗВИТИЯ**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения музыке,  
19.00.07 – педагогическая психология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Москва 1997

Работа выполнена на кафедре методологии и методики преподавания музыки Московского государственного педагогического университета имени В.И.Ленина.

Научный руководитель:

С.И.Х

доктор педагогических наук,  
профессор АБДУЛЛИН Э.Б.

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук,  
профессор ПЕТРУШИН В.И.

98-21008

доктор психологических наук  
ТАРАСОВА К.В.

Ведущая организация – Московский государственный открытый педагогический университет

защита состоится <sup>15</sup> «~~15~~» ~~15~~ 1997 г. в <sup>15</sup> часов на заседании Диссертационного совета Д 053.01.13 в Московском педагогическом государственном университете имени В.И.Ленина по адресу: 109172, Москва, Новоспасский переулок, д. 3, корп. 3, ауд. 313. Музыкально-педагогический факультет.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке МПГУ имени В.И.Ленина по адресу: 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1

Автореферат разослан «23» ~~15~~ 1997 года

ЯКУБОВСКАЯ Т.Л.

Актуальность исследования музыкального мышления школьников связана с важнейшими тенденциями развития образования и общества в целом. Отечественная педагогика конца XX века настойчиво ищет новые пути науки и практики, выстраивает новую систему ценностей. Одна из важнейших линий этих поисков – гуманизации и гуманитаризации. Она связана с переориентацией на личность ребенка всей системы воспитания и обучения. Такая постановка вопроса требует всестороннего и целенаправленного учета данных психологии в построении конкретных образовательных технологий, в том числе и в области музыкальной педагогики.

Б.В.Асафьев, Л.В.Гродзенская, М.А.Румер, В.Н.Шацкая, М.П.Блинова, Н.А.Ветлугина и др. опирались в методических и научных трудах на достижения психологии. Наше время открыло несравнимо более широкие возможности для синтеза музыкально-педагогической и психологической наук. Доступ к данным зарубежных исследований, разработка вновь образовавшейся научной области «Музыкальная психология», открытия в области семантики и семиотики создали принципиально новую основу для ряда специальных исследований, в том числе в области музыкального мышления.

Работы В.Н.Петрушина, А.В.Ражникова, Г.С.Тарасова, К.В.Тарасовой, Г.М.Цыпина по музыкальной психологии, опубликованные в последние годы, дают прочную психологическую опору для исследования музыкального мышления в рамках педагогического процесса. Огромную ценность представляют работы, выполненные на стыке музыкальной психологии и музыкознания (В.В.Медушевский, Е.В.Назайкинский, М.С.Старчеус)

С другой стороны, и сама музыкальная педагогика накопила богатый материал, так или иначе связанный с проблемой музыкального мышления (работы Т.А.Барышевой, В.К.Белобородовой, Л.В.Горюновой, А.А.Пиличаускаса). Особо следует отметить вклад Д.Б.Кабалевского, который воплотил проблему развития музыкального мышления в конкретной учебной программе.

Отдельные стороны музыкального мышления и связанных с ним музыкальных способностей, рассматривались в работах Ю.Б.Алиева, Н.П.Антопец, Л.Г.Арчажниковой, Н.Е.Гришанович, Т.В.Дябло, Т.В.Еременко, Е.Ф.Карловой, С.А.Карцевой, И.И.Кевитаса, Л.К.Кирнарской, Э.В.Козловой, В.Ф.Судакова, А.В.Тороповой, Н.М.Черноиваненко и др. Но данные авторы не ставили своей

задачей комплексный анализ музыкального мышления как фундаментальной психической функции, опосредующей весь комплекс музыкальности.

Новизна исследования состоит в стремлении преодолеть существовавшую в данном вопросе фрагментарность, создать целостную систему педагогических взглядов на музыкальное мышление ученика, а также более полного учета данных психологии и музыковедения в педагогическом процессе.

Теоретическая значимость заключается в разработке представлений о сущности и структуре процесса музыкального мышления школьников.

Практическая значимость диссертации состоит в том, что разработка сущности и структуры музыкально-мыслительного процесса дает педагогу принципиально новые методологические ориентиры и конкретные методические приемы развития музыкального мышления школьников.

Цель настоящего исследования – на основании данных философии, психологии мышления, музыковедения, музыкально-педагогической теории и практики *выявить сущность, структуру и динамику музыкального мышления* и на этой основе *разработать действенные пути развития* этой важной психологической функции личности школьника.

Для достижения этой цели был выдвинут ряд основных задач:

- ◆ построить целостную модель музыкального мышления личности школьника;
- ◆ разработать методику диагностики музыкального мышления детей;
- ◆ разработать методику развития музыкального мышления в младшем школьном возрасте и проверить ее эффективность.

Гипотеза состоит из следующих положений:

*Музыкальное мышление включает в себя основные закономерности мышления как психического процесса в целом, а его специфика обусловлена духовным содержанием музыкального искусства, семантикой музыкального языка и активным самовыражением личности в процессе музыкальной деятельности.*

*Эффективное руководство развитием музыкального мышления возможно на основе личностного подхода, обеспеченного адекватным содержанием и методами музыкального образования, а также применения специально разработанной диагностики музыкального мышления.*

*Выделение в процессе музыкального мышления уровней, отражающих все разнообразие его проявлений в музыкальной деятельности, и этапов постижения художественного смысла музыкального произведения позволяет реализовать задачу развития музыкального мышления детей в целостной системе организации музыкально-педагогического процесса.*

Объектом исследования являлись дети младшего школьного возраста.

Предмет исследования – музыкальное мышление как психическая функция личности и как процесс, на основе которого организуется музыкальная деятельность ребенка и формируется его личность.

Методологическим фундаментом исследования послужили: идея В.С.Соловьева о всеединстве человека, мира и духовного начала; концепция Н.Бердяева о сущности творчества; учение К.Г.Юнга о взаимодействии коллективного и индивидуального в психике личности; отечественная школа психологии мышления (К.А.Абульханова-Славская, Я.М.Пономарев, О.М.Тихомиров и др.); представления о процессуальном характере мышления гештальтпсихологов (К.Дункер, М.Вертгеймер); концепция структуры сознания и вероятностная модель языка В.В.Налимова; теория мышлестебельности Г.П.Щедровицкого; научные представления о взаимоотношениях формы и содержания в музыке (М.Г.Арановский, В.В.Медушевский, Е.В.Назайкинский, М.Ш.Бонфельд и др.); принцип соответствия содержания, форм и методов обучения специфике искусства (Д.Б.Кабалевский, Б.М.Неменский и др.)

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе МГЛГ № 1513 (1991-96 гг.), частной школы театра «Тень» (1992-94 гг.). Апробация результатов исследования осуществлялась на лекциях и семинарских занятиях со студентами музыкального факультета МПГУ в 1993-96 гг., на Всероссийской методической конференции в институте усовершенствования учителей (1994 г.), на II-й Международной научно-практической конференции «Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки», МПГУ (1994 г.), на III-й Международной научно-практической конференции «Музыкальное образование и подготовка учителя музыки. Взгляд в XXI век», МПГУ (1996 г.).

Видеоматериалы, снятые в процессе опытно-экспериментальной работы, демонстрировались в университетах Германии, Японии, США, Голландии

(1994-96 гг.). Ряд видеофильмов используется как учебно-демонстрационный материал на занятиях методолого-методического цикла музыкального факультета МПГУ.

Методы исследования: изучение и анализ научной литературы по теме диссертации; анализ и обобщение педагогического опыта; систематизация и осмысление личного педагогического опыта автора исследования; анкетирование и интервьюирование учащихся, родителей, педагогов, студентов; констатирующий и формирующий эксперимент; качественный анализ и статистическая обработка данных.

Положения, выносимые на защиту:

I. Модель музыкального мышления личности в концептуальной форме может быть выражена следующим образом:

– Музыкальное мышление является специфической психической функцией, с помощью которой личность взаимодействует с художественно-звуковой реальностью музыкального искусства. Основные характеристики мыслительного процесса в музыкальном мышлении отличаются качественным своеобразием, заключающимся в особой психологичности основного «продукта» музыкального мышления – личной значимости художественного смысла. Процессуальный характер мышления и процессуальный характер музыки взаимодействуя, образуют сложную «двойную» динамику, обуславливающую постоянное спиральное становление процесса музыкального мышления.

– Музыкальное мышление имеет многоуровневую структуру, отражающую многоаспектность проявления личности в музыкальной деятельности. В нее включаются психофизиологические показатели телесности, личностный прошлый опыт, осознание музыкально-двигательных процессов, музыкальная коммуникация, постижение и выражение художественного смысла.

– Основное содержание музыкально-мыслительного процесса состоит в актуализации всех его структурных уровней и установлении рефлексивных связей между ними. Главной его целью является транспендентальное переживание художественного смысла, приводящее к личностному росту.

II. Руководство развитием музыкального мышления предполагает применение целостной системы педагогических приемов и методов, отвечающих:

- а) структурной и динамической сложности музыкального мышления;
- б) результатам его диагностики у учащихся конкретного класса;
- в) необходимости подсознательного накопления, сознательного освоения и творческого самовыражения психических новообразований на основе музыкального искусства.

### Структура и содержание диссертации

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложения. Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяется его объект, предмет, цель, задачи, гипотеза; излагаются методологические основы и методы, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе – *«Музыкальное мышление: сущность, структура, динамика»* – 7 параграфов. В ней на основе данных философии, психологии и музыковедения выстраивается целостная модель музыкального мышления

В 1 и 2 параграфах обосновывается дефиниция музыкального мышления. В различных исследованиях понятие *музыкальное мышление* включает в себя широкий спектр явлений – от логики ладово-функционального строения музыкальной формы (В.Б.Брайнин) до философского соотношения с логосом жизни (В.В.Медушевский). Вслед за другими исследователями (А.Н.Сохор, Л.С.Дыс), мы выбрали путь последовательного определения сущности мышления вообще, выявления качественных характеристик художественного мышления, и на этой основе – уточнения специфики музыкального мышления. Мы исходили из того, что философское понятие модели отношений субъекта к действительности в музыкальном мышлении находит свое выражение в интонируемом звуке (Л.С.Дыс). Оно представляет собою единство трех основных видов деятельности: отражения, созидания, общения (А.Н.Сохор) и опосредуется музыкальным языком (М.Г.Арановский).

Типологическую классификацию музыкального мышления, многие исследователи основывают на функциональном разделении деятельности композитора, исполнителя и слушателя (С.М.Петриков и др.). Подразумевается, что композиторское мышление – наиболее творческий, продуктивный вид, а слушательское – более пассивный репродуктивный вид мышления. На основе дан-

ных психологии мышления и психологии искусства (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский) в диссертации показано, что музыкальное мышление имеет принципиально творческий характер, оно продуктивно даже в тех формах, которые постороннему наблюдателю кажутся несамостоятельными, пассивными. Композиторское, исполнительское и слушательское музыкальное мышление – это разные внешние проявления единой психологической функции личности. М.Г.Арановский видит в этом одну из важнейших условий функционирования искусства: "музыка может существовать только при условии, если в какой-то очень важной части законы музыкального творчества и музыкального восприятия будут совпадать..."<sup>1</sup>

Основным критерием продуктивности музыкального мышления является познание художественного смысла, идеального значения акустических материальных форм. Результатом музыкального мышления может стать знание абстрактного характера, отражающее закономерности звуковой реальности. Но более важно сопоставление «духовной информации» музыкального произведения с личностью значимым психологическим опытом, благодаря которому человек получает, в конечном счете, знание о самом себе, своей душе. В этом особая психологичность музыкального мышления.

Итак, музыкальное мышление – это процесс психической деятельности субъекта, моделирования его отношений к реальной действительности в интонируемых звуковых образах. Субъектом отношений и процесса моделирования выступает конкретная личность, в структуре которой музыкальное мышление органично связано со всеми психологическими характеристиками. Оно возникает в процессе активного, эстетически окрашенного взаимодействия со звуковой реальностью.

Формирование музыкального мышления личности происходит в практической музыкальной деятельности через общение с духовным опытом человечества, заложенным в музыкальном искусстве. Проникновение в диалектику связей формы и содержания музыкального произведения порождает новый, лично значимый художественный смысл.

<sup>1</sup>Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика. Проблемы музыкального мышления М., Музыка, 1974 г., с 90

В 3 и 4 параграфе подвергаются анализу вопросы процессуального характера мышления. Обосновывается правомерность исследования музыкального мышления в таких категориях, как *акт принятия мыслительной задачи, анализ элементов, выдвижение гипотезы, проверка найденного решения и т.п.*

Основные этапы и стороны мыслительного процесса, выделяемые психологией мышления (О.К.Тихомиров, А.Я.Пономарев и др.), с учетом музыкальной специфики можно представить так:

*Акт принятия музыкальной задачи* определяется нами как желание понять художественный смысл данного произведения.

*Этап исследования элементов задачи* предстает в виде исследования-вслушивания в комплекс элементов музыкального языка произведения. Особенность музыкального произведения как специфической задачи заключается в том, что полное определение значения каждого элемента не является непременным условием построения смысла всего произведения. Элементы настолько связаны друг с другом, что непонимание значения какого-либо одного интуитивно домысливается за счет понимания других. Сторонники информационного подхода объясняют это информационной избыточностью музыкального текста (А.А. Фарбштейн и др.).

*Использование прошлого опыта* в музыкальном мышлении происходит двояко: с одной стороны, актуализируются знания из области музыки, с другой стороны, – образы пережитых ранее психологических ситуаций. До конкретного процесса музыкального мышления они “хранятся” порознь. Мы считаем, что одновременная актуализация двух разных сторон прошлого опыта приводит к образованию смысловых значений элементов музыкального произведения.

*Инсайт* под воздействием процессуальности развертывания музыкального текста, по нашему мнению, “растягивается” на время звучания всего произведения или целого построения, раздела формы.

*Процесс* музыкального мышления имеет принципиально двойственное обобщающее направление. Если в других видах мышления возможно движение “снизу вверх” – от элементов к целому, или “сверху вниз” – от сущности структуры к элементам, то в музыкальном мышлении *значения элементов познаются*

*только через целое, но и структурное видение целого возможно только через понимание элементов (М.Ш.Бонфельд и др.)*

Существенным компонентом мыслительного процесса являются операции. Как и в общей психологии мышления, операции *определения, обобщения, сравнения и различения, анализа, абстрагирования, группировки и классификации, суждения и умозаключения* в музыкальном мышлении также имеют место в более или менее специфическом качестве.

Операции группировки, сравнения и различения являются "постоянно действующими", развернутыми на все время звучания музыкального произведения (В.Д.Остроменский). Они действуют на всех уровнях музыкального синтаксиса (М.Г.Арановский) и совершаются различными способами: интуитивным, формально-логическим, идейно-целостным.

Музыкальное суждение. Вне конкретного восприятия музыка не мыслима в эмоционально-нравственных категориях, поэтому осознанное восприятие ее, например, как радостной или трагической - уже есть наделение звучания определенным качеством. Мы считаем, что соответствующее специфике музыкального мышления наделение предиката качеством - есть само психологическое переживание данного звучания.

Художественное умозаключение возникает в результате сопоставления нескольких суждений. Из сопоставления отдельных эмоциональных переживаний-суждений вырастает переживание логики развития музыкального образа.

В 5 параграфе выявляются бессознательные компоненты этапов и операций музыкального мышления.

*Акт принятия задачи*, выступающий как желание слушать или разучивать музыкальное произведение, у младших школьников проходит на подсознательном уровне и зависит от умения педагога создать соответствующую установку (Д.Н.Узницзе). Мотивация за счет установки вызывается не самим звучанием, она предшествует музыке, я является внешней по отношению к музыкальному мышлению. Собственно музыкальная мотивация проявляется в желании работать над произведением после знакомства с его звучанием. Развивая музыкальное мышление, необходимо постепенно переходить от внешней мотивации к внутренней, когда ребенок принимает или отвергает произведение

на основе восприятия самой музыки, а не специальной внешней ее организации.

*Анализ элементов* музыкальной задачи происходит избирательно, критерии отбора обычно не осознаются. С избирательностью связан *механизм избирочности восприятия элементов*: подсознательно воспринимается все множество, однако осознанию доступна лишь часть воспринятого.

*Неосознанная двигательная активность* в музыкальном мышлении может принимать самые разнообразные формы. Микродвижения связок, непроизвольное тактирование рукой, покачивание головы, инструментально-игровые движения, движения глазного яблока при ярких зрительных аналогиях, мимическая активность и многие другие проявления находятся в тесной связи с бессознательной областью психики (В.И.Петрушин, Е.В.Назайкинский и др.).

*Катарсический эффект* переживания художественного смысла позволяет удовлетворить "психологическую потребность человека в выравнивании своего сознания с миром.." (Н.Я.Джинджихашвили) благодаря "аналогичности и резонантности семантики музыкального языка и семантических бессознательных структур человека" (А.В.Торопова). Бессознательные образы психики усиливаются под воздействием образов музыкальных, становятся доступными для осознания и получают «подходящее эмоциональное пространство» для чувственного проживания; благодаря этому, они ассимилируются психикой человека с ощущением преодоления внутреннего барьера, открывшихся новых горизонтов развития личности.

В 6 параграфе для построения целостной структуры музыкального мышления бессознательные компоненты анализируются в сопоставлении с осознаваемыми. Сознание не обладает собственным содержанием, это лишь способность осознавать (К.Г.Юнг), которая проявляется в поведении (Х. Дельгадо). "Контролируемое сознанием поведение отличается... тем, что оно базируется на всей сумме накопленных знаний. Эти индивидуальные знания, аккумулирующие и преломляющие через свое "я" опыт всего человечества, определяют выбор поведения, который базируется не на сиюминутных потребностях, а на учете того, что составляет суть духовности человека"(Иваницкий). Сознание ока-

зывается трансцендирующим устройством, связывающим разные Миры. Оно выступает в роли творца – микродемиурга (В.В.Налимов).

Обобщение данных высказываний позволяет связать принципиально творческий характер музыкального мышления с сознательным уровнем, а также определить поведение как основной способ его проявления, доступный внешнему наблюдению. Бессознательное же предоставляет материал для осознания, активно участвует в порождении смысла, поэтому рассматривать уровни сознательного и бессознательного необходимо в их динамическом взаимодействии.

Дальнейший анализ сознательного и бессознательного в музыкальном мышлении осуществляется на основе сопоставления различных структурных схем мышления, сознания, и психики в целом. Особый интерес вызывает позиция К.Г.Юнга, который выстраивает структуру психического бытия человека из 10 концентрических сфер<sup>2</sup>. На основе этой схемы в диссертации разрабатывается механизм внутренней работы музыкального мышления: осознание образов бессознательного, эмоциональных аффектов и чувств благодаря рефлексивным связям между различными уровнями психики. При этом элементы глубинных бессознательных слоев, чувства, интуиция, память и т.д. подключены к процессу мышления и могут быть выведены с его помощью в поле осознания.

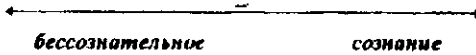
«Карта сознания», предложенная В.В.Налимовым<sup>3</sup>, затрагивает не только сознание, подсознательный фундамент, но и механизмы трансцендентального выхода за рамки личной психики. На основе данной концепции оказалось возможным включить в целостную модель музыкального мышления механизм личностного роста: постижение художественного смысла как трансцендентальный выход за рамки личности к духовному опыту всего человечества. Принципиально важна для исследования схема мыследеятельности Г.П.Щедровицкого<sup>4</sup> и классификация типов мышления отечественной психологии, которые рассматриваются как одновременно сосуществующие уровни. На основании анализа этих концепций формулируются теоретические положения:  
– музыкальное мышление, как и вся психика, имеет многоуровневую структуру;

<sup>2</sup> Юнг К.Г. Аналитическая психология. – С.-Петербург., МДНК и Т.Кавтавр, 1994. С. 36

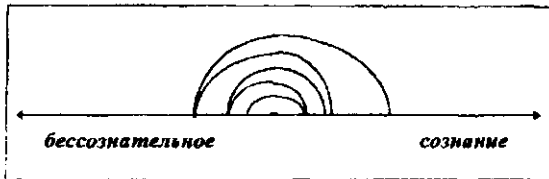
<sup>3</sup> Налимов В.В. Спонтанность сознания. – М., Прометей, 1989. С. 104

<sup>4</sup> Щедровицкий Г.П. О приликах анализа объективной структуры мыслительной деятельности на основе понятий содержательно-генетической логики //Вопросы психологии. – №2. 1964. С 12

- четких, непережиманных границ между уровнями не существует, процесс музыкального мышления может плавно перетекать, флукутировать и сочетать различные уровни;
- многообразие уровней осознанности в музыкальном мышлении можно представить как качественно проявленные участки координатной оси.



- в динамике развития важную роль играет связь маятникового типа: чем выше способность осознания, тем в более глубокие слои своего бессознательного может проникнуть человек в процессе музыкального мышления, и наоборот:

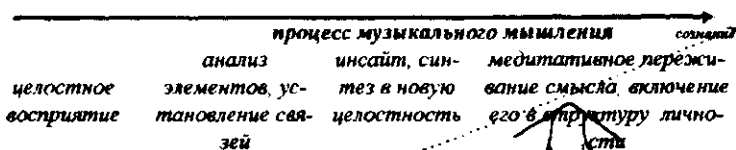


- высшим проявлением музыкального мышления должно быть признано целостное органичное взаимодействие всех уровней.

На основании анализа и сопоставления приведенных схем и выводов, в диссертации выстраивается принципиально новая структурная модель музыкального мышления, учитывающая три целостности: целостность музыки как фактора воздействующего на личность, многоуровневая целостность самого воздействия, и целостность восприятия. Музыкальное мышление и музыкальное восприятие в схеме не отождествляются. Не рассматриваются они и как последовательные во времени: восприятие, а затем мышление. Они различаются как экстравертивный и интровертивный процессы: восприятие нацелено на получение музыкальной информации извне, мышление – на внутреннюю, личностно-значимую переработку и порождение художественного смысла.

Ниже приводится схема-модель музыкального мышления. Различная яркость стрелок, отображающих воздействие музыки на различные уровни музыкального мышления, соответствует степени осознанности. Модель дополняется схемой процессуального развертывания музыкально-мыслительного процесса, отражающей динамику образования межуровневых рефлексивных связей.

<b>Б</b> <b>К</b> <b>А</b>	Музыкальная речь →	<b>М-ХС</b> мысленные абстрактно-художественный смысл	Трансформация смысла, то есть с модальными внутренними противоречиями, однако при этом параллельно логикой и интуицией (трудно описать в словах, близок к медитативной трансформации)	
	Музыкальный язык →	<b>М-МК</b> мысленное - музыкальная коммуникация	Архетипическая логика, парадоксальность, последовательность, широкость, анализ и четкая однозначная фиксация элементов	М Ы Ш
	Активные практические действия →	<b>М-МД</b> мысленное - музыкальные действия	Точность и целенаправленность исполнительских движений при вении, игре, драматизации. Наибольшая внешняя выразительность и контролируемость	Л С
	Переживание и образность, усиливающие бессознательные образы →	<b>ПО-П</b> прошлый опыт-память	Свернутые образы ранее полученных знаний, музыкально-эстетических переживаний, личностно-значимых жизненных ситуаций, сценария, стереотипов, эталонов поведения и т.д.	И И С
Эмоциональность →	<b>телесность</b>	Бессознательные двигательные реакции всех уровней, вплоть до извечной физиологических ритмов и гуморальной регуляции	И С	



бессознательное

Стрелки уровней воздействия музыки мыслятся нами как сохраняющие свое значение на протяжении всего процессуального пространства. Поскольку сами эти воздействия находятся в постоянном изменении, постольку образованные рефлексивных связей между уровнями музыкального мышления можно представить в виде бесконечного спирального становления.

Вкратце постараемся описать те связи, которые изображены на схеме:

- Осознаваемые активные действия (дирижирование, пение и т.п.) вызывают целый ряд других, сопутствующих им неосознаваемых двигательных реакций; в свою очередь, неосознаваемые реакции существенно влияют на качество выполнения движений осознаваемых – возникает связь *М-МД – телесность*.

- Воскрешаемый личностный опыт обязательным компонентом также имеет неосознаваемые двигательные реакции, которые возникают как эмоциональный фон заново переживаемых образов. Их возникновение, в свою очередь, стимулирует переживание, как бы “подогревая” его соответствующим эмоциональным фоном. Возникает связь *ПО-П – телесность – ПО-П*.

- Анализ элементов музыкального языка опирается на прошлый музыкальный опыт, хранящиеся в свернутом виде знания. В свою очередь, личностно-значимые эталоны ограничивают круг элементов, могущих стать предметом анализа. Так возникает связь *ПО-П – М-МК*.

- Элементы музыкального языка, преломляясь через бессознательные образы личностного опыта и обретая эмоциональную окраску, приобретают личностно-значимый смысл. Это отношение выражено сквозной связью *М-МК --- М-ХС*

- Осознание элементов музыкального языка, их значения внутри музыкального текста делает более точными и целесообразными движения, связанные с практическим музицированием. Такова связь *М-МК – М-МД*

В момент инсайта элементы музыкального языка сливаются в цельно-значимое образование, порождая смысл, опосредованный всеми другими уровнями – связь всеврого типа от *М-МК – М-ХС*.

*Медитативное переживание смысла* – раскрывает границы уровней, приводя к слиянию всех качеств и связей в единый поток катарсического переживания. В этот момент личность, в идеале, выходит на новый виток развития благодаря включению нового смысла в собственную структуру. Сгусток возникающих в этот момент явлений не может быть описан в категориях *сознание, бессознательное, рефлексия*, так как трансцендирует за пределы личности.

В сжатом виде содержание и значение уровней музыкального мышления можно представлять так:

**Телесность.** Воздействие музыки на этот уровень носит, в определенном смысле, гипнотический характер. Эта особенность основана на "подавлении, торможении собственных действий организма, отмене его двигательных импульсов" (М.С.Старчеус). Подобное торможение "расчищает" психическое пространство от стабильной обусловленности физиологической базы движений.

Комплекс выразительных средств произведения (темп, ритм, динамика, регистр, тембр, и др.) резонирует с целым комплексом психофизиологических показателей человека (дыхание, сердечный пульс, биоритмы мозга, мелкая моторика и пр.), создавая уникальную картину подстройки организма в ответ на конкретное музыкальное восприятие. Непременным компонентом таких двигательно-ориентировочных реакций являются эмоции как мгновенная бессознательная оценка благоприятной или неблагоприятной ситуации ориентировки. (В.В.Медушевский, Е.В.Назайкинский, В.И.Петрушин и др.)

#### **Прямой опыт – память (ПО-П)**

С этим уровнем связан музыкальный опыт и личные эталоны восприятия, хранящиеся в свернутом виде (В.В.Медушевский), а также семантические значения элементов музыкального языка. Образы пережитых ранее психологических ситуаций, актуализируемые в процессе музыкального мышления, также можно отнести к этому уровню. Эмоциональное воздействие музыкального образа может сочетаться с эмоциональным отзвуком образа актуализируемой ситуации, что способствует глубокому эмоциональному переживанию возникшего синтеза музыки и личного опыта. При этом необходимо учитывать возможность: 1) столкновения с бессознательными образами; 2) программной настройки на незнакомую детям, не пережитую в личном опыте ситуацию; 3) сложностей, связанных с пониманием словесной семантики самой программы.

#### **Мышление – музыкальные действия (М-МД)**

К этому уровню относятся все мыслительные акты, которые связаны с физическими движениями при активном музицировании. Содержание уровня М-МД связано во столько с разнообразием музыкальных движений, сколько с их осознанностью, управляемостью, контролируемостью. (В.И.Петрушин, А.А.Пиличавский и др.). Музыкальные движения становятся, по нашему мне-

нию, способом, инструментом вхождения в смысловые структуры музыки, наиболее ярко выраженным вольно, поддающимся педагогическому контролю.

Выстраивая ряд условных компонентов этого аспекта музыкального мышления, мы получаем следующую последовательность: *музыка → восприятие → организация восприятия с помощью движения → осознание *post factum**. Затем, отталкиваясь от осознания, происходит движение в обратном направлении: *осознанное движение → осознание организованного им восприятия → осознание музыкального звучания, как причины последующих звеньев*. Этот механизм можно назвать “эффе́ктом последви́гательного осознания”.

### **Мышление – музыкальная коммуникация (М-МК)**

Уровнем М-МК обозначается коммуникативный аспект музыкального мышления. Если уровень телесности, в основном, опирается на физиологию, уровень ПО-П – на личный опыт, уровень М-МД – на сознательный самоконтроль, то уровень М-МК опирается на обобщенный опыт понимания музыки в данной культурной традиции, выраженный в системе норм и эталонов.

Этот уровень связан с дискретностью восприятия музыкального текста, вычленением и семантической идентификацией элементов музыкального языка, структурированием и контекстуальным обобщением их значений. Слышание, вычленение элементов-знаков – процесс аналитический, он накладывается на непрерывно-континуальные процессы (М.Ш.Бонифед) других уровней музыкального мышления – на физиологический резонанс, переживание образа, движущееся движение. Следовательно, важнейшей педагогической задачей становится развитие способности удерживать баланс между дискретными и континуальными аспектами мыслительного процесса.

Общая стратегия развития уровня М-МК может быть выражена так: *формирование наиболее распространенных стереотипов → размывание границ и расширение семантического поля стереотипных значений → формирование навыка самостоятельного проникновения в семантическое поле → фиксация как можно большего количества элементов музыкального языка со стимулированием самостоятельного поиска их значений.*

### Мышление – художественный смысл (М-ХС)

Если единицы музыкального языка становятся элементами семантического контекста, то единицы музыкальной речи становятся на их фоне элементами конкретного, лично значимого художественного смысла. В настоящее время в психологической (а также музыковедческой) науке активно разрабатывается направление, согласно которому космическая энергичность рассматривается в качестве важного фактора в структуре мышления и в постижении художественного смысла музыкального произведения (В.В.Медушевский, Г.А.Орлов, Е.В.Назайкинский и др.)

Музыкальные шедевры являются средоточием высшей духовности. В момент создания в них была заложена огромная творческая энергия. Каждое обращение к ним исполнителей, мыслителей, музыкальных критиков и слушателей обогащает их духовно-энергетический потенциал. Войти в настоящий контакт с этим средоточием духовного опыта человечества личность может только через творческий энергетический подъем собственных духовных сил, переплавляющих все ее психические компоненты в новое качество.

Представленная теоретическая модель послужила основой для построения методики развития музыкального мышления младших школьников.

Вторая глава «Экспериментальное исследование развития музыкального мышления младших школьников» состоит из пяти параграфов. В этой главе представлена методика тестирования музыкального мышления учащихся, методика его развития и данные опытно-экспериментальной работы.

В 1 параграфе выявляются особенности младшего школьного возраста. Данные возрастной психологии были нам необходимы для разработки методики тестирования и методики развития музыкального мышления. Этот возраст может быть определен как наиболее благоприятный для развития музыкального мышления (Н.А.Ветлугина, Г.С.Тарасов и др.). Исследования К.В.Тарасовой показывают, что именно к этому возрастному периоду созревают основные музыкальные способности ребенка. Личность оказывается готовой к целенаправленному, систематическому развитию музыкального мышления.

Во 2 параграфе изложены формы и методы экспериментальной работы. Автор диссертации работал в период 1991-1996 гг. в качестве учителя музыки в

Московской городской лингвистической гимназии № 1513, а также в частной школе театра «Тень». Экспериментальной работой были охвачены все наиболее распространенные формы обучения: класс 25-30 человек, небольшая группа до 10 человек, занятия с отдельными учащимися. Всего в различных этапах эксперимента приняли участие более 250 детей в возрасте от 7 до 11 лет.

Специальное внимание уделено разработке методики тестирования музыкального мышления учащихся. Предметом исследования выступали осознание, рефлексия, понимание, смысл, которые регистрирует сам человек, что косвенно выражается в: 1) психологических показателях – в частности, в поведении, 2) в «материальных продуктах» специально организованных заданий – в образцах музыкального, литературного и живописного творчества.

В поведении учитывались мимические и пантомимические выражения внутреннего состояния, вербальная и двигательная активность, произвольность и непроизвольность их проявлений. В образцах творчества учитывались степень образности, художественного обобщения, символичности и предметности образов и др. Данные показатели «накладывались» на теоретическую модель, образуя определенную систему тестирования. Каждый выделенный в теоретической модели уровень проверялся по трем позициям: содержание, возможность его осознания и включения в рефлексивные связи с другими уровнями.

В третьем параграфе излагается ход и результаты констатирующего эксперимента. В обследовании участвовало 60 детей (экспериментальный класс 24, контрольный класс – 26 учащихся гимназии, 10 учащихся частной школы).

По уровню телесности проводилось тестирование по трем позициям: подстройка дыхания, сердечного пульса и мелкой моторики. У первоклассников наблюдалась осязаемая неосознанная подстройка, а также принципиальная возможность ее осознания. Живой интерес к осознаваемым изменениям телесности сочетался с отсутствием связей с другими уровнями музыкального мышления. Ни с образом (ПО-П), ни с характером движений (М-МД), ни с конкретными элементами звучания пьесы (М-МК) учащиеся их сопоставить не могли. Итак, уровень телесности предстал как *сензитивный и мобильный, доступный осознанию, но не включающийся пока в рефлексивные связи.*

80012-86

Исследования уровня ПО-П (прошлый опыт – память) должны были обозначить круг элементов прошлого опыта, которые спонтанно подключаются в процессе музыкального мышления.

Музыкальный опыт актуализируется, преимущественно, по «внешним» каналам. Собственно музыкальное содержание является поводом, а основным значимым ядром выступает ситуация, окружение, предметность, способы поведения, запомнившиеся ребенку при прошлых знакомствах с музыкальным искусством. Переживания, мысли, воспоминания оказываются, как правило, внешними, ситуативными и прямого отношения к характеру, образу музыкального произведения не имеют. Следует признать, что в таком виде музыкальный опыт – это, скорее, первоначальное знакомство личности с музыкой, нежели содержательная основа музыкального мышления.

В психологическом опыте первоклассников актуализируются адекватные образы и ассоциации, которые могут быть осознаны, но могут быть и неосознанно переведены в опосредованные культурные формы. На тонкость и гибкость восприятия различных настроений и чувств в музыке влияет опыт осознания собственных психологических состояний. Близость музыкального образа ярким жизненным впечатлениям способна актуализировать практически все структурные уровни музыкального мышления, что открывает уникальные возможности его целостного развития при опоре на уровень ПО-П.

Диагностика уровня М-МД происходила в рамках 3 видов деятельности: в пении, игре на инструментах (ксилофоны и треугольники) и «дирижировании». В игре на инструментах учитывались контролируемость движений, ритмическая точность и художественность. В пении – ритмическая и звуковысотная точность, артикуляционная четкость, художественность.

К низкой контролируемости движений мы относили те случаи, когда ребенок не мог вступить или закончить игру или пение по звену дирижера, «не попал» по инструменту, не мог рассчитать силу удара и звук получался «задушенным», вместо вокального звукоизвлечения демонстрировал речевое. К средней контролируемости движений мы относили исполнение с некоторыми неточностями, несколькими ошибками. К высокому уровню – точное выполнение задания.

И		Низкий	Средний	Высокий
г	1. Контролируемость движений	20 чел.	20 чел.	10 чел.
р	2. Ритмическая точность	28 чел.	15 чел.	7 чел.
а	3. Художественный состав движений	37 чел.	9 чел.	4 чел.
ш	4. Контролируемость движений	10 чел.	25 чел.	15 чел.
е	5. Ритмическая точность	12 чел.	28 чел.	10 чел.
н	6. Звуковысотная точность	15 чел.	26 чел.	9 чел.
и	7. Артикуляционная четкость	11 чел.	19 чел.	20 чел.
е	8. Художественность вокального звука	35 чел.	10 чел.	5 чел.

Особенного внимания заслуживают показатели художественности. Большинство детей вообще не понимали, что такое исполнить музыкальную фразу с каким-либо настроением, выразить что-либо. По данной позиции к среднему уровню мы относили тех, в чьем исполнении были хотя бы отдельные художественные моменты. Достаточно высокую художественную выразительность продемонстрировали единицы, а полноценного художественного смысла не прозвучало ни в одном исполнении.

В целом, среди первоклассников *развитие уровня М-МД имеет очень широкий разброс – от нулевого, характеризующегося принципиальным непониманием музыкальной задачи, переводом ее в русло формального манипулирования, до мгновенного правильного решения, равносильного инсайту.*

Результаты тестовой проверки в процессе дирижирования и пластического интонирования мы объединили в таблицу. По степени адекватности мы разделили музыкальные движения на неадекватные (И), формально адекватные (ФА) и образно адекватные (ОА). Мы считаем, что формально адекватные движения возможны только на основе взаимодействия уровней М-МД и М-МК, а образно адекватные – на основе взаимодействия уровней М-МД и ПО-П. Внешняя ориентация на товарищей, на собственные движения, на учителя, или сосредоточение на внутреннем ощущении показывают наиболее действенный для данного ребенка рефлексивный канал. Клетки нашей таблицы позволяют судить об особенностях музыкального мышления отдельного ребенка.

	Неадекватно (Н)	Форм. Адекв. (ФА)	Образ. Адекв. (ОА)
на товарищей (Т)	+++++ xxxxxxxx	++ x	
на себя (С)	+	++ x	++ x
на учителя (У)	+++++ xxx	+++++ xxxxx	+++++ xxxxx
внутри (В)	+	++ x	+ xxxxx

(+ – дирижирование \* – пласт. интонирование, 1 знак соответствует 1 учащ-ся)

**ТН** – музыкальная деятельность – только повод для общения со сверстниками. **ТФА** – копируются внешние формы движений, основой выступит зрительное восприятие, а не слуховой образ. **ТОА** – копируются внешне красивые движения, образность мышления превалирует над музыкальностью. **ТФА-ОА** – у младших школьников не встречается. Такое сочетание характерно для дирижеров, педагогов, которые в формально точных движениях могут «передать» другим художественный образ. **СН** – невключенность в музыкальную деятельность, возможна аутическая направленность личности. **СФА** – трудности координации, признак происходящего формирования процесса самоконтроля. **СОА** – глубокая личная значимость переживаемого образа, актуализация бессознательных компонентов. **СФАОА** – рефлексивная позиция, интерес к новым для себя ощущениям. Предполагает высокую личностную организацию. **УН** – невключенность в музыкальную деятельность, отрицательная коммуникация с учителем. **УФА** – учебная мотивация важнее музыкальной, готовность действовать по образцу. **УОА** – сложное для диагностики сочетание. Свидетельствует о значимости личности педагога для данного ребенка или о подавлении его собственных эмоциональных переживаний под воздействием эталона. **УФАОА** – подход к переживанию целостного смысла, внутреннее обращение к учителю за помощью в предчувствии сильных и незнакомых переживаний. **ВН** – сосредоточенность на внутренней ситуации, не имеющей отношения к уроку музыки. Свидетельствует о наличии определенных личностных проблем. **ВФА** – высокое развитие уровня М-МД, автоматический самоконтроль действий. Для уровня М-МК можно предположить менее высокое развитие: внутренняя напряженность, очевидно, обусловлена трудностями распозна-

вания музыкально-языковой информации. ВOA – глубокое переживание образа. ВФАОА – выход на уровень М-ХС, трансцендентальное переживание смысла. В ходе констатирующего эксперимента у детей 7-и лет такое сочетание не встречалось, однако мы не исключаем подобной возможности.

*Итак, уровень М-МД музыкального мышления может быть активизирован в музыкальной деятельности первоклассников, он доступен осознанию и включению в рефлексивные связи. Осознанию поддается не только содержание самого уровня М-МД, но и суть его связей с другими уровнями при определенной организации музыкальной деятельности.*

Тестирование уровня М-МК показало, что большинство детей не справились с ролью единоличного «отправителя» музыкальной информации. Рефлексивная оценка неудовольствия собой свидетельствовала о наличии потребности и идеального образа музыкальной коммуникации, но отсутствии необходимых средств и волевых качеств. Неудачная музыкальная коммуникация воспринималась детьми как личностно глубоко значимая ситуация.

В «слепии по слуху» сочетаются и получение и отправление музыкальной информации. При этом 80% детей допускают ошибки одного и того же типа при воспроизведении разных по характеру, мелодике и ритму фраз. Это свидетельствует о типичности ошибок данного вида для данного ребенка, т.е. проявленности в них индивидуальных особенностей музыкальной коммуникации. Данные ошибки и их интерпретация таковы: 1) неточное начало и точный конец – медленное включение процессов музыкального мышления, 2) точное начало и неточный конец – быстрое включение, но и быстрое торможение музыкально-мыслительных процессов; 3) неточности интонирования с точным соблюдением протяженности музыкальной фразы – преобладание целостности мышления над дискретностью; 4) правильные общие мелодические контуры при мелких неточностях внутреннего интервального движения – показатель мелодического обобщения; 5) точное соблюдение ритмического рисунка при звуковысотных неточностях – преобладание аналитически-дискретного временного различения; 6) “зеркальное” воспроизведение мелодической линии (обычно сочетается с “нормальным” воспроизведением ритма) – отсутствие

обобщения при высокой аналитической дискретности – ребенок “не слышит” целого и выстраивает цепочку звуковых элементов в обратном порядке.

В вокальных импровизациях ученики использовали мелодические штампы и стереотипы, сложившиеся за предыдущие занятия. Задачи выражения настроения или характера никто из “композиторов” не ставил. То есть, предметом музыкальной коммуникации выступали внешние звуковые формы, а не внутреннее образное содержание, смысл. Однако, если темой импровизации выступало собственное имя (высокий показатель личной значимости), то многие дети сознательно создавали определенный характер. Самовыражение помогало в поиске ярких и характерных музыкальных средств.

В других видах деятельности ученики не могли сопоставить ощущаемый характер и облик музыкально-языковых средств. Знак и значение были для них тождественны, что говорит о невладении музыкальным языком именно как знаковой системой. Однако, по образцу некоторые ученики смогли использовать средства музыкального языка для выражения образного содержания.

Структурное дифференцированное слышание музыкальной ткани у первоклассников имеет ограниченный временной объем – 1-2 музыкальные фразы и не является основой восприятия всего музыкального текста.

<i>(Из обследованных 50-ти человек)</i>	Низк.	Средн.	Выс
Осознание значения муз.-языковых ср-в при восприятии	40	10	0
Владение муз. языком в передаче собств. содержания	40	5	5
Использование муз.-языковых средств по образцу	17	21	12
Структурное восприятие формы	21	15	14
Дифференцированное слышание интонации	31	19	0

Задания, направленные на активизацию уровня М-ХС, дали отрицательный результат. Основываясь на показателях поведения и вербальных ответах детей, мы сделали вывод о преждевременности заданий подобного рода.

В 4 параграфе представлена методика развития музыкального мышления младших школьников, разработанная на основе теоретического исследования, предшествующей опытной работы и результатов констатирующего обследования. Она имеет многослойную структуру: 1) пути накопления фоновых музыкальных впечатлений; 2) организация работы над музыкальным произведением;

3) основные драматургические принципы строения урока; 4) стратегические направления организации работы в начальной школе. Все четыре компонента связаны между собой и в отрыве друг от друга теряют смысл и эффективность.

Первый компонент направлен на расширение музыкального фона всей жизни ребенка на подсознательном уровне. Он охватывает: а) учебное время в школе (вне уроков музыки); б) внеклассные и внешкольные музыкальные мероприятия, праздники; в) домашнее, личное время ребенка.

Для наполнения учебного времени учащихся использовалась специально подобранная музыка. Это были произведения 3-х категорий с различной функциональной направленностью: а) произведения, с которыми дети уже познакомились на уроке музыки - *функция закрепления*; б) произведения, с которыми они будут знакомиться - *функция предвосхищения, подготовки почвы для полноценного восприятия*; в) произведения, не фигурирующие в программе музыкальных занятий, но близкие по интонационному строю изучаемым произведениям - *функция обогащения интонационного словаря*.

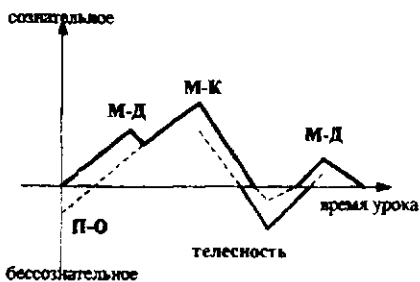
Внешкольные мероприятия должны были закрепить торжественность и праздничность как норму общения с музыкальным искусством, а также дать возможность приобретения совместного опыта учителя и учеников в рамках эмоционально-положительного общения с искусством. Внеклассные мероприятия позволяли реализовать индивидуальные способности каждого ребенка.

Личное время ученика заполнялось музыкой благодаря использованию индивидуальной аудиокассеты для домашней работы. Записи инструментальных произведений и песен позволяли *осваивать материал в индивидуальном темпе*, они становились для ребят полноценной музыкальной средой.

Второй компонент направлен на активизацию всех уровней музыкального мышления при изучении музыкального произведения, установление рефлексивных связей и выход к трансцендентальному переживанию его смысла. Оптимальным началом работы над произведением является обращение к уровню ПО-П как наиболее тесно связанному с личным опытом; конечной целью может считаться выход на уровень М-ХС. Важным условием ее достижения является демонстрация учителем *собственной личной значимости* данного произведения, выраженная в глубокой эмоциональности постановки задачи.

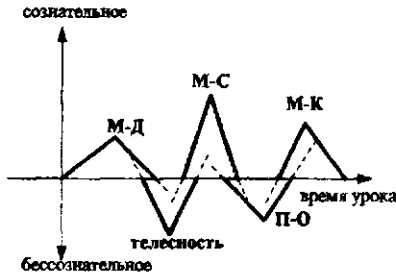
В работе предложен ряд методических приемов и конкретных заданий для активизации всех уровней музыкального мышления в работе над произведением. Например: а) для актуализации уровня ПО-П многим детям необходим этап внешней проявленности образа, – они не могут «удержаться» в образном пространстве произведения без конкретного выражения. Эта проблема решается с помощью живописи, пластического интонирования, театрализации; б) для достижения коммуникативной адекватности произведение должно рассматриваться в рамках соответствующей музыкально-языковой системы и формы подачи музыкального материала (фольклор, джаз, опус-музыка); в) нацеленность на художественный смысл целого произведения предполагает такое же отношение и к его элементам, значит необходимо развивать способность внутреннего предслышания не только высоты и длительности, но и качества, характера, смысла звука; г) прежде чем ставить перед детьми задачу, предполагающую выход на уровень М-ХС, учитель должен сам, в собственном восприятии произведения, найти состояние вдохновенного слияния с художественным смыслом музыки. Духовный мир педагога становится своеобразной лабораторией, где он нащупывает путь, по которому потом поведет учеников.

Третий компонент – организация урока – охватывает такие стороны как многообразие видов деятельности, доступность материала, драматургию урока. Содержательное многообразие видов деятельности состоит, на наш взгляд, *в обращении к разным уровням и этапам музыкально-мыслительного процесса*. Оптимальный вариант – сочетание внешнего разнообразия форм с различной внутренней направленностью выполняемых задач. Мы старались установить сознательную связь между явлениями искусства и явлениями жизни, моделируя по его законам «кусочек» непосредственной жизни детей. Драматургическое строение урока было нацелено на *стимулирование появления психических новообразований личности на основе музыкального материала*.



тургическое строение урока было нацелено на *стимулирование появления психических новообразований личности на основе музыкального материала*.

На основе схем работоспособности и утомляемости (Г.К.Лебедева) мы раз-



работали ряд драматургических схем урока, в которых спады сознательной работоспособности перерастают в пики работоспособности бессознательных слоев, а также предусматривается возможность подготовки одного уровня в недрах другого. При

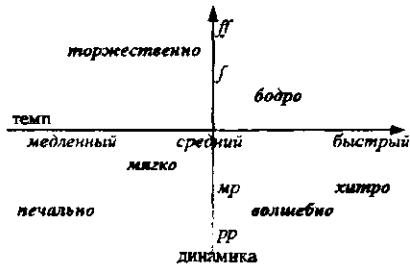
таком понимании пик работоспособности существует как отрезок времени, благоприятный для связывания наибольшего количества уровней.

Четвертый компонент нацелен на развитие музыкального мышления как психической функции в онтогенез и представляет собой комплекс последовательных и пересекающихся задач обогащения и разработки отдельных уровней, преодоления фрагментарности процесса музыкального мышления. В кратком перечислении они могут быть представлены следующим образом: 1) расширение образно-эмоциональной гаммы, доступной восприятию детей, 2) переадресация переживаемых при восприятии чувств и настроений на собственную личность, 3) выявление содержательного значения музыкально-языковых средств через обращение к эмоциональному фону воспринимаемой музыки, 4) осознание психологически реального содержания, конкретного художественного значения элементов через звуковое экспериментирование с ними, 5) ориентировка на целостное восприятие всего комплекса музыкально-языковых средств с одновременным вычленением отдельных элементов, 6) отработка в практическом музицировании элементов музыкального языка и закрепление их в тезаурусе учащихся, 7) осознание «психологического подтекста» ситуаций, породивших основные музыкальные жанры, 8) семантическая нагрузка основных разновидностей музыкальной формы, 9) изучение контекстуального значения сочетания музыкально-языковых средств друг с другом с помощью мысленного акустического эксперимента.

Семантическое наполнение элементов музыкального языка закреплялось следующим образом: на доске создавалась «музыкально-языковая координатная плоскость», и дети заполняли ее характеристиками настроений, которые, по их мнению, соответствуют использованным показателям музыкально-

выразительных средств. Таким образом, в основе семантизации элементов оказывались только те образы и чувства, которые были актуальны для самих детей.

Для комплексного анализа произведения была разработана схема, включающая музыкальную форму в качестве основного временного ориентира и остальные элементы музыкального языка, изученные к этому моменту как содержательное наполнение музыкального времени. Пример:



форма	A	B	A1
темп	<i>allegro</i>	<i>lento</i>	<i>andante</i>
динамика	<i>p</i>	<i>mp</i>	<i>mf</i>
регистр	высокий	низкий	средний
мелодическая линия	скачками	на одном месте	поступенно
тембр	флейта	фагот	труба
лад	мажор	минор	мажор
настроение, характер	сусливый, беспokoйный	угрожающий, злобеший	любешный, удержажющий

Применение данной четырехкомпонентной методики в ходе формирующего эксперимента позволило добиться существенного развития музыкального мышления у учащихся экспериментального класса.

В 5 параграфе представлены ход и результаты формирующего эксперимента. Развитие музыкального мышления школьников происходило комплексно: различные уровни, связи, степень осознанности реально формировались «крутовыми наращиванием», флуктуацией, ступенчатым семантическими и психическими полями. Для краткости описания происходивших изменений мы сохранили логику последовательного изложения уровней в теоретической модели.

Уровень телесности за время формирующего эксперимента прошел практически полный круг развития. Основные телесные реакции сначала осознавались спонтанно, затем целенаправленно в связи с решением художественно-аналитических задач, затем этот навык превратился в свернутый, автоматизированный, работающий на подсознательном уровне, но более тонко и точно.

3-я четверть 1-го класса – появление высказываний учеников об осознании телесных изменений, первые устойчивые связи уровней телесности и ПО-П

1-я четверть 2-го класса – появление стабильных связей уровня телесности и уровня М-МД. Середина 2-го класса – осознание «телесной подстройки» становится естественным этапом самостоятельной работы над музыкальным произведением. 3-я четверть 2-го класса – отмечены осознаваемые связи уровня телесности с семантикой музыкального языка. Конец 2-го класса – появление «динамического осознания» изменений телесности. 1-я четверть 3-го класса – появление автоматического подключения телесности к решению задач, адресованных к другим уровням музыкального мышления. Конец 3-го класса – работанность телесного канала восприятия музыки проявляется более глубоко, опосредованным образом.

### Уровень ПО-П

Конец 2-й четверти 1-го класса – качественно новая ступень восприятия характеров и оттенков чувств, доступность более тонких нюансов. Конец 3-й четверти 1-го класса – признаки образования мысленной связи: *симульный образ произведения – осознанный характер*. Конец 1-го класса – содержательное подключение прошлого музыкального опыта к процессу музыкального мышления.

2-я четверть 2-го класса – появление в музыкальном мышлении абстрактных образов. Середина 3-й четверти 2-го класса – отдельные музыкально-языковые характеристики становятся «эталоном опознания» музыкального произведения.

Середина 2-го класса – отход от прямолинейного деления на положительную и отрицательную эмоциональную гамму. Появление в определениях нейтральных настроений и ярких характеров. Конец 2-го класса – утверждение «лично адресных» высказываний не только как формы ответа, но и как естественного способа постижения музыкального содержания. 2-я четверть 3-го класса – появление в музыкальном мышлении «динамических образов». Конец 3-го класса – появление признаков осознания логики развертывания музыкального образа.

4-й класс – адекватное использование «свернутых» семантических стереотипов в постижении художественного смысла музыкальных произведений (отсроченное наблюдение).

### Уровень М-МД

Формирование этого уровня можно представить в виде последовательной цепочки сравнительных таблиц, отражающих изменения музыкального мышления в процессе игры на детских музыкальных инструментах и в пении:

## Конец 4-й четверти 1-го класса.

И	Класс (кол-во учащихся)	эксп. (24)			конг. (26)		
	Уровень	Низ.	Ср.	Выс.	Низ.	Ср.	Выс.
г	Контролируемость движений	4	9	11	8	13	5
р	Ритмическая точность	5	11	8	12	10	4
а	Художеств. состав движений	8	10	6	20	4	2
П	Контролируемость движений	3	12	9	6	13	7
е	Ритмическая точность	5	11	9	7	13	6
н	Звуковысотная точность	6	8	7	10	10	6
и	Артикуляционная четкость	3	6	15	8	11	7
е	Художеств-ть вокального звука	6	10	8	15	7	4

## Конец 4-й четверти 2-го класса.

И	Класс (кол-во учащихся)	эксп. (20)			конг. (25)		
	Уровень	Низ.	Ср.	Выс.	Низ.	Ср.	Выс.
г	Контролируемость движений	1	6	13	7	12	6
р	Ритмическая точность	3	7	10	10	8	7
а	Художеств. состав движений	2	7	11	18	3	4
П	Контролируемость движений	3	8	9	6	11	8
е	Ритмическая точность	2	6	12	7	10	8
н	Звуковысотная точность	4	7	9	7	11	7
и	Артикуляционная четкость	0	5	15	6	10	9
е	Художеств-ть вокального звука	5	5	10	12	8	5

## Середина 1-й четверти 4-го класса.

И	Класс (кол-во учащихся)	эксп. (23)			конг. (24)		
	Уровень	Низ.	Ср.	Выс.	Низ.	Ср.	Выс.
г	Контролируемость движений	0	8	15	6	8	10
р	Ритмическая точность	3	8	12	8	9	7
а	Художеств. состав движений	1	6	16	15	6	3
П	Контролируемость движений	0	10	13	6	8	10
е	Ритмическая точность	1	6	16	6	5	13
н	Звуковысотная точность	2	7	14	6	10	8
и	Артикуляционная четкость	0	4	19	10	6	8
е	Художеств-ть вокального звука	4	6	13	15	6	3

Результаты развития музыкального мышления, проявляющиеся в «дирижировании» и в двигательном моделировании, представлены в следующей серии таблиц (расшифровку сокращений см. на стр.19).

## Конец 4-й четверти 1-го класса.

	эксперим. ( 24 )			контр. ( 26 )		
	Н	ФА	ОА	Н	ФА	ОА
Т	++	++ x	+	+++++ xxx	+++x	+
С		++++x	+++	++++x	+++x	++++x
У	++ xx	+++ xxxx	+++ xxxx	+++++ xxxxx	+++ xxxx	x
В		++++x	+++++xxxx	+++	+x	++

## Конец 4-й четверти 2-го класса.

	эксперим. ( 20 )				контр. ( 25 )		
	Н	ФА	ОА		Н	ФА	ОА
Т		+x	+		+++x	+++++x	++
С		+ x	x	+ x x	++++x	+++++xxxx	+++x
У	+x	++++x	+++x	+++x	+++	+++++x	x
В		+ xx	+++x	+++x	+++	+x	+++

Показательно появление в экспериментальном классе группы детей, движения которых можно отнести и к образно и к формально адекватным (см. затемненную область таблицы)

## Середина 1-й четверти 4-го класса.

	эксперим. ( 23 )					контр. ( 24 )		
	Н	ФА	ОА			Н	ФА	ОА
Т		+x	+			++++x	+++++x	
С		x		x		+++++x	+++++xxxxxx	+++++x
У	+x	+++x	+++x	+++x	+++	xx		x
В		+++++x	+++++	++		+x	+x	++
		xxxxxx	xx	x				

Данные таблиц и качественного сравнительного анализа показывают, что уровень М-МД музыкального мышления учеников экспериментального класса достиг весьма высокой степени развития за 3 года работы по предложенной методике. Приведенные характеристики показывают готовность и близость учащихся к пониманию художественного смысла музыки, большую личную заинтересованность в музыкальной деятельности.

Учащиеся контрольного класса, при определенном развитии чисто формальных музыкальных умений и навыков, оказались далеки от самого главного — познания духовного смысла музыкального искусства.

Уровень М-МК. Наиболее показательно развитие данного уровня прослеживается при выполнении заданий на локальную импровизацию:

2-я четверть 1-го класса – в ответ на мелодию учителя (2-4 такта) в импровизационных используется мотив (3-4 ноты) поступенного хода к тонике; характерно стремление поскорее закончить музыкальное высказывание. Конец 1-го класса – удерживается заданный объем музыкальной фразы, ответное мелодическое движение очень бедно. Начало 2-го класса – активно проявленное внешне неосознаваемое стремление к музыкальной коммуникации. Предмет коммуникации – звуковые формы. Середина 2-го класса – у многих учащихся встречается точный повтор фразы педагога вместо самостоятельно сочиненной. Характерна уверенность в правильности выполнения задания. Конец 2-го класса – появление ярко выраженной осознаваемой потребности в коммуникации на основе совместной музыкальной деятельности. Середина 3-го класса – принципиально новая ступень владения музыкальным языком. Появление таких форм музыкальной коммуникации как: вариативное изменение в сторону усложнения, орнаментации мелодических ходов; вычленение наиболее яркого мелодического оборота и развитие его по законам разработки – секвенцирование, расширение, дробление и т.д.; использование вопросо-ответной структуры; увеличение объема по сравнению с заданной фразой педагога, расширение диапазона, усложнение ритмического рисунка, музыкально аргументированный перевод в другую тональность; сознательная трансформация характера, настроения музыкального высказывания.

#### Уровень М-ХС

3-я четверть 1-го класса – первый прецедент трансцендентального переживания художественного смысла. Начало 2-го класса – накопление опыта переживаний художественного смысла. Обращение к подобному опыту как к эталону личностно-значимого восприятия музыки. Середина 2-го класса – подсознательное стремление к переживанию художественного смысла в произведениях «детского репертуара». Начало 3-го класса – стабильный выход на уровень М-ХС при специальной педагогической организации ситуации музыкального восприятия. 2-я четверть 3-го класса – самостоятельный осознанный выход на уровень М-ХС в рамках фольклорной традиции. 4-я четверть 3-го класса – самостоятельный осознанный выход на уровень М-ХС в джазовой традиции.

Начало 4-го класса – самостоятельный выход на уровень М-ХС в рамках классической музыки западно-европейской композиторской традиции.

Результаты эксперимента показывают, что модель музыкального мышления, представленная в теоретической главе, применима и эффективна в практике музыкального образования: основные этапы мыслительного процесса младших школьников «действуют» в соответствии со спецификой музыкальной деятельности, окрашены эстетически активным отношением к звуковой реальности и духовному опыту человечества, заложенному в музыкальном искусстве.

#### Основные результаты исследования

1. Сформулирована целостная модель музыкального мышления, включающая в себя специфическое содержание музыкально-мыслительного процесса, динамику его развертывания и уровневую структуру.
2. Разработаны критерии диагностики и методика тестирования музыкального мышления младших школьников.
3. Создана методика развития музыкального мышления младших школьников.
4. Теоретическая модель музыкального мышления, методика тестирования и методика развития музыкального мышления младших школьников апробированы в реальной практике музыкального образования. Полученные результаты свидетельствуют о правомерности разработанной концепции и эффективности предложенных методик.
5. Создана реальная научная основа для разработки проблемы музыкального мышления на всех возрастных этапах развития учащихся.

По теме исследования автором опубликованы следующие работы:

1. О развитии музыкального мышления учащихся / Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки / Материалы II-й Международной научно-практической конференции. М., МПГУ, 1994., С. 42.
2. Музыкальный язык – основа музыкально-педагогической технологии / Музыкальное образование и подготовка учителя музыки. Взгляд в XXI век / Материалы III-й Международной научно-практической конференции. М., МПГУ, 1996., С. 103-105.
3. Музыкальное воспитание и музыкальное мышление //Музыкальная жизнь.– № 4, 1995. С.28-29.
4. Музыкальный текст как предмет анализа. / Гуманитарное образование в гимназии. Проблемы, концепции / М., ТОО «Чарль», 1996., С. 132-142.

Подп. к печ. 25.04.97 Объем 2 п.л. Зак. 146 Тир. 100

---

Типография МПГУ