**План**

Введение

Глава 1. Проблема музыкального мышления в психолого-педагогической науке

1.1 Музыкальное мышление как феномен психологии

1.2 Проблема музыкального мышления в истории музыкального образования

1.3 Особенности музыкального мышления учащихся младшего школьного возраста

Глава 2. Развитие музыкального мышления учащихся ДМШ на уроках сольфеджио

2.1 Выявление уровней музыкального мышления учащихся 7-9 лет

2.2 Педагогические условия развития музыкального мышления детей на уроках сольфеджио

2.3 Система работы педагога по развитию музыкального мышления

2.4. Динамика развития музыкального мышления на уроках сольфеджио

Заключение

Библиография

**Введение**

Изменения, происходящие в социально-культурной жизни страны, адекватно отражаются в педагогической теории и практике. Новая функция образования, обусловленная культурой, призвана способствовать развитию творческой личности (Абульханова-Славская, В.С.Библер, Н.Е. Щеркова и др.)

Во многих научных исследованиях прослеживается мысль об использовании искусства в воспитании творческой личности. Работы Б.В. Асафьева, Н.Л. Гродзенской, В.Н. Шацкой и др. заложили основы для разработки новой области научного знания – музыкальной психологии. В последние годы появился ряд публикаций по музыкальной психологии (труды В.Н. Петрушина, А.В. Ражникова, Н.В.Сусловой, Т.С. Тарасова, Г.М. Цыпина и др.), в которых рассматриваются отдельные грани музыкального мышления. Большую ценность представляют работы, выполненные на стыке музыкальной психологии и музыкознания (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, М.С. Торчеус и др.).

В то же время реально существующая логика развития творческих способностей учащихся ДМШ вступает в противоречие с методикой развития музыкального мышления учащихся, в частности на уроках сольфеджио. Это позволило определить **тему исследования** как «Развитие музыкального мышления у учащихся младших классов в условиях музыкальной школы».

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке музыкального мышления учащихся ДМШ на уроках сольфеджио.

**Объект исследования** – процесс музыкального воспитания учащихся 7-9 лет на уроках сольфеджио в ДМШ.

**Предмет исследования** – педагогические условия развития музыкального мышления детей на уроках сольфеджио.

В качестве **гипотезы исследования** выступают следующие предположения.

Развитие музыкального мышления учащихся ДМШ на уроках сольфеджио будет эффективным, если:

- выявлены особенности музыкального мышления детей младшего школьного возраста;

- определены показатели и уровни развития музыкального мышления учащихся;

- разработаны системы работы педагога по развитию музыкального мышления.

Цель, предмет, объект и гипотеза исследования обусловили постановку **основных задач**:

1. Раскрыть теоретические основы музыкального мышления учащихся.
2. Провести историко-теоретический анализ обращения к проблеме музыкального мышления.
3. Разработать показатели музыкального мышления, выявить уровни и динамику развития музыкального мышления на уроках сольфеджио.
4. Разработать и апробировать технологию развития музыкального мышления детей на уроках сольфеджио.

**Методологической основой исследования** является гуманистическая направленность в педагогике, опирающаяся на системный, деятельностный, личностно-ориентированный и целостный подходы к личности.

Для решения поставленных задач в работе использовались **методы исследования:**

- анализ философской, искусствоведческой и психолого-педагогической литературы;

- наблюдение за учащимися на уроках сольфеджио;

- педагогический эксперимент.

Экспериментальная база исследования – Детская музыкальная школа. Общее число респондентов – 10.

**Практическая значимость исследования**:

- предложенная диагностика музыкального мышления может найти применение в ДМШ и ДШИ;

- материалы работы могут служить основой для проведения курсов, педагогических советов, методических объединений по проблеме развития музыкального мышления в школе.

Структура дипломной работы представляет введение, 2 главы (7§), заключение и библиографию (74 источника).

**Глава 1. Проблема музыкального мышления в психолого-педагогической науке**

**1.1 Музыкальное мышление как феномен психологии**

Музыкальное мышление представляет собой реальную психическую деятельность, с помощью которой личность приобщается к высотам музыкального искусства, постигает смысл заключенных в нем духовных ценностей. При этом можно выделить ряд самостоятельных проблем:

1. Музыкальное мышление как процесс постижения музыкального произведения личностью.

2. Музыкальное мышление как способ мышления человека при его соприкосновении с музыкой как видом искусства.

3. Музыкальное мышление как один из способов общения человека с Миром, Вселенной через музыку (61, с. 15).

Музыкальное мышление — это процесс моделирования отношений человека к реальной действительности в интонируемых звуковых образах. Оно возникает в процессе и как результат активного, эстетически окрашенного взаимодействия со звуковой реальностью. Эстетически окрашенным может быть отношение ко всему окружающему миру (природа, быт). Однако, для формирования музыкального мышления, первостепенную роль играет звуковая реальность, уже несущая в себе эстетическую организацию. Это - музыкальное искусство.

Искусство в целом - это сложнейшая система. Между тем, конкретному человеку оно является через конкретные музыкальные произведения, и личность осваивает их с помощью конкретных, общественно выработанных способов практической музыкальной деятельности. Поэтому практика музыкальной деятельности тоже важна.

Два фактора — музыкальное произведение и практическая музыкальная деятельность — и определяют, в конечном счете, основные черты музыкального мышления личности. Музыкальное произведение играет роль многоуровневой информационной структуры, а практическое музицирование выступает как конкретный механизм обработки этой информации. Информационное содержание произведения и является теми новыми данными, которые обрабатывает музыкальное мышление на основе прошлого опыта личности.

Поскольку содержание музыкального произведения не сводимо к чисто акустической игре звуковыми формами, а всегда является обобщенным выражением человеческих чувств и размышлений, постольку музыкальное мышление опирается не только на собственно музыкальный, но и весь психологический опыт личности. Образы окружающей действительности, пережитые коллизии самоопределения своего «Я» ценности и нормы поведения ближайшего социального окружения, освоенные способы общественной деятельности — все эти компоненты личностного опыта органично присутствуют в процессе музыкального мышления наряду с опытом музыкальным.

В результате сопоставления новых данных с имеющимся опытом возникает некое новообразование, которое в психологии и философии называется новым знанием. Оно обычно обладает той или иной степенью абстрактности, отвлеченности (7, с.23).

Результатом музыкального мышления также может стать знание абстрактного характера, отражающее закономерности звуковой реальности. Но это не главное. Если иметь в виду сопоставление «духовной информации» музыкального произведения с личностным психологическим опытом, то сама возможность абстрактного знания представляется проблематичной.

В самом деле, умозрительное знание о чувстве или идее, знанием этого чувства, идеи не является. Знание чувства возникает лишь тогда, когда оно прожито, прочувствовано (можно много читать о любви, но так и не узнать ее, не полюбив действительно). А выстраданная идея, прожитое чувство всегда конкретны, психологически предельно реальны.

Исследователи утверждают, что и в других областях мышления, например, в математике, шахматах — знание лишь тогда становится достоянием личности, когда процесс его получения «прожит», прочувствован эмоционально. Но речь идет о процессе, а результат является все равно отвлеченным, не имеющим конкретного отношения к духовному миру личности. В результате же музыкального мышления человек получает, в конечном счете, знание о самом себе, своей душе. И в этом особая психологичность музыкального мышления.

Музыкальное мышление как процесс познания собственной души, инициируется внешним для личности фактором — музыкальным произведением (13, с. 245). Внешняя причина внутренних психологических переживаний оказывается каналом связи между внутренним миром личности и духовным опытом человечества. Во время звучания произведение как бы «погружается» в личность, и все психологические события разворачиваются именно там, во внутреннем мире человека. По окончании звучания эти, происшедшие в нем самом, события человек закономерно связывает с прозвучавшей музыкой.

Именно здесь кроется механизм восприятия музыки как откровения. Самое истинное, самое сокровенное привносится в человека словно извне, душа раскрывается, принимая духовный опыт, принадлежащий другим людям, человечеству. Такова, самая ценная форма общения через искусство.

Другой важнейшей особенностью музыкального общения является «расплывчатость» адресата. Человек в этом общении постоянно «соскальзывает» с Автора на Человечество, на самого себя или на находящегося рядом другого человека.

Коммуникативный аспект музыкального мышления неразрывно связан с практической музыкальной деятельностью.

Разделение на композитора, исполнителя и слушателя является существенным фактором, и многие исследователи основывают на нем классификацию музыкального мышления, подразделяя мышление на композиторское, исполнительское и слушательское. При этом подразумевается, что композиторское мышление — наиболее творческий, продуктивный вид, а слушательское мышление выступает как более пассивный вид мышления репродуктивный.

Однако, как отмечает известный исследователь мышления А.В. Брушлинский: «Всякое деление познания на репродуктивное и продуктивное неправомерно уже потому, что исключает какую бы то ни было возможность перейти от первого ко второму. Между ними образуется пропасть, которую нечем заполнить». Таким образом, резюмирует он: «Мышление всегда является творческим» (9, с. 85).

Неправомерно приписывать наиболее творческий характер музыкальному мышлению композитора, менее творческий — мышлению исполнителя и наименее продуктивный — мышлению слушателя лишь на том основании, что в первом случае возникает конкретный материальный продукт — музыкальное произведение, во втором — он «перестраивается заново», а в третьем — воспринимается как данность и никакого внешне заметного продукта не производится.

Во всех случаях будут разными исходные условия и конечная цель мыслительного процесса, но не сам его творческий характер. Более того, произведения искусства «могут быть восприняты только в том случае, если законы, по которым совершается музыкальное восприятие, соответствуют законам музыкального продуцирования. Иными словами, музыка может существовать только при условии, если в какой-то очень важной части законы музыкального творчества и музыкального восприятия будут совпадать...» (2, с. 90).

Б.В. Асафьев называл музыку искусством интонируемого смысла. Это значит, что понимание музыкального произведения — есть вдумчивый поиск значения, смысла звучащих интонаций. Если дополнить эти слова высказыванием Л.С. Выготского о том, что смысл произведения искусства человек конструирует сам из своих воспоминаний, ассоциаций и т.д. (16), то становится ясным, что работа слушателя не может быть нетворческой.

Приведенные доказательства позволяют сделать важный вывод о сущности музыкального мышления: музыкальное мышление имеет принципиально творческий характер, оно продуктивно даже в тех формах, которые постороннему наблюдателю кажутся пассивными.

Основным критерием продуктивности музыкального мышления является познание художественного смысла, содержания, выраженного в акустических материальных формах.

Художественный смысл не просто сочетается с акустической формой музыкального произведения, но и проявляется в каждой ее детали. Разделение формы и содержания - это теоретическая абстракция. В реальном произведении художественный смысл оказывается проявленным именно через форму. И лишь благодаря пристальному вниманию к форме возможно постижение смысла, содержания. Иначе музыкальное мышление превращается в необоснованное фантазирование, никак не связанное с конкретным музыкальным произведением.

Психология мышления — достаточно развитая отрасль общей психологии, накопившая богатый теоретический и экспериментальный материал. На основе исследованных ею закономерностей, попробуем выявить музыкальную специфику мышления.

В первую очередь необходимо отметить, что мышление — это процесс, который разворачивается во времени. Очевидной особенностью музыкального мышления является то, что материал, который оно обрабатывает, имеет также процессуальную природу. Процесс мышления и процесс развертывания музыкального произведения накладываются друг на друга, образуя сложную динамику.

Процесс мышления проходит определенные стадии и этапы. В общей психологии принято выделять такие этапы, как: акт принятия мыслительной задачи, исследование элементов, выдвижение гипотезы, проверка найденного решения.

Первый этап — начало мышления — акт принятия мыслительной задачи. А.В. Брушлинский указывает на строгую обусловленность этого момента: «..мышление ... всегда вызывается какими-то потребностями, побуждениями, мотивами, познавательными или чисто практическими интересами и т.д.» (10, с. 18). Удовлетворение этих интересов или потребностей и является конечной целью, итогом мыслительного процесса. И если итогом музыкального мышления является познание художественного смысла, то акт принятия музыкальной задачи нужно трактовать, как желание понять смысл данного произведения.

На следующем этапе человек изучает элементы той задачи или ситуации, которая стала предметом размышления. Рассматриваются как свойства отдельных элементов, так и наиболее очевидные связи между ними. Исследование не имеет четкой направленности: от основных элементов к второстепенным, затем к их отношениям, или наоборот. Оно может быть и планомерным, и хаотичным, возможен и целостный охват всех наиболее существенных элементов и отношений.

В музыкальном мышлении этот этап предстает в виде исследования в комплексе элементов музыкального языка, задействованных в данном произведении. Для этого необходимо не только тонкое дифференцированное слышание, но и немалые теоретические знания. В этом смысле элементарную теорию музыки можно считать залогом успешного протекания данного этапа.

Наиболее важным результатом исследования, как правило, является вывод о недостаточности полученной информации. И тогда человек обращается к имеющимся знаниям, своему прошлому опыту. Интересно, что при этом он вспоминает не все, что хранится в памяти, а только то, что может, так или иначе, содействовать решению. В каждом конкретном мыслительном процессе удельный вес используемых знаний различен. Это зависит и от задачи, и от личности человека, и от той внешней ситуации, в которой она решается. При этом, по теории Л.С. Выготского, смысл произведения искусства человек конструирует сам из ассоциаций и аналогий своего опыта. Таким образом, прошлый опыт в музыкальном мышлении используется двояко: с одной стороны, актуализируются знания из области теории музыки, с другой стороны — всплывают образы ранее пережитых психологических ситуаций. До конкретного процесса музыкального мышления они «хранятся» порознь. Одновременная актуализация двух разных сторон прошлого опыта во время восприятия новой музыкальной информации приводит к проявлению смысловых значений отдельных элементов. В результате, с развитием музыкального мышления, определенные звуковые сочетания получают достаточно стабильные значения в понимании данного человека. Это и есть постепенное формирование интонационно-смыслового словаря личности. Сложившиеся значения затем используются в качестве готовых смысловых единиц, либо служат образцом, отправной точкой для образования смысловых вариантов и новых значений.

Важная особенность музыкального произведения как специфической задачи заключается в том, что полное определение значения каждого элемента не является непременным условием постижения смысла всего музыкального текста. Элементы настолько спаяны друг с другом, что непонимание одного интуитивно заполняется, домысливается за счет понимания других, «соседних» элементов.

Следующий этап — появление гипотезы исследователи математического и ситуативного мышления считают самым загадочным, не объяснимым. Гипотеза возникает в результате инсайта — озарения, внезапно вспыхнувшей догадки (1, с. 57). Долгое время он считался неожиданным, ничем не подготовленным актом вдохновения. Однако последние исследования физиологических показателей, таких как пульс, дыхание, глазодвигательная активность и др. показывают, что ему предшествует период внутреннего созревания, проходящий на неосознаваемом уровне.

В музыкальном мышлении инсайтом можно считать постижение смысла всего музыкального произведения. Ощущения радостного подъема, вдохновения, необыкновенной ясности, сопровождающие осознание смысла звучащей музыки знакомы каждому музыкально развитому человеку. По сравнению с мгновенным математическим или ситуативным инсайтом, инсайт музыкальный — продолжительнее. Процессуальность развертывания музыкального текста как бы «растягивают» его на время звучания всего произведения или целого построения. Возможно, поэтому музыка считается одним из тех видов деятельности, которые особенно требуют вдохновения, и в то же время особенно развивают его. За время «растянутого» инсайта к чувственному переживанию успевает подключиться сознание и зафиксировать глубину одного из самых возвышенных состояний человеческой психики.

В процессе общения человека с музыкальным произведением можно отметить несколько важных моментов:

1) Невозможность одновременно сделать два действия, произнести или написать два предложения, благодаря которой вырабатывается привычка мыслить последовательно, для музыки не существует. Одновременность разного здесь естественна. Следовательно, с помощью музыки можно развивать такие важные качества мышления, как нелинейность и одновременная многоплановость.

2) Целостный взгляд на музыкальное произведение возможен лишь тогда, когда отзвучал последний звук. До этого слух неизбежно выхватывает отдельные элементы музыкальной ткани, которые немедленно получают первоначальную, хотя и смутную трактовку.

3) Анализ отдельных элементов без определения их места в структуре целого в музыкальном мышлении невозможен, так как за элементами музыкального языка нет жестко закрепленного внеконтекстуального значения. Смысл каждого элемента может быть определен только через весь контекст и общий смысл всего произведения (61, с. 24).

Помимо основных этапов мышления в общей психологии принято выделять операции. Операцию можно считать элементарной единицей мыслительного процесса, так как она предполагает выполнение одного законченного действия. Вслед за традиционной логикой, психология мышления выделят следующие основные операции: определение, обобщение, сравнение и различение, анализ, абстрагированные группировка и классификация, суждение, умозаключение.

Большинство из них присутствуют в процессе музыкального мышления в более или менее специфическом качестве. Особая текучесть и необратимость музыкального текста обусловливает необходимость постоянного структурирования звукового потока. Операции группировки сравнения и различения можно назвать «постоянно действующими» развернутыми на все время звучания произведения. Музыкальное познание обязательно предполагает сравнение звучащего в данный момент с предыдущим звучанием (46, с. 129), причем этот механизм действует на всех уровнях музыкального синтаксиса:

1) сравнение звуков по высоте и длительности дает представление о ладовой и ритмической организации интонаций и мотивов;

2) сравнение мотивов и фраз позволяет воспринимать масштабность структуры;

3) сравнение частей и разделов приводит к осмыслению формы и типа развития;

4) сравнение данного произведения с другими выявляет жанровые и стилистические особенности.

Уже со второго уровня синтаксиса сравнение и различение требует подключения операции группировки. Сопоставить две фразы можно лишь тогда, когда ясны границы каждой из них, если отдельные звуки объединены, сгруппированы по фразам.

В.Б.Брайнин считает группировку по фразам основополагающим для музыкального мышления действием. По его мнению, точка окончания музыкальной фразы проливает свет на то, что было до этого внутри нее. Чем ближе конец фразы, тем с большей вероятностью предугадывается дальнейшее движение. Это связано с тем, что в завершающих интонациях чаще встречаются штампы; с другой стороны, начало музыкального движения в общих чертах предопределяет тип окончания. В разработанной В.Б. Брайниным методике по развитию музыкального мышления на уроках сольфеджио большое внимание уделяется развитию именно этой способности — предслышать конец музыкальной фразы с обязательным мысленным охватом всего отзвучавшего музыкального высказывания.

Любопытная деталь - само настроение музыки и его изменения ощущаются человеком на чувственном уровне. Однако, если не подключается музыкальное мышление, то по окончании звучания он не в состоянии охарактеризовать даже самые значительные изменения. Прозвучавшая только что музыка словно «стирается» из памяти и психологического опыта.

Еще более специфичными в музыкальном мышлении являются операции суждения и умозаключения.

Суждение - наделяет некий объект определенным качеством. Однако суждения типа «эта музыка веселая» лишь косвенно связаны с музыкальным мышлением. Данное высказывание это вербальное выражение пережитого эмоционального состояния. Результаты музыкального мышления были осознаны, свернуты и облечены в коммуникативную речевую форму еще одним, следующим мыслительным актом, для которого музыка была не сущностью, но отправным пунктом. Здесь действовали закономерности обычного, а не музыкального мышления.

Вне конкретного человеческого восприятия музыка вообще не мыслима в эмоционально-нравственных категориях, поэтому само восприятие ее как радостной или трагической - уже есть наделение звучания определенным качеством. Следовательно, эмоциональное переживание музыки - это и есть музыкальное суждение.

Безусловно, наряду со столь специфическими, в музыкальном мышлении присутствуют и более традиционные формы суждений, связанные с акустическими параметрами звучания, музыкально теоретическими сведениями, ситуацией восприятия и т.д. и т.п. Но и они словесному выражению не тождественны и зачастую с большим трудом поддаются вербализации.

Умозаключение возникает в результате сопоставления нескольких суждений (14, с. 33). Если принять предложенную выше трактовку музыкального суждения, то из сопоставления отдельных эмоциональных переживаний вырастает переживание логики развертывания художественного образа. Если подключить и другие выше перечисленные виды суждений, то в это понятие оказываются включенными причинно-следственные связи в ладогармонической и масштабно тематической областях и вообще все, что связано с использованием «Музыкальных грамматик» (термин В.В. Медушевского).

Таким образом, мы видим, что этапы и операции развертывания мыслительного процесса, выделяемые общей психологией мышления, могут быть выделены и в музыкальном мышлении с учетом специфики художественного содержания музыкальных произведений.

Кроме временных составляющих — этапов и операций, мышление обладает определенным составом. В нем одновременно участвуют несколько уровней психики, несколько ее пластов. Сознательный и бессознательный уровни являются важнейшими составляющими этой «вертикали».

Бессознательное присутствует на всех этапах любого мыслительного процесса. Так, например, акт принятия задачи часто совершается бессознательно; алгоритмы решения задач включают в себя свернутые неосознаваемые действия, которые раньше были развернутыми и осознанными; самый важный момент мыслительного процесса инсайт — зарождается на бессознательном уровне. Во время проверки гипотезы, еще до логических выводов, обычно возникает подсознательное ощущение правильности или неправильности найденного решения. При использовании прошлого опыта процесс актуализации представляет собой не что иное, как перевод свернутых, бессознательно хранимых знаний, действий, эмоциональных ощущений в развернутое сознательное состояние.

Существует и такой компонентмыслительной деятельности как неосознаваемая двигательная активность. Конкретный вид активности обусловлен типом задачи. Задачи, предъявленные в графическом виде, вызывают глазодвигательную активность; задачи, связанные со словесной формулировкой - речедвигательную; задачи на практический интеллект (Пиаже) — мелкую моторику конечностей.

Бессознательное является невидимым знаменателем музыкального мышления. Оно подпитывает необходимым психическим материалом все этапы и операции мыслительного процесса (3, с. 586). Кроме того, в результате музыкального мышления человек получает знания о самом себе, своей душе, то есть он осознает в себе нечто такое, что раньше было тайной для него самого. Поэтому бессознательное — это еще и важная часть конечного результата процесса музыкального мышления, важнейшая составляющая познаваемого художественного смысла.

**1.2 Проблема музыкального мышления в истории музыкального образования**

Словосочетанием музыкальное мышление музыканты пользовались давно, хотя терминологического статуса вплоть до последних десятилетий оно не имело. В нем отражалось «интуитивно верное убеждение в том, что музыка есть особый вид интеллектуальной деятельности, в чем-то очень близкий мышлению» (51, с. 4). Длительное непризнание терминологического статуса за данным понятием было обусловлено несовместимостью взглядов на природу музыкального искусства и природу мышления.

Музыка, как искусство эмоциональное, может только пострадать от рационально-логического вмешательства — таково было мнение целого ряда крупных музыкантов-теоретиков ХIХ века. Сейчас метод пушкинского Сальери - алгеброй гармонию поверить - уже не считается преступлением перед искусством. Убедительное тому доказательство приводит музыковед М.Г.Арановский на примере творческой деятельности композитора: «Композитору постоянно приходится решать ... много задач, требующих от него не порывов вдохновения, а точного расчета и знания своего ремесла: структура тем, фактурное развитие, голосоведение, инструментовка и многое другое..» (4, с. 141,142). Исполнительское и слушательское музыкальное мышление так же протекает при постоянном синтезе эмоционального и рационального. Известный дирижер Леопольд Стоковский говорит об этом так: «понимание внутренней природы музыки органичного единства и сложного, но безупречного порядка ее математических основ - нисколько не уменьшит нашего эмоционального восприятия красоты и поэзии музыки» (59, с. 22,23).

С другой стороны, мышление долгое время ограничивали областью логических операций, отказывая ему в связях с эмоциональной стороной человеческой психики. В современной психологии мышление рассматривается не только как процесс неравнозначный логически правильному оперированию понятиями, но и экспериментально подтверждается глубокая взаимосвязь между интеллектуальными и эмоциональными его компонентами.

Изменение понимания сущности музыкального искусства и сущности мышления; осознание принципиального единства эмоционального и рационального и в музыке, и в мышлении, позволило говорить о правомерности термина и необходимости исследования обозначаемой им реальности.

В определении того, какие именно явления охватываются понятием музыкальное мышление, обнаруживается самый широкий спектр мнений — от логики ладово-функционального строения музыкальной формы до философского соотнесения с логосом жизни.

Сосредоточение на формальной стороне музыки подпитывается мощной музыкально-теоретической традицией, имеющей детально разработанные учения о ладо-тональной системе, гармонии, анализе форм и т.п. Во многих работах, посвященных музыкальному мышлению, такой подход не декларируется открыто — как сознательное отречение от всего, что не относится к формальной стороне, — но ничего кроме формы не изучается. Именно от этого предостерегает В.В.Медушевский в своих последних работах: определяя музыкальное мышление, нельзя допустить сведения до элементарного уровня его высокой духовности (37, с. 20).

Путь к дефиниции музыкального мышления многие исследователи видят в последовательном определении сущности мышления вообще, выявлении особенностей художественного мышления и на его основе — уточнении специфики музыкального мышления:

- «Мышление (философ.) — вид деятельности. Процесс получения новой информации посредством сопоставления информации известной… и новыми эмпирическими данными»;

- «мышление — процесс моделирования системы отношений субъекта к реальной действительности, осуществляющийся как корреляция между сформированными в сознании базовыми элементами и вновь поступающими чувственными данными»;

- «мышление можно определить как реализуемый в интонировании процесс моделирования системы отношений субъекта к реальной действительности» (24, с. 36).

Итак, музыкальное мышление — это выраженный в интонируемом звуке процесс моделирования отношений человека к действительности. Даже таким неполным определением снимается противопоставление мышления и музыки.

А.Н. Сохор заостряет внимание на категории деятельность: «как и всякая художественная деятельность, музыкальное мышление представляет собою единство трех основных видов деятельности: отражения, созидания, и общения» (57, с. 60). Важное дополнение видится у И.Г. Ляшенко: «деятельность музыкального мышления представляет собой процесс преобразования звуковой реальности в художественно-образную» (35, с. 10). То есть модель отношений человека к действительности, выражаясь в звуках, использует некую часть это действительности — акустическую реальность в качестве звуковой материи для обозначения идеального художественного содержания.

Признание за музыкальным мышлением функции общения, коммуникации дает повод рассматривать музыку «как один из самых мощных информационных процессов, охватывающих в принципе все общество» (2, с. 91). Передача информации невозможна без языка. Большинство немузыкальных определений мышления также обозначают язык как один из наиболее существенных опосредующих его факторов. Соответственно, музыкальное мышление опосредуется музыкальным языком: «все формы музыкального мышления осуществляются на базе музыкального языка, представляющего собою систему устойчивых типов звукосочетаний вместе с правилами (нормами) их употребления» (57, с. 62).

Музыкальный язык, в свою очередь, до сих пор является предметом научных споров. Существует мнение, что музыка не может считаться языком в строгом смысле этого слова, так как не обладает важнейшим для языковых систем уровнем знака с четко зафиксированным значением. Однако, его отсутствие не мешает музыке выполнять основные языковые функции. Многие исследователи утверждают, что музыку можно признать специфической семиотической системой, не обладающей этим уровнем (2, с. 104). Другие полагают, что остроту проблемы может снять более широкая трактовка знака, значащей единицы: «Мы не считаем возможным формализовать понятие семантической единицы. В разных стилях и жанрах протяженность такой единицы может быть различной» (26, с. 180). Внутритекстовые связи также должны быть учтены в ее определении: «отдельно взятый звук или комбинация звуков — это ещё не знак. Носителем значений становится тот или иной оборот в зависимости от его места в сопряжении выразительных средств в музыкальном процессе» (64, с. 86).

М.Г. Арановский предлагает следующее понимание: «знак — это материальное образование, указывающее на некоторый отличный от знака феномен, выраженный им» (3, с. 102). Материальность музыкального знака выражается в акустической реальности. Она фиксируется в нотном тексте, который также материален. Однако система нотных знаков будет уже вторичной, производной знаковой системой. Специфика музыкального искусства выражается именно в акустических знаках.

Задачи выражения художественного содержания неизбежно влияют и на саму акустическую форму музыкального знака. Поиски тембра, вибрато, штриха, вызванные художественными целями, преобразуют акустическую материальность музыкального знака. Т.В.Чередниченко считает, что вообще всю историю развития музыкального искусства «можно рассматривать как историю обретения музыкальным звуком художественных качеств» (70, с. 29).

Понятия знака и текста взаимозависимы. Музыкальный текст по традиции понимают как графическую нотную запись музыкального произведения. Акустическая материальность музыкального знака плохо согласуется с таким пониманием. Данная проблема снимается, если принять предложенное А.С. Соколовым разделение на графический и акустический текст.

Связь музыкального мышления и музыкального языка глубоко диалектична. Главная характеристика мышления — новизна, главная характеристика языка — стабильность. Реальный процесс мышления всегда застает некоторое наличное состояние языка, которым он пользуется. Но в творческом процессе мышления язык развивается, вбирает в себя новые элементы и связи. С другой стороны, музыкальный язык - не врожденная данность, и его освоение невозможно без мышления.

Прикладная педагогическая ориентация требует большей точности в вопросе об уровневой структуре мышления.

Содержание и значение уровней музыкального мышления можно представить следующим образом: Телесность (Т).

Воздействие музыки на этот уровень носит, в определенном смысле, гипнотический характер. Эта особенность основана на «подавлении, торможении собственных действий организма, отмене его двигательных импульсов» (58, с. 74). Подобное торможение «расчищает» психическое пространство от стабильной обусловленности физиологической базы движений

«Музыка легко передает ощущения массы, скорости, ускорения, силы, направления, а, следовательно, обладает способностью воссоздавать любые виды движения» (41, с. 5). Подобные ощущения движений в обыденной жизни связаны с ориентировкой организма в пространстве. Своим основанием они коренятся в глубоко бессознательных сферах, вплоть до инстинктов. Непременным компонентом таких двигательно-ориентировочных реакций являются эмоции, как мгновенная бессознательная оценка благоприятной или неблагоприятной ситуации ориентировки.

При активном восприятии музыки физиологические ритмы человека резонируют и непроизвольно подстраиваются под ее частотные и динамические показатели (25, с. 12). Диапазон частот колебательных движений в природе, воспринимаемых человеком - огромен: от годичного цикла до рентгеновских и гамма-лучей. Но наиболее ясно можно ощутить периодичность частот, соответствующих биоритмам нашего организма — ритмам дыхания, сердечного пульса, ходьбы, бега (45, с. 190,191). Именно этим частотам соответствует музыкальная метроритмика, и именно они наиболее подвержены перестройке.

Изменения дыхания и пульса, мышечного тонуса, соответствующего ходьбе и танцевальным движениям, являются основными, но не единственными телесными реакциями на музыкальное воздействие. Так, В.И. Петрушин приводит интересные экспериментальные данные о резонансе биотоков мозга на темповые показатели музыки (47, с. 76). А эмоциональная окрашенность резонанса закрепляется в изменении химического состава крови, гормональной регуляции.

Более частые колебания относятся к области тембра и высоты звука. Они не могут быть расчленены на дискретные единицы и воспринимаются целостно, как качество звука. Здесь включаются в резонанс другие механизмы - неосознаваемая вокализация и неосознаваемая мелкая моторика инструментально-игровых движений.

Поскольку музыка всегда сочетает в себе ритмические, звуковысотные, темповые и тембровые показатели, постольку частота дыхания и пульса, биоритмы мозга и неосознаваемая вокализация всегда будут создавать богатую и уникальную картину неосознаваемых двигательных реакций человека при восприятии музыки.

Эта подстройка не проходит бесследно. Каждая реакция, каждая эмоциональная оценка образуют свою характерную нейродинамическую связь в тканях мозга. При повторных воздействиях эта связь укрепляется, образуя хорошо «проторенный» путь. Вокруг собственно реактивной цепочки выстраивается множество других связей, запечатлевающих особенности ситуации, связанной с их возникновением, а также образы и понятия сопутствовавшие им. Если резонансная перестройка двигательных реакций подходит близко к одному из таких проторенных путей, то оживляются связанные с ним образы прошлого опыта.

**Прошлый опыт — память (ПО-П)**

С этим уровнем связан музыкальный опыт и личные эталоны восприятия, хранящиеся в памяти, а также значения элементов музыкального языка. К нему можно отнести также образы пережитых ранее психологических ситуаций, актуализируемые в процессе музыкального мышления.

Уровень ПО-П тесно связан со всей остальной его структурой. Например, за образование семантических значений элементов музыкального языка отвечает уровень М-МК музыкального мышления. Однако происходит это при активном участии уровня ПО-П, так как «в восприятии их (элементов) выразительных значений участвует весь жизненный опыт» (39, с. 29). И даже «образный смысл сложного сочетания средств угадывается на основе сходства с жизненными явлениями» (41, с. 4,5). Прошлый опыт является обязательным компонентом и при формировании, совершенствовании музыкальных движений. Сохраняются в памяти и минуты высокого духовного подъема в момент осознания художественного смысла музыки, становясь в последствии эталоном музыкального восприятия.

Таким образом, уровень ПО-П оказывается вовлечен в постоянное круговое взаимодействие со всеми уровнями музыкального мышления. В образовании любых компонентов музыкального мышления участвует весь личный опыт человека. В свою очередь, психический материал, впервые появляясь в рамках уровней Т, М-МД, М-МК, М-ХС запоминается и становится частью прошлого опыта личности и при последующих актах музыкального мышления уже извлекается как элемент уровня ПО-П.

**Мышление — М действия (М-МД)**

К этому уровню относятся все мыслительные акты, которые связаны с физическими движениями при активном музицировании.

Речь идет не просто о гармонии умственного и физического развития на музыкальной основе, хотя и это немаловажно. Музыкальные движения становятся способом, инструментом вхождения в смысловые структуры музыки, причем способом, ярко выраженным вовне, и по тону поддающимся педагогическому контролю.

Движения при игре на музыкальных инструментах, движения при певческом звукообразовании, дирижировании, танце - эти традиционные виды движений на уроках музыки последнее время дополняются новыми, такими как пластическое интонирование, двигательное моделирование, пантомима. Главная ценность и новых, и традиционных способов в том, что они отражают не конкретное содержание музыкального образа, а передают основные свойства движения звуковой ткани.

Внешнее движение в дирижировании, пластическом интонировании моделирует основные средства выразительности, определенным образом организовывает процесс слушания музыки. Аналогичная связь образуется и при исполнении. «Человеческое движение при том количестве степеней свободы, которым обладает тело, избыточно по отношению к выразительному звучанию. Через движение музыкант каждый раз входит в свободные отношения со звучанием, реализуя из множества возможностей только одну» (58, с. 90). В этих случаях внимание ребенка, с помощью педагога направленное на качество и конкретный вид использованных им самим движений, способно выделить признаки соответствия звучания и движений, причину, по которой выбрано то или другое движение.

Сам выбор происходит, как правило, неосознанно. Однако, «многие действия, которые мы совершаем в результате мгновенно принимаемых мозгом решений, нами осознаются роst factum» (4, с. 149). Если выстроить ряд условных компонентов этого аспекта музыкального мышления, то мы получим следующую цепочку: музыка — восприятие — организация восприятия с помощью движения — осознание роst factum. Затем, в идеале, отталкиваясь уже от осознания, происходит движение в обратном направлении: осознанное движение Осознание организованного им восприятия — осознание музыкального звучания, как причины последующих звеньев. Этот механизм осмысления музыки с помощью двигательной сферы можно назвать «эффект последвигательного осознания». Раскручивая «обратным ходом» цепь связей, ученик развивает в себе способность к причинно-следственной логике и одновременно более глубоко осознает музыку.

В.И. Петрушин выделяет два наиболее распространенных метода освоения музыкальных исполнительских движений — слуховой и двигательный. Слуховой метод исходит «из приоритета музыкально слухового образа над конкретным движением» (47, с. 40). Двигательный метод основывается на автоматизации игровых движений в результате многократных упражнений (47, с. 41). Анализируя и тот, и другой метод, он приходит к выводу, что «скорее всего надо остановиться на промежуточном варианте». В подтверждение этой мысли он приводит высказывание О.Ф.Шульпякова: «Единственно возможный путь в данном направлении видится в распределении внимания на работу различных уровней, отвечающих, с одной стороны, за смысловое решение задачи (слуховая сфера), с другой — поставляющих необходимый двигательный состав (двигательная сфера)» (47, с. 43).

Исходя из вышесказанного, определяется 2 вектора, по которым развивается уровень М-МД:

• от внешнего контроля со стороны педагога — к внутреннему все более самостоятельному контролю ученика;

• от одностороннего самоконтроля — к целостному многостороннему, осуществляющемуся через все сенсорные каналы.

Оба вектора связаны между собой. Под влиянием педагога формируется тот или иной аспект самоконтроля, например, слуховой. Конечно, происходит это не сразу: после его возникновения проходит длительный период детализации и расширения объема материала, доступного самоконтролю. Сформированность одного аспекта самоконтроля позволяет внешнему педагогическому контролю переключиться на другие. Они осваиваются также постепенно, переводятся во внутренний план, пополняя многообразие форм самоконтроля.

Третий вектор развития связан с показателем времени относительно движения, подлежащего контролю: когда совершается акт самоконтроля — до, после, или одновременно с движением, дело в том, что реальное звучание и «субъективный образ» его восприятия имеют определенное время и знак рассогласования (32, с. 167). У профессиональных музыкантов «субъективный образ» опережает реальное звучание на 200-400 м/сек даже при восприятии незнакомой музыки. У музыкально неразвитых людей «субъективный образ» возникает не с опережением, а с опозданием. Этот факт имеет большое значение для развития самоконтроля. «Субъективный образ», возникающий с опережением, доступен самоконтролю еще до звучания. Следовательно, к моменту реального звучания он может быть уже скорректирован, уточнен, а во время звучания еще и «перепроверен» с точки зрения желаемого и реально прозвучавшего. При возникновении «субъективного образа» с опозданием, самоконтроль теряет созидательную функцию и ограничивается последейственной регистрацией и оценкой по шкале «получилось — не получилось». Таким образом, третий вектор может быть сформулирован как постепенный переход от «последейственного» самоконтроля — к опережающему, созидательному двухэтажному.

В музыкальной педагогике хорошо известна и обратная связь между двигательной и образной сферами. Через удачно скопированное характерное движение часто удается прийти к глубокому переживанию самого образа. И в том, и в другом случае определенный вид движения оказывается связанным с определенным эмоционально-образным содержанием, что делает его смысловым элементом в процессе музыкального мышления (61, с. 55).

Динамический стереотип, связанный с каким-либо музыкальным движением, формируется как богатая совокупность макродвигательных, микродвигательных и эмоционально-образных компонентов; впоследствии они действуют комплексно, и сознательное стимулирование одного из компонентов вызывает закономерную активизацию всех остальных. Опираясь на эту особенность, можно добиться осознания таких компонентов музыкально-мыслительного процесса, которые при обычном наблюдении остаются неосознанными. Зная механизм связей разных уровней, педагог по чисто внешним проявлениям может судить о внутренней мыслительной работе ребенка, корректируя сами движения, акцентируя внимание на том или ином аспекте ощущений этих движений, он может косвенным путем направлять течение процесса музыкального мышления в нужное русло.

**Мышление — музыкальная коммуникация (М-МК)**

Если уровень телесности опирается на физиологию, уровень ПО-П - на личный психологический опыт, уровень М-МД — на сознательный самоконтроль, то уровень М-МК может быть назван наиболее «культурным», так как он более остальных опирается на обобщенный опыт понимания музыки в данной культурной традиции, выраженный в системе норм и эталонов.

Музыкальное искусство хранит эмоциональную, духовную информацию. Одна из его функций заключается в передаче этой информации от одного человека к другому, от поколения к поколению. Информация запечатлевается в системе значений музыкального языка. Люди могут понять друг друга, только используя одну и ту же систему значений. Особенно важно это положение в свете функциональной разделенности музыки на композитора-исполнителя – слушателя. Чтобы понять друг друга они все должны владеть одним и тем же языком.

Изучить на уроках все элементы музыкального языка — невозможно. Еще менее реально изучить все комплексы возможных сочетаний, возникающих на пересечении значений элементов разных уровней. Значит, для практических нужд музыкальной педагогики нужно искать другой путь. Очевидно, что из каждого уровня музыкального языка необходимо выбрать несколько наиболее доступных элементов, своеобразный музыкальный алфавит значений. Без преувеличения можно сказать, что все ныне действующие методики музыкального воспитания предлагают подобный более или менее стандартного вида, состоящий из компактных интервально мелодических интонаций, основных ладовых тяготений, нескольких хорошо узнаваемых тембров, динамических, темповых градаций и других музыкальных средств. Этот путь традиционен в хорошем смысле слова. Однако в традиционном виде он не доводит до цели, останавливается на полпути. Практика современного музыкального обучения допускает освоение музыкального языка в отрыве от его семантической основы, что совершенно противоречит самой сути любой языковой системы (18, с. 5).

Необходимо организовать учебный процесс так, чтобы элементы музыкального языка откладывались в сознании ребят не пустыми звуковыми формами, но значащими единицами. Н.М.Гарипова предлагает слуховое освоение различных музыкальных средств сочетать со знанием их выразительных возможностей, специально закреплять определенные значения за элементами музыкального языка.

Важно чтобы эти значения дети не получали как готовую информацию со слов педагога, а открывали сами с помощью слушательского исследования: чувствуя общий характер, настроение музыки - пытаясь определить, откуда оно берется, что в музыкальном звучании порождает именно это настроение. Формирование системы значений музыкального языка, таким образом, должно отталкиваться от конкретных произведений.

Есть и другая проблема, связанная с участием вербального языка в процессе музыкального мышления. Если слова, которые могли бы точно выразить значение элемента музыкального языка, не всегда нужны, то слова, обозначающие наличие того или иного элемента — необходимы как средство фиксации элементов музыкального языка.

Общая стратегия развития уровня М-МК может быть выражена так: формирование алфавита 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.

Слышание, вычленение элементов-знаков — процесс аналитический, дискретный. При восприятии он накладывается на непрерывно континуальные процессы других уровней музыкального мышления: физиологический резонанс, переживание образа, длящееся движение. Поэтому еще одна важная задача — научиться удерживать баланс между дискретным и континуальным. Дискретный уровень М-МК добывает значения из уровней континуальных: в первую очередь — уровней телесности и ПО-П, в меньшей степени — М-МД. Уровень М-МК как бы «выхватывает» общий срез трех, описанных ранее уровней, который и закрепляется за данным элементом в качестве значения. При повторных фиксациях этого элемента такого же качества, «срез» перепроверяется и либо укрепляется, либо сдвигается, расширяя рамки семантического поля. Эти точки фиксации являются своеобразными соединительными звеньями между процессом музыкального развертывания произведения и процессом его переживания-восприятия. Это — путь от знака к значению. Но процесс формирования уровня М-МК должен иметь и обратное направление от значения к знаку.

**Мышление— художественный смысл (М-ХС)**

Языковыми элементами могут считаться, по большому счету, только те элементы музыкального высказывания, которые употреблены в данном произведении стандартным образом. Элементы, которые выбиваются из стереотипных рамок, относятся уже к музыкальной речи. Уникальность конкретного музыкального высказывания реализуется через новаторское использование элементов — в несвойственных для них связях музыкального синтаксиса, в непривычном качестве и, следовательно, с новыми значениями.

Понять истинное значение такого элемента несравнимо сложнее, ведь подражательных «эталонных» образцов для этого не существует. Можно сравнивать их с привычными нормами, но со знаком минус: «не так как обычно». «Не так» может быть бесконечно разнообразным. Простор, внезапно открывающийся благодаря снятию штампа, рождает поле огромной семантической свободы. Выбор конкретного значения в такой ситуации тоже может опираться на ощущения уровней телесности и ПО-П, но во многом он инициируется из ниоткуда, возникает своеобразным «миниинсайтом». Таким образом, если единицы музыкального языка становятся элементами семантического контекста, то единицы музыкальной речи становятся на их фоне элементами конкретного, уникального смысла (19, с.129).

Человек, в свою очередь, должен подготовить себя к такому сильному, и в то же время тонкому воздействию. Телесные компоненты, эмоциональные образы, понимание языковых структур, самоконтроль — все элементы мыслительного процесса должны от разрозненного и фрагментарного состояния прийти к равновесию, обрести гибкую слитность связей. Когда каждый уровень музыкального мышления наполнен своим содержанием и все вместе они связаны в единый процесс — тогда возникает ощущение единения с музыкой. Не бессознательного растворения в ее потоках, а единения «на равных» великой духовности искусства со своей собственной бессмертной душой. Общение на равных человеческого духа и духовности искусства — это истинное прикосновение к прекрасному. Осознание такого контакта и есть осознание смысла, несущее очищение, перерождение, катарсис.

Таким образом, в структуре музыкального мышления находят отражение практически все аспекты музыкальной деятельности. Эта схема позволяет учителю через музыкальное мышление действительно гармонично развивать личность ученика, учитывая и сознательные и бессознательные процессы, опираясь и на культурную традицию и на личный прошлый опыт. Единство музыкального движения, теоретического осмысления и эмоционального погружения в музыкальный опыт дают уникальную возможность с помощью четких заданий, адресованных к различным уровням музыкального мышления выйти на самое главное в обучении искусству — постижению художественного смысла музыки.

**1.3 Особенности музыкального мышления учащихся младшего школьного возраста**

Мышление ребенка, его психологический опыт, эмоциональная, мотивационная и другие сферы личности отличаются от психики взрослого человека.

По целому ряду психологических показателей оптимальным для начала педагогического руководства развитием музыкального мышления может быть признан младший школьный возраст. Именно для младшего школьного возраста учебная деятельность становится ведущей. В ее рамках ребенок «усваивает основы теоретического сознания и мышления людей. В процессе такого усвоения у младшего школьника возникают главные психологические новообразования - содержательная рефлексия, анализ и планирование, которые определяют существенные качественные изменения, как познавательных процессов ребенка, так и всей его ... личностной сферы» (52, с. 4).

Новообразования не возникают автоматически, для их формирования необходима соответствующая деятельность. А умение действовать во внутреннем плане (планирование), анализ, самосознание рефлексия) есть не что иное, как важнейшие компоненты мыслительной деятельности. Для их возникновения необходима стимуляция именно мышления во всех его формах. Следовательно, развитие музыкального мышления на уроках музыки в начальной школе является наиболее адекватной возрасту педагогической задачей.

Для ее решения в этом возрасте складывается целый комплекс необходимых психологических предпосылок. Г.С.Тарасов приводит следующие «наиболее типичные.., показатели возрастных психологических особенностей детей младшего школьного возраста:

- моторная активность;

- сенсорно-перцептивная активность;

- интеллектуально-волевая активность;

- мотивация и эмоциональная активность» (62, с. 41).

Можно сказать, что в этом возрасте становится активным весь комплекс «психического строительного материала», необходимый для формирования музыкального мышления: сенсорно-перцептивная активность обеспечивает богатое слуховое восприятие; моторная активность позволяет прожить, «отработать» движениями разного типа и уровня метро-ритмическую и, шире, временную природу музыки; эмоционально-выразительная активность служит залогом эмоционального переживания музыки; и, наконец, интеллектуально-волевая активность способствует как возникновению внутренней мотивации, так и целеустремленному «прохождению всего пути» процесса музыкального мышления.

Согласно исследованиям К.В.Тарасовой, именно к «7 годам у ребенка складывается полный комплекс музыкальных способностей. Исследуя развитие восприятия-мышления в дошкольном возрасте, она пришла к следующим выводам: «Музыкальное восприятие-мышление в период от начала 4-го до конца 7-го года жизни развивается в единстве и взаимодействии двух основных линий: собственно интонационного восприятия и осознания музыки, и ее индивидуальной интерпретации, опосредованной жизненным и музыкальным опытом ребенка.

Первая из этих линий идет от отдельных, относительно второстепенных компонентов музыкальной интонации к их комплексам и, наконец, восприятию и осознанию ее мелодической стороны. Вторая линия интерпретации внемузыкальных образов и ассоциаций идет от единичных, бедных, сугубо конкретных и односложно названных образов к развернутым, ярким картинам и сюжетным рассказам, включающим образы-воспоминания и образы-фантазии» (63, с. 123,124). «Как только мелодическая интонация становилась доступной детям, она направляла их восприятие и определяла интерпретацию, делая их близкими и адекватными. Появление ярко выраженной мелодической ориентации музыкального восприятия-мышления свидетельствовало о новом качественном скачке в его развитии, который произошел на 7-ом году жизни»(63, с. 123).

Возникая на рубеже дошкольного и школьного периодов, «восприятие мелодии существенно меняется обычно за сравнительно короткий срок - младший школьный возраст ребенка» (31, с. 114). При ярко выраженной ведущей роли мелодического начала в большинстве произведений школьного репертуара, мелодическое восприятие становится не просто одной из важнейших форм интонационного восприятия. Оно «сворачивает» на себя весь выразительный комплекс средств музыкального языка, оказывается структурным проводником процесса музыкального мышления. Поэтому, период активного становления мелодического восприятия можно признать наиболее благо приятным для развития и музыкального мышления в целом.

Педагогическое руководство развитием музыкального мышления может опираться на разработанную П.Я.Гальпериным концепцию поэтапного формирования умственных действий (17). Суть этой концепции состоит в том, что действия, операции, которые поначалу выполняются под руководством учителя в развернутых и наглядных формах, постепенно сокращаются, «свертываются», подвергаются интериоризации.

В поэтапном формировании умственных действий огромная ответственность лежит на учителе. Она обусловлена природой межличностных отношений: младших школьников отличает доверчивое подчинение авторитету, вера в истинность всего, чему учат. Учитель, как правило, является одним из наиболее значимых для ученика людей, ребенок принимает ожидания взрослого и старается им соответствовать. В этом возрасте еще не сложилась и система ценностей. Дети готовы принять чужие ценностные ориентации, и активно используют их в отношениях друг с другом, лишь постепенно выделяя из них свои личные ценности. За период младшего школьного возраста происходит их эмоциональное освоение и закрепление в деятельности. По этому правильно расставленные педагогом ценностные акценты будут в дальнейшем способствовать более глубокому и адекватному постижению смысла музыкальных произведений.

На внешние стандарты равняется и самовосприятие ребенка в этом возрасте. Опираясь на эту особенность, можно заложить в качестве нормы такое важное для музыкального мышления качество, как пристальное внимание к самому себе, к своему внутреннему миру.

Отечественные исследования последних лет показывают сложную картину рефлексивной жизни ребенка. «Уже у детей 6-го года жизни есть представления о душе, как об особом, внутреннем феномене, недоступном зрению и осязанию» (54, с. 25). В качестве проявлений своей души они определяют такие функции, как эмоции, мышление, память, желания. Самое большое число разнообразных и оригинальных ответов исследователи получили «у детей 7-го года жизни. Появившись в наиболее полной и яркой форме на рубеже дошкольного и школьного возрастов, представления детей о душе практически не усложняются и не обогащаются в младшем школьном возрасте. Система образования не предоставляет ребенку необходимых средств для продвижения в этом направлении» (54, с. 26). Можно добавить, что развитие музыкального мышления, предполагающее обязательное обращение к своему внутреннему миру, может помочь развитию ребенка и в этом направлении.

На 7-м году жизни возникает переживание Я, своей субъективности, которое является основой для личностно-значимого восприятия музыки и участия личностной рефлексии в процессе музыкального мышления. Эти первые элементы рефлексии собственной психической реальности связаны с прохождением так называемого кризиса детства: разрыва реального и идеального. И тут личность становится открытой механизму выравнивания себя с миром посредством катарсического переживания искусства.

Конечно, существует и целый ряд показателей негативного свойства, которые необходимо учитывать и, по возможности, корректировать. Так, неудачи в учебной деятельности и школьной жизни являются наиболее частой причиной психических отклонений в этом возрасте. В этот период возникают всевозможные школьные фобии, развивается скованность. Учитель музыки, как никакой другой, может первым заметить эти симптомы и через музыкальную деятельность помочь преодолеть как симптоматическую зажатость, так и внутреннее психическое состояние неуверенности, страха.

Специалисты по возрастной психологии отмечают, что младшему школьнику свойственна большая подвижность эмоциональной сферы, у него «в значительной мере сохраняется свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие его явления». И хотя «он начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции», но «это не значит, что младший школьник уже хорошо владеет своим поведением». Можно сказать, что «на протяжении младшего школьного возраста нарастает организованность в эмоциональном поведении ребенка» (74, с. 98,99). Однако дети сохраняют постоянную «потребность в смене эмоциональных состояний» (60, с. 44).

В ситуации общения младшие школьники испытывают «склонность к непосредственному сопереживанию, эмоциональной идентификации» (60, с. 44). Но «диапазон эмоциональной восприимчивости и сферы переживания ребенка этого возраста ограничен. Ряд эмоциональных состояний и переживаний людей ему неинтересен, недоступен не только для сопереживания, но и для понимания, ... поскольку им не приходилось встречаться с этим в своем эмоциональном опыте». Например, как показали исследования Гейтса, дети в 7 лет правильно квалифицируют гнев, и лишь в 9-10 — страх и ужас (74, с. 99,100) и т.п.

К аналогичным выводам приходит и Т.А. Барышева, исследовавшая эмоциональную отзывчивость младших школьников в специальном музыкально-педагогическом эксперименте. При большой мобильности, переключаемости эмоциональных процессов с одного полюса на другой, они именно полярны, сводятся к крайним и определенным проявлениям. Нюансы и оттенки, так же как и переходные состояния, даются детям с большим трудом. При этом негативная эмоциональная сфера оказывается более разнообразной и детализированной, чем положительная, хотя большее предпочтение оказывается последней. Склонность к гедонистически окрашенным чувствованиям отмечает и Г.С. Тарасов (62).

К этому следует еще добавить «разрозненный, неорганизованный музыкальный опыт» и «преобладание роли зрелищно-событийных впечатлений по отношению к слуху» (62), чтобы констатировать достаточно сложную ситуацию эмоционально психологического опыта, от которой приходится отталкиваться педагогу в развитии личностно значимого музыкального мышления.

Рассмотрим более частные проблемы особенностей развития музыкального мышления в младшем школьном возрасте.

Группировка фразам дается детям достаточно легко благодаря элементарному слуховому опыту и связанному с ним ладовому чувству. Без каких-либо особых инструкций они с легкостью отмечают конец музыкальных фраз условным знаком (хлопком в ладоши, поднятием руки). Сделать то же самое в конце части или раздела большинство детей затрудняются. Даже по окончании произведения вопрос — «сколько в нем было крупных разделов или частей?» - вызывает противоречивые ответы.

Это происходит потому, что для группировки по фразам достаточно интуитивного ощущения, а для группировки по частям — нет. Если предложить детям ориентироваться, например, на такой признак, как сохранение или изменение настроения, то ответы сразу становятся более точными и осмысленными. Следовательно, успешная группировка по частям возможна только при ориентировке на осмысленный признак.

Группировка музыкального потока в целое произведение оказывается не только самой сложной, но и самой трудно контролируемой. Зафиксировать конец музыкальной фразы или раздела невозможно без понимания их внутренней логики, осознания завершения группировки. Зафиксировать конец музыкального произведения можно просто услышав, что звучание прекратилось. Прием «выдачи инструментального средства» — группировочного признака, здесь не может применяться прямолинейно, так как группировка целого произведения возможна только на основе понимания его художественной идеи, а не по формальным признакам.

Следует остановиться подробнее на особенностях включения бессознательного в процессе музыкального мышления на примере младших школьников.

Акт принятия задачи применительно к музыкальной педагогике можно обозначить, как желание ребенка работать над музыкальным произведением. Такое желание, особенно у младших школьников, во многом зависит от умения педагога создать соответствующую установку. Можно, конечно, пойти рационалистическим путем, апеллируя, в основном, к сознанию учеников. Однако ребенок «более чувствителен к неявному уровню требований». Более того, «когда мы пытаемся обратиться исключительно к сознанию, результат может оказаться совершенно не таким, какой ожидался» (23, с. 721). Следовательно, наибольший эффект принесет скрытая установка, неосознаваемая детьми. Создание такой установки — это не что иное, как внешняя побуди тельная причина музыкального мышления. Мотивация в этом случае является внешней, так как основывается не на самом звучании, а на способе организации его восприятия.

Можно говорить о собственно музыкальной мотивации и в том случае, когда желание работать над произведением возникает после первого знакомства с самим звучанием. Аналогичное желание, вызванное чтением книг, общением с друзьями имеет огромную ценность, но собственно музыкальной мотивацией не является. Его следует отвести скорее к ценностно-коммуникативной сфере. Развитие полноценного музыкального мышления предполагает постепенный переход от внешней мотивации к внутренней, когда ребенок принимает или отвергает музыкальное произведение на основе чисто музыкальных критериев, самого его звучания.

Внутренняя мотивация музыкального мышления связана с еще более глубокими слоями бессознательного. После первого прослушивания без специальной установки, на вопрос педагога «понравилась ли вам музыка?» (принята ли музыкальная задача) - дети не могут ответить аргументированно: «понравилась, потому что веселая». Про ту же самую пьесу другой первоклассник может добавить: «понравилась, потому что грустная».

Было бы ошибкой относить подобные ответы на счет возрастных особенностей. Часто и взрослые люди не могут сказать, почему им нравится та или другая музыка. Профессиональные музыканты иногда аргументируют свои предпочтения суждениями типа «в этом произведении удивительно ясная классическая сонатная форма». Другое произведение может понравиться тому же человеку на основе противоположного критерия — благодаря сложной и необычной форме. И хотя профессионал использует специальную терминологию, суть явления от этого не меняется. Человек, как правило, не может объяснить, почему нравится или не нравится с первого раза музыка, так как эта симпатия рождается на бессознательном уровне. Оказались ли отдельные интонации произведения близки его интонационному словарю, возник ли резонанс пульсации музыки с физиологической пульсацией его организма, совпала ли широта музыкальной фразы со скоростью нервных процессов возбуждения и торможения - эти и другие соответствия человеком не осознаются. Они ощущаются в виде эмоционального отклика по шкале «нравится — не нравится».

На взаимодействии сознательного и бессознательного уровней психики основан механизм избыточности восприятия элементов. Экспериментальная психология делает вывод о том, что в принципе воспринимается все множество, но сознательный отчет человек может дать лишь о небольшой его части. Неосознанно охватывая весь материал, через рамки осознания он может вывести лишь ограниченное количество элементов.

Практика музыкального воспитания показывает, что если дети 7-10 лет знают, к примеру, десяток различных средств музыкальной выразительности (темп, тембр, регистр, динамику, размер, ритм, мелодию, аккомпанемент, фактуру, форму), то охарактеризовать весь десяток после одного прослушивания они не в состоянии (и взрослому человеку это не под силу). В среднем, их внимание может удержать 3- 4 элемента, не больше.

Однако, если перед прослушиванием четко обозначить 3-4 элемента, на которые дети должны обратить внимание, то при всей полноте характеристик указанных элементов, остальные 6-7 пройдут настолько незамеченными, как будто их не было совсем. Если же искусственно не сужать задачу, то результаты оказываются сопоставимыми со зрительными тестами на избыточность восприятия: по окончании звучания могут быть охарактеризованы любые 3-4 элемента из имеющегося десятка. Следовательно, был воспринят весь комплекс элементов музыкального языка, но вывести на уровень осознания детям удается лишь небольшую его часть.

Неосознанная двигательная активность в музыкальном мышлении может принимать самые разнообразные формы. Мы воспринимаем музыку посредством не только слухового, но и голосового аппарата, как бы примеривая воспринимаемое внутренним подпеванием. Бессознательные микродвижения связок и всего вокального аппарата сопровождают слушание даже сложных симфонических произведений, не говоря уже о камерных и тем более вокальных жанрах.

Музыка с ярко выраженным ритмическим началом вызывает непроизвольное тактирование рукой или ногой, покачивание головы. Дети, обучающиеся игре на музыкальных инструментах, незаметно для себя начинают воспроизводить рисунок звучания в игровых движениях.

Яркая образность восприятия иногда выражается в движениях глазного яблока. Они особенно заметны, когда дети слушают музыку с закрытыми глазами; более ярко начинает выражаться и мимическая активность мышц лица, связанная с более глубокой эмоциональной эмпатией.

Эти и другие бессознательные компоненты музыкального мышления и восприятия находятся в тесной связи с бессознательной областью психики в целом. Поэтому учитель музыки может и должен использовать знание структуры бессознательного в своей работе.

По поводу накопления музыкального опыта и формирования системы музыкально-теоретических знаний в музыкальной педагогике существует немало интересных исследований и методик, позволяющих учителю добиться хороших результатов. Поэтому мы сосредоточимся на подключении в процессе музыкального мышления опыта психологических переживаний.

Произведения программной музыки, а таких в школе немало, воспринимаются в рамках образной сферы, заданной программой. Например, пьеса Р.Шумана «Первая утрата» уже до звучания вызывает в памяти ребенка какую-нибудь соответствующую названию ситуацию, пережитую им раньше. Восприятие самой музыки в этом случае опирается на «подготовленную эмоциональную почву».

Телесные реакции, попадая в хорошо проторенный нейронный канал, «оживляют» образ соответствующей им пережитой ситуации. На основе программной настройки, возможна и обратная связь. Яркий образ ситуации, вызванный программой музыкального произведения, возникает вместе с целым спектром телесных реакций, сопровождавших ее ранее. При этом воздействие музыки «идет своим чередом» и на уровень телесности, поэтому эмоциональный резонанс оказывается «двойным», более сильным. Видимо, в этом кроется причина особенно глубокого эмоционального переживания детьми музыки программного характера.

Внепрограммная музыка также может вызвать воспоминания о пережитой ситуации. Например, ребенок когда-то уже слушал произведение, написанное в жанре сонаты. Ситуация восприятия музыки могла сохраниться в его памяти в связи с самим словом «соната».

Подобные реакции встречаются и у взрослых. Иногда можно заметить как человек, заслышав звуки музыки, замирает в мечтательности, или с трудом удерживает слезы, только потому, что когда-то под эту или подобную музыку происходили какие-то очень важные для него события.

В этом смысле восприятие внепрограммной музыки от программной отличается тем, что актуализацию образа прошлого переживания вызывает не название произведения, а само его звучание. «Узнавание» происходит на основе не внешних литературных, а внутренних музыкальных признаков. В таком узнавании кроме уровня ПО-П задействованы и другие уровни музыкального мышления. Но после «опознавания» образ работает по тем же закономерностям, что и в программной музыке.

Помимо таких путей подключения прошлого психологического опыта, педагог должен учитывать и не столь явные проявления, связанные с тремя главными проблемами:

1) столкновение с бессознательными образами;

2) возможность программной настройки на незнакомую детям, не пережитую в личном опыте ситуацию;

3) сложности, связанные с пониманием словесной семантики самой программы.

Рассмотрим по очереди все три проблемы.

1. Все образы прошлого опыта, хранящиеся в памяти, неосознаваемы, так как сознание обычно «занято» вопросами настоящего, происходящего в данный момент. В данном случае речь идет не о способах хранения, а об относительной легкости, или, наоборот, затрудненности актуализации хранимых памятью образов.

Если в свое время переживание оказалось слишком сложным для человека, непереносимым для достигнутого на то время уровня развития психики, то его образ вытесняется в бессознательные слои. В этом случае никакого осознанного воспоминания программа не вызовет. Однако, еще 3.Фрейд доказал, что подобные вытесненные комплексы обладают огромным потенциалом, и словно ждут удобного момента для мощного энергетического всплеска (66). Программа музыкального произведения, близкая по сути вытесненному комплексу, также провоцирует актуализацию образа, но существующие психические барьеры препятствуют его осознанию. Образ словно «поднимается» из глубины бессознательных структур ближе к порогу осознания.

Отсутствие осознанности не мешает установлению связи уровней ПО-П — телесность во время звучания, а сильнейший энергетический заряд бессознательного образа вызывает эмоционально-двигательную реакцию такой силы, что сознание невольно регистрирует необыкновенную мощь этой косвенной проявленности. Важно отметить, что сильный эмоционально-энергетический всплеск по неосознаваемой причине - достаточно распространенное явление среди школьников. А вот проделать последний шаг к осознанию под силу только высокоразвитому в личностном плане человеку. Но, с другой стороны, именно через такие шаги и растет, развивается личность. Поэтому задача педагога — помочь сделать этот шаг. Подобная деятельность учителя музыки сродни психотерапевтической практике и здесь уместны те же формы и методы помощи. Это может быть и точное, вовремя сказанное слово, выразительный жест или взгляд, умело предложенная форма для фиксации проявляющегося образа (запечатлеть в рисунке - это тоже зафиксировать, и как результат — осознать). Но в любом случае обязательным условием является компетентность учителя в психологических вопросах, предельно тактичная и доброжелательная атмосфера такой помощи.

2. Для описанных выше процессов обязательно наличие соответствующего образа, ситуации в прошлом опыте ребенка. Если же он никогда не переживал ничего подобного, то воздействие музыкального образа будет несравнимо меньшим. Многие педагоги из этого делают в целом правильный вывод, подбирая такие произведения, образам которых наверняка найдется соответствие в личном опыте детей. Но тогда полностью исключается другая психотерапевтическая функция искусства - отработка эмоциональным переживанием тех образов, чувств и ситуаций, которые оказываются невостребованными в реальной жизни. Современный уклад жизни мало способствует изысканности, сосредоточенности, героизму. Эти и многие другие психические проявления и состояния человек может впервые испытать благодаря искусству. Но как тогда решить проблему адекватности восприятия музыкального образа?

Отказываться от таких произведений нельзя — именно благодаря им педагог может обогащать и расширять опыт эмоциональных переживаний ребенка. А необходимую ситуацию можно смоделировать с помощью игровых приемов. Главная функция игры как вида деятельности как раз и заключается в отработке тех отношений и переживаний, которые по определенным причинам детям не доступны. Воображаемая обстановка, моделируемая неизвестность обостряет внимание к телесным реакциям. И если музыкальными средствами композитору удается выразить образ правдиво и рельефно, то через обостренное внимание к уровню телесности, образ может быть прочувствован и осознан с большой степенью адекватности. Хорошим подспорьем для эмоционального погружения в незнакомый образ могут стать и другие виды искусств — живопись, литература, хореография.

3. Сложности, связанные с пониманием самой программы, кажутся на фоне предыдущих проблем не столь существенными. Однако, неверно понятая программа направит восприятие детей по ложному пути. А поскольку «программность... содействует выработке определенных стереотипов музыкального восприятия и мышления, наделяет свойствами семиотического знака ряд характерных интонаций, выразительных приемов» (29, с. 5), постольку неверное понимание программы приведет к образованию неверных стереотипов восприятия. За элементами музыкального языка окажутся закрепленными совершенно не те значения, которые сложились в общественной музыкальной практике. Они впоследствии могут стать серьезным барьером адекватному пониманию уже в собственно музыкальном смысле.

О важности и необходимости детского творчества на уроке музыки говорится в большинстве работ, посвященных проблемам музыкальной педагогики. Среди положительного арсенала творческих форм деятельности музыканты-педагоги указывают такие качества, как активность, радость, самовыражение. Творчество — это действительно самовыражение, то есть самостоятельное выражение чего-то своего: настроения, образа, мысли. К сожалению, педагоги об этом часто забывают, довольствуясь бездумным сотворением звуковых форм (15, с. 37).

Если же в творческих заданиях стимулировать выражение учеником собственного содержания, то ребенок будет поставлен в ситуацию коммуникативного выбора. Ему придется подыскивать музыкально-языковые средства для адекватного выражения содержания. Проверкой адекватности выбранных средств послужит реакция одноклассников, которые поймут или не поймут, что хотел сказать «композитор».

В обучении русскому языку и литературе уже прочно утвердилась формула «от плохого писателя — к хорошему читателю». Узнав «изнутри» все сложности сочинительского труда, мучения, вызванные поиском необходимых языковых средств, ученик начинает другими глазами смотреть на открытия и находки, сделанные профессиональными писателями. Эту формулу можно перефразировать на музыкальный лад: «от плохого композитора — к хорошему слушателю». Тогда ученик оказывается включенным в коммуникативную ситуацию двусторонним образом — и как получатель, и как отправитель музыкальной информации.

Как только необходимость и сложность выражения музыкальных мыслей, понятного другим людям, будет осознана, — станет ясна и целесообразность структурирования музыкального произведения высказывания, изучения закономерностей его строения. В этом случае формы, масштабно-тематические структуры, ладогармоническая функциональность станут на уроке музыки не самоцелью, а способами организации музыкального материала, помогут яснее выразить музыкальную мысль и, соответственно, яснее ее понять.

С помощью структурированности музыкального языка, музыкальное мышление способно распространить упорядочивающее действие и на другие уровни. Во внешнем выражении — это большая целесообразность, точность, членораздельность музыкальных движений (Уровень М-МД). Во внутреннем выражении — это возможность «разобраться в своих чувствах». Наличие связи между уровнями М-МК и ПО-П позволяет зафиксировать текучее «образное» переживание как цепочку последовательных образов или нюансов одного образа, выстроить «образную логику» отталкиваясь от логики языковой.

Дискретность и логичность — признак музыкального сознания, и на начальных этапах развития музыкального мышления уровень М-МК формируется сознательно и целенаправленно. Однако затем, по мере освоения семантических стереотипов, операции декодированного значения становятся «свернутыми» и происходят мгновенно, практически бессознательно.

**Выводы по главе**

Обобщая все вышесказанное, можем сделать следующий вывод о сущности музыкального мышления: личность в практической деятельности через музыкальное произведение общается с духовным опытом человечества. Проникновение в диалектику связей формы и содержания музыкального произведения порождает новый художественный смысл, личностно значимый для данного человека.

Если в других видах мышления возможно движение от элементов к целой структуре или движение от сущности структуры к элементам, то в музыкальном мышлении процесс имеет принципиально двойственное обобщающее направление: значение элементов познаются только через целое, но и структурное видение целого возможно только через понимание элементов.

Таким образом, в музыкальном мышлении группировка постоянно совершается на различных уровнях: интуитивном, формально логическом, художественно-целостном.

Необходимо отметить, что в определениях музыкального мышления встречается и абстрактный философско-эстетический уровень, и предельно конкретный, связанный с практическими задачами музыкального обучения. В музыковедческих исследованиях термин музыкальное мышление иногда применяется как категория историко-стилевого анализа. В педагогической литературе все чаще появляется психологический ракурс.

Музыкальное мышление как наиболее общая категория философского порядка; музыкальное мышление определенной эпохи; музыкальное мышление композитора; музыкальное мышление в процессе реальной музыкальной деятельности личности — все эти понятия взаимосвязаны, но не тождественны.

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

Воскрешаемый личный 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 сплавляются в цельнозначимое образование, порождая смысл, опосредованный всеми другими уровнями связь веерного типа от М-К — М-ХС.

Медитативное переживание смысла — раскрывает границы уровней, приводит к слиянию всех качеств и связей в единый поток катарсического перерождения. 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.

**Глава 2. Развитие музыкального мышления учащихся дмш на уроках сольфеджио**

**2.1 Выявление уровней музыкального мышления учащихся 7-9 лет**

Первым этапом опытно-экспериментального исследования процесса развития музыкального мышления учащихся ДМШ на уроках сольфеджио стал первичный констатирующий эксперимент по выявлению уровней развития музыкального мышления школьников. При диагностике развития музыкального мышления школьников за основу были взяты методики Л.С. Беляевой, А.М. Трудкова, Б.Л. Березовского, Н.В. Сусловой.

Исследования проводились на базе ДМШ. В эксперименте участвовало 10 детей 7-9- летнего возраста.

Методика констатирующего этапа эксперимента включала в себя анкетирование, метод наблюдения, анализ диагностических данных.

В качестве диагностических задач по выявлению уровней развития музыкального мышления школьников выступали:

- диагностика уровня телесности;

- диагностика уровня ПО-П;

- диагностика уровня М-МД;

- диагностика уровня М-МК.

**Диагностика уровня телесности**

Неосознанную подстройку жизненных ритмов организма можно пронаблюдать по трем позициям: дыхание, сердечный пульс, мелкая моторика.

Изучение подстройки мелкой моторики проводилась в процессе «дирижирования». Дети получали следующую инструкцию: «Дирижирование — сложное дело. Профессиональные дирижеры знают, что и как нужно показывать руками, чтобы оркестр хорошо звучал. Но вы — начинающие дирижеры и пока можете дирижировать без всяких правил и делать такие движения руками, какие вам захочется». Для проверки использовался «Полет шмеля» Н.А.Римского Корсакова. Через несколько секунд в дирижировании большинства ребят появлялись мелкие подрагивающие движения, отражающие характерное для этой музыки «кружение» мелких длительностей.

Проверка подстройки дыхания проходила в завуалированной форме. Детям объяснялось значение дыхания для правильного пения. Затем они получали следующую инструкцию: очень важно знать, с какой скоростью дышит каждый из вас. Попробуйте показать вдох движением руки вверх, а выдох — движением руки вниз. Несколько секунд дети выполняли задание с закрытыми глазами, чтобы исключить возможность копирования друг друга. Затем, без специальной подготовки, им предлагалось прослушать пьесу Э.Грига «В пещере горного короля». По окончании звучания возвращались к дыханию: «не забыли про дыхание? Ну-ка покажите снова, как вы дышите…». Затем разучивалась новая песня. От детей была скрыта истинная цель тестового задания для проверки неосознанной подстройки дыхания. Сразу по окончании звучания, движения на вдох-выдох чередовались значительно чаще, и вся группа выполняла их в едином темпе, что свидетельствовало о происшедшей подстройке.

Аналогичный эксперимент продемонстрировал и перестройку сердечного пульса. Предварительно ребята научились прощупывать свой пульс на шее одной рукой и показывать другой рукой его удары. Прослушивание было организовано так, чтобы не только констатировать неосознанную подстройку, но и выяснить возможность ее осознания детьми. Для этого теста была использована «Полька» из Детского альбома П.И.Чайковского.

Непосредственно перед прослушиванием ученики проверяли пульс. В большинстве случаев они говорили, что пульс бьется «ровно», «тихо», «спокойно». Затем дети получали такую инструкцию: «Говорят, что хорошая музыка доходит до самого сердца человека. Давайте попробуем послушать ее именно так — сердцем...».

Сразу после прослушивания ученики вновь нащупывали свой пульс и показывали его удары. Он становился более быстрым и синхронизированным у всей группы. На вопрос: «Как теперь бьется ваше сердце?» ребята с удивлением отмечали — «а сердце-то бьется быстрее, веселее (громче)...». Таким образом, можно говорить о том, что подстройка не только состоялась, но и была осознана детьми.

Сама возможность осознания собственного дыхания и сердечного пульса оказалась для ребят новостью и вызвала живой интерес. С увлечением они следили за их частотой, условными знаками показывали изменения, но связать их ни с образом, ни с музыкальным языком звучащей музыки, ни с движениями, которые они сами выполняли под нее, первоклассники не могли.

Все это говорит о том, что уровень телесности у первоклассников достаточно сензитивен и мобилен, что он доступен осознанию, но пока не включен в рефлексивные связи с другими уровнями.

**Диагностика уровня ПО-П (опыт — память)**

При описании уровня ПО-П мы условно разделили его содержание на чисто музыкальный опыт и психологический опыт значимых переживаний. Чтобы выяснить участие прошлого музыкального опыта в процессе музыкального мышления первоклассников, мы старались подбирать для тестовых заданий такие произведения, которые дети могли слышать раньше. Перед прослушиванием пьесы сообщалось ее название и автор. Типичная реакция детей была такова:

1) — «Золушка? Я была на балете «Золушка». Там танцевали в очень красивых платьях».

2) — «А есть собака такая — Бетховен...».

Как видно из приведенных высказываний, формальная информация о названии и авторе музыки не вызывает актуализации прошлого музыкального опыта, либо вызывает такие элементы воспоминаний, которые связаны с музыкой по чисто внешним признакам.

В интонационном словаре учащихся уже хранится определенное количество интонационных комплексов музыкальных произведений, которые дети легко узнают на слух. На вопрос «Что именно помогло тебе узнать в этой музыке знакомую песню? Может быть, какой-то аккорд или какой-то характерный мотив?» ответ, как правило, был такой: «да нет, как заиграло, я сразу и узнал...». Это говорит о том, что музыкальные произведения в данном возрасте опознаются одномоментно, симультанным образом не подвергаясь анализу и дифференцировке.

К симультанному образу звукового опознания, часто оказывался подключенным не столько эмоциональный, сколько предметно-ситуативный слой прошлого опыта:

1) — А с каким настроением танцевали вы снежинок, какой это был танец по характеру?

— У нас получился грустный танец, потому что одна девочка упала и порвала платье, и плакала...

2) — «А с каким настроением ты исполняла пьесу на зачете в музыкальной школе?»

— «Я очень старалась, ведь на зачете ошибаться нельзя».

Интерпретируя полученные данные, можно с большой долей вероятности утверждать, что прошлый музыкальный опыт в процессе музыкального мышления младших школьников подключается, преимущественно, по «внешним» каналам.

Опыт психологически значимых переживаний оказался более интересен в этом отношении. Для проверки особенностей его включения в процесс музыкального мышления мы выбрали несколько пьес разного характера, программных и непрограммных.

Шуман «Первая утрата»:

1) «Это как-будто собака потерялась и человек ее ищет и везде зовет.. Вот у меня Рони когда потерялась, я тоже плакала...»

2) — «Или вещь, какую потеряешь, и так обидно становится, и места себе не находишь..».

Эмоциональное восприятие музыки пробудило у ребят воспоминания об очень значимых событиях. Близость актуализируемых образов образному строю произведения очевидна. Конечно, определенную роль сыграло в этом яркое программное название пьесы. Поэтому другое произведение мы предлагали прослушать детям без объявления названия.

Шуман «Смелый наездник»:

— «Это музыка, как будто в робота-трансформера играешь...»

— «Или такой бой космических кораблей...»

— «Нет-нет! Это черепашки-ниндзя на мотоциклах..» (все увлечены, перебивают друг друга...)

В целом, несмотря на недостаточность и пассивность музыкального опыта, уровень ПО-П оказался у первоклассников наиболее развитым по сравнению с другими уровнями музыкального мышления.

Большинство ребят глубоко чувствуют общее настроение, могут в нескольких, достаточно выразительных словах, описать музыкальный образ и близкие с ним образы собственного жизненного опыта, способны к содержательному перевыражению музыкального образа на языке литературы и живописи.

Таким образом, по состоянию развития уровня ПО-П у тестируемых детей мы можем сделать следующие заключения:

1) Прошлый музыкальный опыт в процессе музыкального мышления подключается по внешним для музыкального образа признакам.

2) Основное «наполнение» музыкального опыта — симультанные целостные образы музыкальных произведений, которые были многократно восприняты в практической музыкальной деятельности.

3) Психологический опыт значимых переживаний может подключаться достаточно адекватно и способен вызывать глубокое и содержательное восприятие музыкального образа.

4) Опыт осознания собственных психологических состояний накладывает отпечаток на тонкость и дифференцированность восприятия различных эмоциональных нюансов музыки.

5) Близость музыкального образа ярким жизненным впечатлениям способна актуализировать практически все уровни музыкального мышления, что открывает уникальные возможности развития целостного музыкального мышления при опоре на уровень ПО-П.

**Диагностика уровня М-МД (мышление — музыкальные действия)**

Проверка сформированности уровня М-МД происходила на трех видах деятельности — пении, игре на детских музыкальных инструментах (ксилофоны и треугольники) и «дирижировании». При игре на инструментах принималась во внимание контролируемость движений при звукоизвлечении, ритмическая точность и художественность. При пении — ритмическая и звуковысотная точность, артикуляционная четкость, сознательный контроль художественного качества звука.

Тесты показали, что примерно половина детей не может сознательно контролировать свои движения.

При игре на элементарных музыкальных инструментах и примерно четверть детей — при пении (ребенок не мог вступить или закончить по четкому знаку дирижера, «не попадают» по инструменту, не мог рассчитать силу удара и звук получался «задушенным», вместо вокального звукоизвлечения демонстрировал речевое). Подавляющее большинство детей не смогли «вырваться» из индифферентно безликого звукоизвлечения, многие вообще не понимали, что такое исполнить музыкальную фразу с настроением, выразить что-либо. Высокую художественную выразительность продемонстрировали единицы, а полноценного художественного смысла, который захватил бы своей глубиной и силой всех в классе, не продемонстрировал никто.

ТН — для тех ребят, которых мы отнесли к данной группе, музыкальная деятельность — только повод для общения со сверстниками. Можно говорить об отсутствии музыкального мышления в данный момент.

ТФА (1-й вариант) — ученик не понимает сути задания, выполняет его, копируя внешние формы движений одноклассников. Даже при высокой точности движений, свидетельствует о низком развитии уровня М-МД музыкального мышления, и несформированности музыкально-мыслительных процессов в целом, так как основой движений выступает зрительное, а не слуховое восприятие.

ТФА (2-й вариант) основой движений выступает слуховой образ. Ребенок управляет своими движениями без посторонней помощи, однако озабочен «правильностью» того, что он делает. Можно расценивать как проявление конформизма. Музыка отступает на второй план, на первый план выходит значимость того, «как воспринимают мое действие окружающие».

Отличить первый вариант от второго можно по легкому запаздыванию движений по сравнению с окружающими в первом случае. Напряженно-ориентировочный взгляд характерен для первого, и критично-оценивающий, запрашивающий — для второго варианта.

ТОА (1-й вариант) — ученик копирует внешне красивые движения, обладающие ярко выраженным художественным составом. В этом случае мы, очевидно, имеем дело с яркой образностью мышления вообще, но, к сожалению, со слабой проявленностью этого качества в специфически музыкальном мышлении. Также свидетельствует о слабом развитии музыкального мышления.

ТОА (2-й вариант) — аналогично второму варианту предыдущей группы — основой выступает слуховой образ, и движение контролируется самостоятельно. Можно расценивать как одну из форм музыкальной коммуникации — желание поделиться с товарищами ярким переживанием образа.

ТФАОА по нашим наблюдениям, такое сочетание у младших школьников не встречается. К данной группе можно отнести профессиональных педагогов, дирижеров, которые в формально точных движениях могут передавать художественный образ, делиться с другими собственным пониманием музыкального смысла через язык пластики.

СН — крайне сложная психолого-педагогическая ситуация. Ребенок не включен ни в процесс музыкального мышления, ни в процесс коммуникации, ни в учебную деятельность. До известной степени может служить показателем эгоцентрической или даже аутической направленности личности в целом.

СФА — свидетельствует о трудностях координации. Можно утверждать, что это ярко выраженный процесс формирования самоконтроля музыкальных действий и, следовательно, средняя степень сформированности уровня М-МД, но главное, — это наглядно проявляющаяся динамика его формирования.

СОА — свидетельствует о глубокой личной значимости переживаемого образа, возможной актуализации бессознательных компонентов прошлого опыта.

СФАОА — показатель рефлексивной позиции, интереса к новым для себя ощущениям и проявлениям. Исследование прорастания художественного смысла в самом себе. Предполагает очень высокую степень личностной организации. По нашим наблюдениям, у младших школьников встречается крайне редко.

УН — ситуация невключенности музыкального мышления, вызванная отрицательной коммуникацией с учителем (либо непонимание поставленной задачи вообще и, шире, данного вида учебной деятельности, либо вызов учителю). Необязательно свидетельствует о неразвитости музыкального мышления.

УФА (1-й вариант) — ученик копирует учителя. Признак того, что учебная мотивация важнее музыкальной. Однако, это показывает готовность действовать по образцу, предлагаемому учителем. Можно отнести к начальной стадии формирования уровня М-МД.

УФА (2-й вариант) — если учитель не показывает образца движений, а ученик все-таки ориентирован на него — это, чаще всего, ожидание поощрения. При более высоком (по сравнению с 1-м вариантом) развитии уровня М-МД, следует признать отсутствие лично значимости музыкального состава деятельности (налицо значимость учебная, но не музыкальная).

УОА — очень сложное для диагностики сочетание. Может свидетельствовать о принципиальной способности к глубокой эмпатии или о бедности собственных образных переживаний; о значимости личности педагога для данного ребенка или о подавлении его собственных эмоциональных переживаний в угоду эталону, предлагаемому учителем; об осознанности художественного образа или об идущем в данный момент процессе присвоения чужих эмоционально-образных значений. Конкретная интерпретация возможна только на основе сопоставления с данными вербальных отчетов и показателями по другим видам деятельности.

УФАОА — подход к переживанию целостного художественного смысла, внутреннее обращение к учителю за помощью в предчувствии сильных и незнакомых переживаний.

ВН — сосредоточенность на внутренне значимой ситуации, не имеющей прямого отношения к уроку и к музыке. Свидетельствует о наличии определенных личностных проблем.

ВФА - говорит о высокой степени развитости уровня М-МД, автоматическом самоконтроле выполняемых действий. При этом для уровня М-МК можно предположить менее высокое развитие, так как внутренняя напряженность, очевидно, обусловлена трудностями распознавания музыкально-языковой информации.

ВОА — свидетельствует о глубоком погружении в переживание образа. Также возможна актуализация личностно-значимых бессознательных компонентов психического опыта.

ВФАОА погружение в целостность музыкального произведения. Может считаться серьезным показателем выхода на уровень МХС, достижением трансцендентального переживания смысла. В наших наблюдениях в ходе констатирующего эксперимента у детей 7-и лет такое сочетание не встречалось, однако мы не исключаем возможности, что у высоко одаренных детей оно возможно и в этом возрасте.

Приведенные в таблице результаты наблюдения показывают, что хотя движения большинства первоклассников неадекватны, наиболее важным каналом информации для них является учитель, и это открывает широкие возможности формирования музыкальных навыков, обучения и воспитания.

Резюмируя приведенные выше данные, можно сделать вывод, что уровень М-МД музыкального мышления в музыкальной деятельности первоклассников может активизироваться достаточно глубоко, однако его связи с другими уровнями носят односторонний характер. Он доступен осознанию при соответствующей организации учебной деятельности. Основным каналом формирования данного уровня является ориентация на учителя.

**Диагностика уровня М-МК (мышление — музыкальная коммуникация)**

При изучении уровня М-МК за основу брались следующие вопросы:

1) Каковы особенности восприятия и воспроизведения самого акустического материала музыкального языка?

2) Каково семантическое наполнение элементов музыкального языка для первоклассников?

3) Возможно ли для первоклассников выражение собственного содержания с помощью музыкального языка?

4) Насколько структурировано восприятие музыкального произведения первоклассниками?

Для получения ответов на эти вопросы была проведена серия тестов на различном музыкально материале.

1. Русская народная песня «Ай, на горе дуб, дуб…»

Предварительно в течение трёх уроков песня была выучена: отработаны основные мелодические ходы, проверена артикуляция и дыхание, проанализирован ступеневый состав мелодии. После такой тщательной работы предлагалось исполнить учащимся песню так хорошо и так красиво, как только возможно. Начав песню с большим старанием, достаточно быстро ребята теряли интерес к исполнению: кто-то рассматривал вещи соседа, кто-то смотрел в окно, кто-то болтал ногами (совершенно не в такт, так что о телесной подстройке речь в данном случае не идет) и т.д. и т.л. Начальная положительная установка, внешняя мотивация привела к принятию учебной задачи, однако внутренняя музыкальная мотивация отсутствовала.

Тогда предложили детям выбрать солистов-запевал для каждого куплета песни. Выступить в роли запевал хотелось многим. Смоделировав, таким образом, важный стимул, побудительный мотив к самой музыкальной деятельности, мы просили исполнить песню всем классом еще раз: «лишний раз проверить, все ли правильно звучит».

Перед этим исполнением задача яркого выражения музыкального образа не ставилась. При этом большинство учащихся исполняли песню от начала до конца очень выразительно, их мимика и позы свидетельствовали о глубокой эмоциональной погруженности в музыкальный образ. Следовательно, была принята не только учебная, но и собственно музыкальная задача.

Затем все претенденты на роль солистов были выслушаны индивидуально. Была создана предельно благоприятная ситуация для музыкальной коммуникации. Однако воспользоваться этим смогли далеко не все школьники. Данные одного из прослушиваний мы представили в виде таблицы. В ней использованы уже знакомые сокращения: ОА — образно адекватно (исполнение в соответствующем характере), ФА — формально адекватно (правильное исполнение звуковысотности и метроритмики) и Н - неадекватно (в верхней части таблицы указан правильный ступеневый рисунок мелодии и интервальный диапазон, а в случае ошибок отклонения от них).

Для первоклассников свойственна положительная установка на музыкальную коммуникацию. Они неплохо различают элементы музыкального языка, но уровень владения системой значений достаточно низкий и проявляется только в ситуации предельной личной значимости и только на подсознательном уровне (при пропевании собственного имени).

**2.2 Педагогические условия развития музыкального мышления детей на уроках сольфеджио**

Основные задачи урока сольфеджио - развитие музыкального мышления, мелодического и гармонического слуха, воспитание метро-ритмического чувства и развитие музыкальной памяти - сегодня получают новое осмысление. Перед учителем музыки стоит очень важная и трудная задача формирования у учащихся общеобразовательной школы понятия музыкальной культуры как глобальной категории, охватывающей культуры всех эпох.

Наряду с историей музыки, анализом музыкальных произведений, полифонией и гармонией курс сольфеджио также может быть целенаправлен на изучение и освоение важнейших закономерностей музыкальных стилей разных эпох, на развитие стилевого мелодического и гармонического слуха – на развитие стилевого мышления.

Основные задачи курса сольфеджио:

1) выработка навыка пения с листа без инструментального сопровождения одноголосной и многоголосной музыки различных эпох и стилей;

2) выработка навыка пения модуляций в родственные тональности с соблюдением строгого голосоведения;

3) выработка навыка определения на слух гамм различных ладов, отдельных интервалов, аккордов, ритмических рисунков, ступеней в ладу и в тональности, одноголосных, интервальных и аккордовых построений, а также записи одноголосных и двухголосных периодов различного строения в размерах 2/4; 3/4; 4/4; 3/8; 6/8;

4) выработка навыка использования наглядных различных пособий и сочинения музыкальных построений различного масштаба для последующего пения их с группой или диктовки.

Неосознаваемое для ребенка накопление и структурирование музыкального опыта — это необходимое условие. Однако реальное развитие музыкального мышления происходит в верную очередь на уроке. Поэтому ключевой проблемой является грамотное драматургическое построение урока.

Настоящий урок сольфеджио - это целостность, которая рождается на пересечении педагогической науки и искусства, с одной стороны, и музыкальной науки и искусства — с другой.

Многообразие видов деятельности на уроке соответствует многообразию форм бытования музыкального искусства, способствует развитию внимания и, благодаря этому, поддержанию высокой работоспособности в течение всего урока. Переключение обычно понимается как переход от пения к слушанию, от изучения нотной грамоты к движению и тому подобные смены внешних форм музыкальной деятельности. Однако внимание, утомляемость, работоспособность — это внутренние, психические феномены. Следовательно, ключ к содержательному многообразию видов деятельности лежит в обращении к разным уровням и этапам музыкально-мыслительного процесса.

Например, при исполнении музыкальных примеров педагог может поставить перед детьми различные по сути задачи:

1) почувствовать внутреннюю пульсацию музыки, попытаться к ней подстроиться и брать дыхание в соответствии с ней;

2) попытаться выразить образ, общее настроение песни в своем исполнении;

3) сознательно следить за певческим звукообразованием: артикуляцией, атакой и т.д.;

4) выделить смыслонесущие элементы музыкального языка, подчеркнуть в исполнении структурированность музыкального текста, «готовить звуком» кульминации, цезуры, границы разделов и т.п.;

5) осветить все исполнение смыслом, исполнить произведение с вдохновением.

Приведенные здесь задачи соответствуют различным уровням теоретической модели музыкального мышления. При одной и той же внешней проявленности — пении, при одинаковой функциональной роли исполнении, последовательное выполнение подобного набора задач является содержательно разнообразной деятельностью.

Оптимальным вариантом в этом смысле является сочетание внешнего разнообразия форм с различной внутренней адресованностью выполняемых задач. Например, уровень телесности может быть активизирован в слушании, уровень М-МК — в изучении нотной грамоты, уровень М-МД — при игре на детских музыкальных инструментах, и тому подобное бесчисленное количество сочетаний, конкретный вид которых диктует тема и драматургия урока.

Особенно сложно предугадать доступность задач, обращенных к уровню М-ХС. Произведения, посильные ученикам с точки зрения других уровней, принципиально доступны и вдохновенному переживанию смысла. Однако, его возможность обусловлена не столько материалом, сколько «накалом духовности», возникающим в ходе урока. Подобная задача может быть поставлена лишь при наличии трех условий:

1) глубокой проработанности материала произведения;

2) хорошей работоспособности, творческой активности всего класса;

3) вдохновенного творчески-приподнятого состояния самого учителя.

Драматургия урока в традиционном понимании направлена, в первую очередь, на раскрытие основной темы, определенного нового для учеников понятия, произведения, стиля. Мы ставим совершенно другой акцент: основная цель драматургии — в стимулировании появления психических новообразований личности на основе музыкального материала урока.

Отталкиваясь от схем, и продолжая линию, предложенную Гродзенской, о построении драматургии урока в форме музыкальных произведений (урок в форме сонатного аллегро, урок в трех частной форме и т.д.), следует расширить применение данного метода по нескольким направлениям:

1) Как в любом крупном произведении внутри каждого раздела есть свое развитие, своя кульминация, так и в уроке можно выстраивать не только сочетание различных фрагментов друг с другом, но и внутреннее развитие каждого фрагмента. В рамках одного фрагмента наиболее оптимальным является движение к точке золотого сечения с последующим более спокойным завершением работы.

2) Руководствоваться в схеме драматургического строения урока той или иной музыкальной формой целесообразно тогда, когда наиболее важным моментом урока является обращение к музыкальному произведению, написанному именно в этой форме. Необходимо, чтобы это соответствие ученики обязательно осознали, прочувствовали внутреннюю связь музыкальной формы и формы строения урока.

Одного указания на то, что сегодняшний урок проходит, например, в форме рондо, недостаточно. Необходимо обратить внимание ребят на то значение, которое приобретает повторяющийся фрагмент в их собственном сознании в сознании людей, участвующих в ситуации повторения чего-либо; на то значение, которое приобретают в сравнении с повторяющимся разделом остальные моменты урока. То есть установить осознанную связь между явлениями искусства и явлениями жизни, моделируя по законам искусства «кусочек» непосредственной жизни детей. Музыкальная форма — один из важнейших элементов музыкального языка - с помощью такого приема приобретает содержательную трактовку, личное значение для каждого ребенка, участвующего в этой ситуации.

Во время урока сольфеджио возможно моделирование и других элементов музыкального языка. В частности, во многих произведениях используется эффект постепенного нарастания напряжения и затем мгновенного его сброса за счет темповых, динамических, фактурных средств. Подобный же эффект легко создать в ходе обсуждения, взаимного общения на уроке. Тоном высказывания, темпом речи, конкретным содержанием реплик педагог может постепенно добиться возникновения в классе напряженной психологической атмосферы. Затем внезапно надо «снять» накаленность обстановки. Если это удастся, и в реакции группы проявится сначала напряженность, а затем успокоение в расслабление, то следующим шагом необходимо вывести ребят за рамки разыгранного спектакля и обратить их внимание на то, что они сейчас чувствовали. Затем опыт их собственного переживания необходимо перенести на музыкальное произведение, основанное на том же эффекте.

Если в изучаемом произведении большую роль играет мотивная пара «вопрос-ответ», то можно общаться с учениками в течение не скольких минут в таком стиле и с тем же временным ритмом. Общая схема для подобных заданий будет следующей: погружение детей в процессе общения в определенное настроение, создание определенной эмоциональной цепочки на неосознаваемом для них уровне; затем — рефлексия произошедших («эмоциональных» событий, и, наконец, восприятие аналогичной цепочки в музыкальном произведении. Этапы этой схемы необязательно строить именно в такой последовательности. Однако, направление от бессознательного — к осознанию дает наибольший эффект для развития музыкального мышления.

Активизации уровня телесности могут способствовать различные по протяженности и сложности задания:

1) услышать резонанс отдельного звука в различных частях собственного тела;

2) дышать вместе с «дыханием» музыки;

З) настроить свой сердечный пульс на частоту музыкального пульса

4) двигаться «внутренним пением» за звучащей мелодией и т.д.

Определив уровень ПО-П, как наиболее развитый, мы считаем его наиболее приемлемой отправной точкой для начала работы с конкретным произведением и точкой отсчета в целенаправленном развитии музыкального мышления на уроках музыки.

Первой задачей является расширение и нюансировка образно эмоциональной гаммы, доступной детскому восприятию. Вторая задача состоит в переадресации переживаемых при восприятии чувств и настроений на собственную личность, вместо «стороннего наблюдения» за вымышленным персонажем.

Следующим важным моментом является осознание того, что музыка состоит из звуков и даже один звук может иметь ту или иную краску, звучать с тем или иным настроением. С помощью синтезатора дети могут наглядно убедиться в изменении характера звучания одного и того же мотива в зависимости от исполнения разными тембрами. Здесь необходимо, чтобы они научились распознавать различные тембры в оркестровом звучании, вслушиваться в краску их звучания. Цветовые характеристики, которые ученики обычно подбирали наиболее распространенным тембрам, на удивление точно соответствуют эпитетам, распространенным в музыковедческой литературе. Таким способом может быть заложено начало — рефлексивной связи уровней ПО-П и М-МК: одно из важных музыкально-языковых средств — тембр — получает содержательную трактовку через обращение к эмоциональному фону воспринимаемой музыки.

Одновременно с все более емкой и дифференцированной фиксацией эмоциональной окраски необходима работа в другом направлении. Нужно попытаться обратить внимание учеников внутрь их самих, чтобы они более чутко прислушивались к тому, как проникает и живет внутри них звук, как их собственный организм реагирует на это. Можно попросить ребят слушать отдельный звук, одноголосную мелодию, небольшую пьесу различными частями тела, например, выставленными вперед ладонями, при этом акцентируя их внимание на характере, настроении, которое возникает в «месте соприкосновения» их тела с музыкой.

Важно научить их во время пения относиться к звуку как к живому «существу», рождающемуся внутри организма, обращал внимание на его «путь» через все резонаторы. Для этого можно подолгу тянуть один-два звука, пытаясь создать ту или иную краску, настроение, характер, изменяя положение губ, маски лица, корпуса и т.д.

Освоив тембр как самостоятельный элемент музыкального языка можно двигаться по пути его дальнейшей внутренней дифференциации. В рамках одного тембра можно попробовать научить детей распознавать артикуляционные штрихи, находить долю участия того или иного тембра в оркестровом звучании, распределяя внимание и на общий эмоциональный строй, и на его составляющие.

**2.3 Система работы педагога по развитию музыкального мышления**

Путь к развитию полноценного музыкального мышления лежит через активизацию всех его уровней, установление рефлексивных связей между ними и все более глубокое осознание самим ребенком происходящих процессов. Расширение музыкального фона всей жизни ребенка и незаметное для него структурирование музыкального опыта на подсознательном уровне создает необходимый фундамент для последующей работы.

Качественно новый музыкальный фон может и должен появиться не только на уроке, но и у всего времени, которое дети проводят в школе, а также у домашнего, личного времени ребенка.

Так, при наличии в классной комнате магнитофона педагогу начальных классов можно предоставить кассету со специально подобранной музыкой. Это могут быть произведения, с которыми дети уже познакомились на уроке музыки; произведения, с которыми они только будут знакомиться; произведения, не фигурирующие в программе занятий, но близкие по интонационному строю изучаемым произведениям. Под эту музыку учитель может провести небольшую разминку.

Конечно, дети во время упражнений не могут вдумчиво наблюдать за развитием музыкальной мысли. Однако, воспринятая таким образом несколько раз, музыка прочно оседает в памяти, органично входит в подсознательный интонационный словарь.

Произведения подключаются к музыкальному опыту учеников различными путями. Незнакомые произведения, прозвучав один раз, не выполняют свою функцию, так как заметного следа на подсознательном уровне однократное прослушивание не оставляет. Слишком большое количество прослушиваний также нежелательно - притупляется острота восприятия, музыка прочно связывается в сознании с двигательной сферой. Это в дальнейшем помешает глубокому проникновению в художественный смысл.

Знакомые произведения воспринимаются по-другому. Во время их звучания в памяти ребят неизбежно «всплывают» отдельные элементы анализа, некоторые связи, обрывки мыслей. В подобном подсознательном закреплении необходимо отметить один очень важный момент.

Важно чтобы музыкальная информация сразу направлялась по нужному каналу. Учитель, проводящий разминку, может объявить, что сегодняшние упражнения пройдут под музыку Прокофьева; или, что сегодня звучат различные вальсы и т.п. Новая музыка включается, таким образом, в необходимую — на настоящий момент развития детей связь, цепь ассоциаций. Музыка может звучать и в перемены между уроками, до и после уроков.

Существуют и разнообразные возможности обогащения музыкального опыта детей во внеурочное время. Это посещения музеев, спектаклей, концертов. Очень важно, чтобы учитель музыки был рядом с детьми. Тогда это будет не просто обогащение музыкального опыта ребят, но приобретение совместного музыкального опыта учителя и учеников. К этому опыту можно впоследствии неоднократно обратиться, точно зная его реальное содержание, эмоциональную окраску, ситуативное окружение и т.д. и т.п.

Музыкальные праздники внутри школы уступают по качеству музыкального материала профессиональным концертам и лекциям, но существенно превосходят их по личной значимости для участвующих.

Такие праздники легче скоординировать с учебным процессом и подобрать наиболее подходящую музыку для данного уровня развития детей. Каждому при этом находится своя роль, которая помогает раскрыть индивидуальные способности юных артистов. Сознание «востребованности» своих индивидуальных особенностей для общего дела обладает колоссальным положительным потенциалом. За время подготовки такого праздника музыка успевает просочиться во все поры детской души. Она запоминается, осмысливается, обрастает различными образами, и затем надолго остается стойким эталоном музыкального восприятия.

И, наконец, третьей формой дополнительного общения с музыкой является индивидуальная аудиокассета для домашнего слушания. Каждый ребенок благодаря такой кассете имеет возможность заглянуть вперед и знать перспективу учебной работы, вернуться назад — повторить пройденное, пообщаться с музыкой один на один. Записи музыкальных произведений позволяют ученикам осваивать материал индивидуальным темпом.

На кассету записываются произведения, необходимые для развития детей именно этого класса (по материалам тестирования детей, анкетирования родителей). Домашняя кассета позволяет перевести работу в классе на качественно новый уровень:

- к восприятию и анализу сложных произведений дети могут подготовиться дома, прослушав их несколько раз;

- становится возможным закрепление и углубление музыкального восприятия в домашних условиях после урока;

- после обстоятельного анализа на уроке появляется возможность давать аналогичное произведение для домашнего анализа;

- творческие задания, связанные с живописным или литературным воплощением музыкального образа, дети могут выполнять не по памяти (как это часто происходит), а под непосредственным впечатлением от музыки.

С помощью синтезатора на кассету могут быть записаны фонограммы песен, изучаемых в классе. Вокальную партию можно дублировать каким-либо хорошо узнаваемым тембром. Тогда ученики, пропустившие занятия по болезни, будут иметь возможность познакомиться с пройденным репертуаром.

Таковы основные методические линии руководства развитием музыкального мышления детей в начальной музыкальной школе. Подсознательное накопление музыкального и психологического опыта, драматургически грамотное построение урока, активизация всех уровней музыкального мышления в работе над конкретными произведениями позволяют достичь существенного развития музыкального мышления учеников. Это благотворно отражается и на общем развитии детей, и на результатах их музыкальной деятельности. Такие ребята одухотворенно исполняют музыку, глубоко и проникновенно слушают ее, создают интересные творческие опусы.

**2.4 Динамика развития музыкального мышления на уроках сольфеджио**

**Уровень телесности**

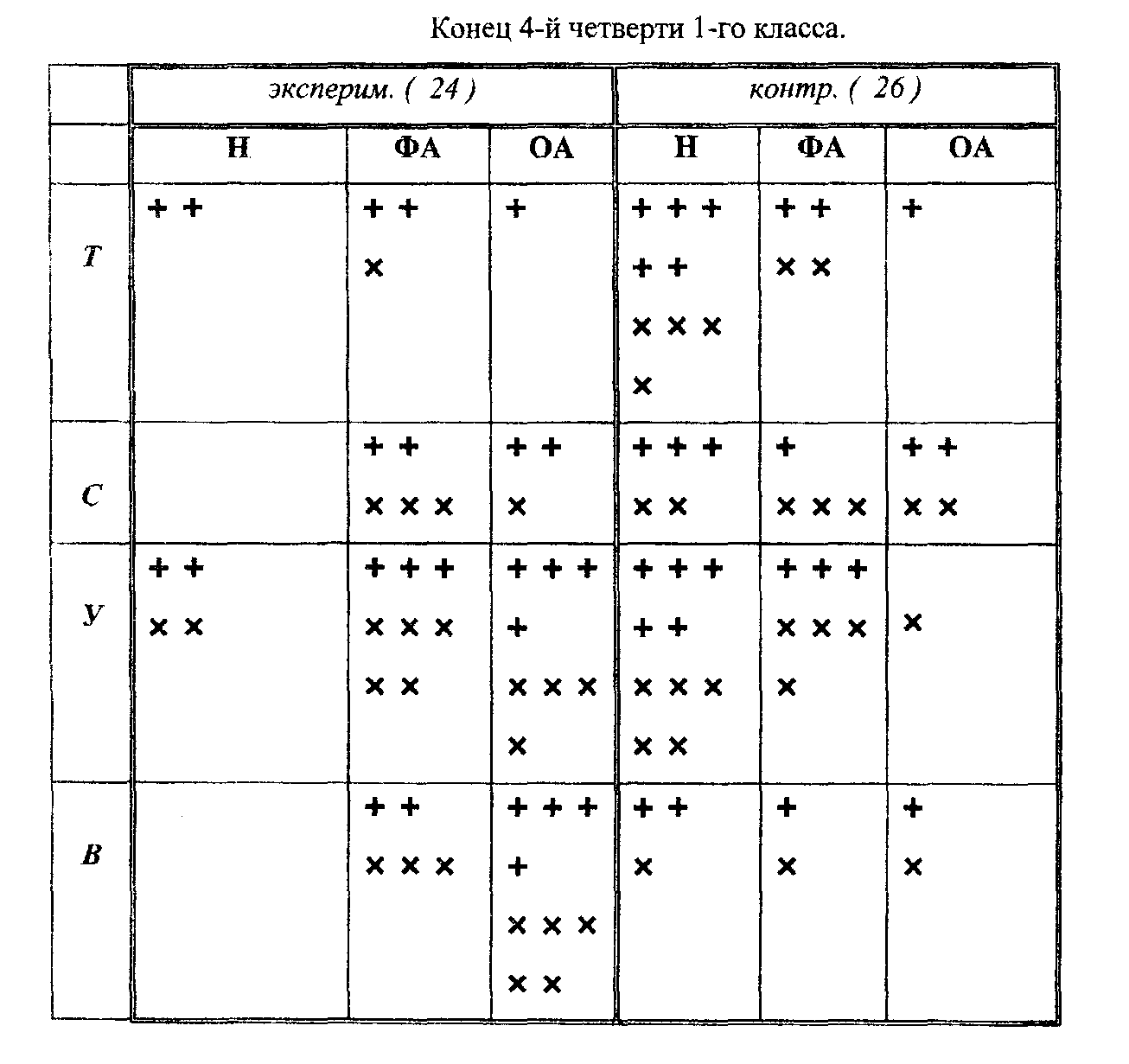
| **Период** | **Новые качества музыкального мышления** | **Примеры** |
| --- | --- | --- |
| Середина 3-й четверти 1-го класса | Появление относительно стабильных высказываний учеников об осознании произошедших телесных изменений. Первые устойчивые связи уровней телесности и ПО-П. | Музыка возбужденного характера достаточно ясно связывается с учащенным сердцебиением; трагическое звучание – с замедленным пульсом и т.д. |
| Конец 1-й четверти 2-го класса | Появление взаимосвязи уровня телесности и уровня М-МД. | Ученики начинают регулировать свое дыхание в пении, при восприятии музыки прислушиваются к своим телесным реакциям, мелкая моторика органично и осмысленно включается в дирижерские жесты. |
| Середина 2-го класса | Осознание собственной телесной подстройки становится естественным этапом работы над музыкальным произведением. | Учащиеся по собственной инициативе проверяют пульс, высказываются по поводу дыхания и т.п. |
| 3-я четверть 2-го класса |  | Володя П.: «как будто в мозгу стучит…так, даже больно…Это от барабанов, ну и весь оркестр, конечно, таким ритмом…и громко… наверное от этого…» (эпизод нашествия из 7-ой симфонии Шостаковича) |
| Конец 2-го класса |  | Настя М.: «Как будто сердце бьется все быстрее и быстрее, сильнее и сильнее, и начинаешь задыхаться, а под конец сердце как будто обрывается и останавливается» (Э.Григ «В пещере горного короля») |
| 1-я четверть 3-го класса | Появление признаков автоматизированного подключения уровня телесности для решения задач, адресованных другим уровням музыкального мышления. В комплексном анализе произведений самостоятельное обращение к собственным телесным реакциям для определения темпо-ритмических показателей. | (Дважды исполняется I часть сонаты Моцарта фа мажор: 1-ый раз в более свободном «романтическом варианте», 2-й раз более строго, «классически». Дети получили задание определить характер музыки)  Алина М. – делает круговые движения рукой в соответствии с пульсом;  Коля з. – качает в такт головой;  Женя Т. – в воздухе изображает весь ритмический рисунок.  После звучания многие называют лучшим второе исполнение: «яснее прослушивался пульс, музыка была более уравновешенная» |
| Конец 3-го, начало 4-го класса | Более глубокое опосредствованное проявление уровня телесности. | (Этюд-картина соль диез минор С.В. Рахманинова)  Лера О. – зябко обняла плечи руками  Женя Т. – склонила голову, брови подрагивают при каждом «всплеске» звуковой волны |

**Уровень Прошлый опыт – Память**

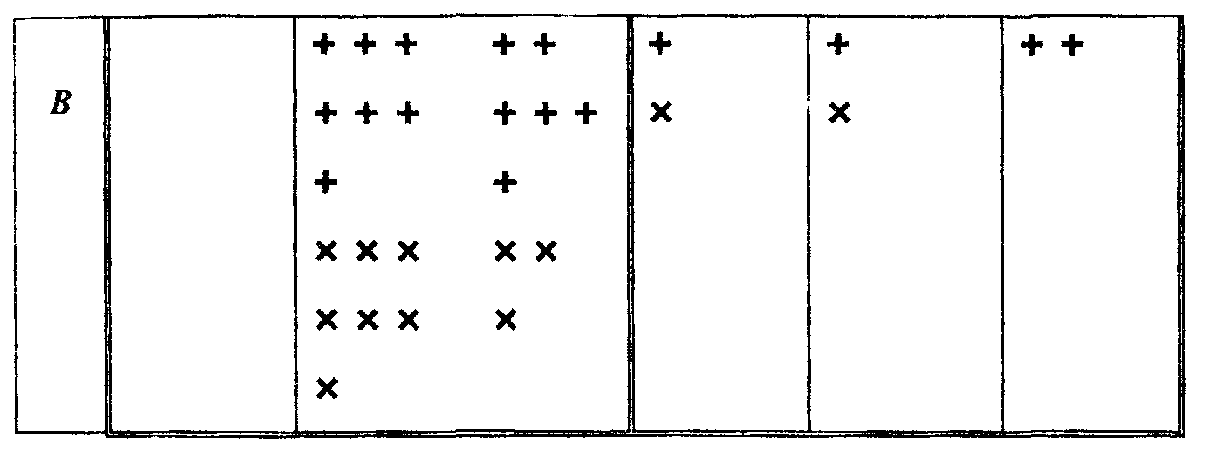
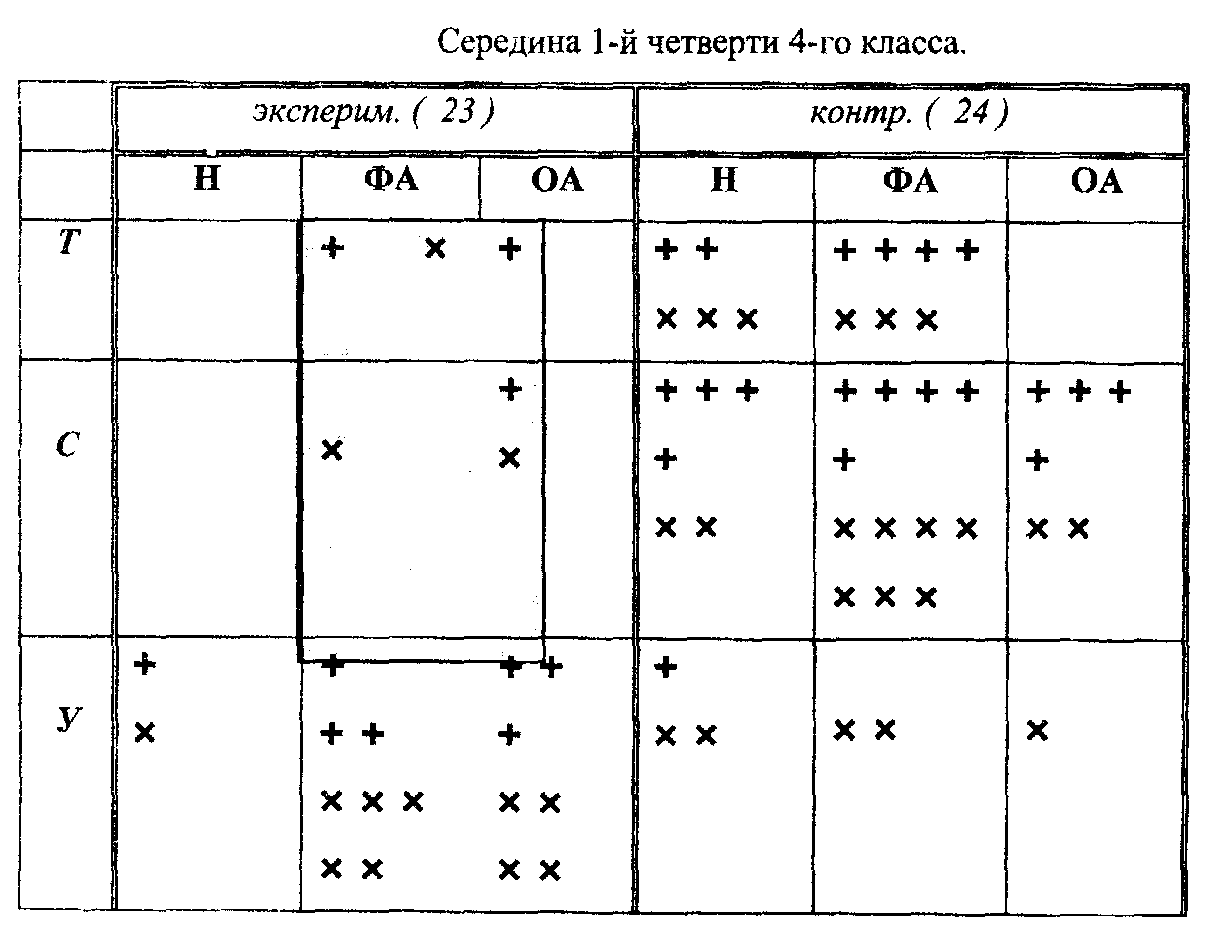
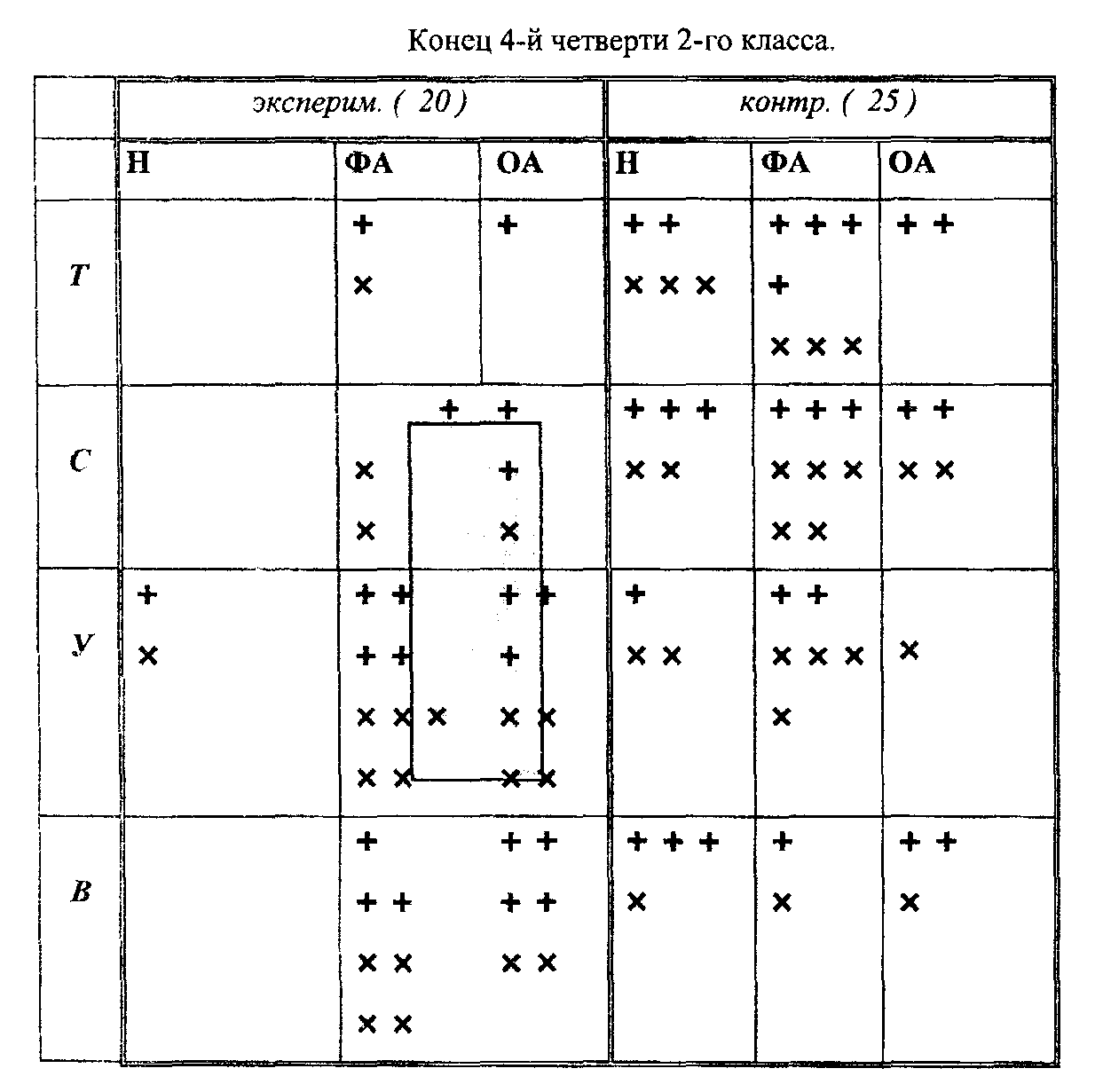
| **Период** | **Новые качества музыкального мышления** | **Примеры** |
| --- | --- | --- |
| Конец 2-й четверти 1-го класса | Появление более тонкой нюансировки образно-эмоциональной гаммы. | В «отрицательной» эмоциональной гамме различают: тоску, заунывность, плаксивость, печаль, задумчивость, злость. В «положительной» гамме выявляют торжественность, праздничность, легкость, изящество, энергичность. |
| Конец 3-й четверти 1-го класса | Симультанный образ произведения становится эталоном восприятия других произведений на основе общего настроения, характера. | Наташа Т.: Эта музыка такая же печальная как «Первая утрата» Шумана (речь идет о «Болезни куклы» Чайковского) |
| Конец 1-го класса | Содержательное подключение музыкального опыта к процессу непосредственного музыкального мышления. | (Звучит полонез Шопена A-dur)  Оля Ш.: Он такой торжественный и народу ложно быть много, как в балете на балу… (дети побывали на балете «Лебединое озеро») |
| Середина 2-го класса | Заметное обогащение гаммы чувств, доступных восприятию в музыкальных произведениях. | Определяют нейтральные настроения: спокойное, уравновешенное, мечтательное; яркие характеры: зловещий, блистательный, воинственный, безвольный. |
| Середина 2-й четверти 2-го класса | Отдельные музыкально-языковые характеристики становятся эталоном опознания. | Саша И. (АГА-реакция): Ой! А здесь также, как «В пещере горного кроля» - сначала тихо-тихо, а потом все громче и громче…» (речь идет о 7-й симфонии Шостаковича) |
| 3-я четверть 2-го класса | Подключение воспоминаний о собственных переживаниях, полученных в ходе предыдущих общений с музыкальным искусством. | (Звучит плясовая «Камаринская»)  Женя Т.: Мне кажется, что музыканты играют с какой-то хитринкой… Это почти как мы, когда пели про котенка и щенка… |
| 3-й класс | Личноадресные фразы «Я почувствовал…», «Мое настроение…», «Как будто со мной произошло…» утвердились не только как форма ответа, но и как естественный способ постижения музыкального содержания. | |

**Уровень М-МД**

Таблицы адекватности и ориентировки в процессе дирижирования и двигательного моделирования



Н – неадекватно; Ф – формально адекватно; ОА – образно адекватно; Т – ориентация на товарищей; С – ориентация на себя; У – ориентация на учителя; В – ориентация на внутренние переживания.



Данные таблиц и сравнительного анализа показывают, что уровень М-МД музыкального мышления учеников экспериментальной группы достиг высокой степени развития. Они показывают готовность и близость учащихся к пониманию художественного смысла музыки, большую личную заинтересованность в музыкальной деятельности.

**Заключение**

Сопоставляя различные точки зрения на уровневую структуру психики вообще и мышления в частности, приходим к следующим выводам:

— мышление имеет многоуровневую структуру;

— четких границ между уровнями мышления не существует;

— многообразие уровней осознанности можно представить как качественно проявленные участки координатной оси.

Сущность музыкального мышления можно определить следующим образом: личность в практической деятельности через музыкальное произведение общается с духовным опытом человечества. Проникновение в диалектику связей формы и содержания музыкального произведения порождает новый художественный смысл, личностно значимый для данного человека.

Если в других видах мышления возможно движение от элементов к целой структуре или движение от сущности структуры к элементам, то в музыкальном мышлении процесс имеет принципиально двойственное обобщающее направление: значение элементов познаются только через целое, но и структурное видение целого возможно только через понимание элементов.

Таким образом, в музыкальном мышлении группировка постоянно совершается на различных уровнях: интуитивном, формально логическом, художественно-целостном.

Необходимо отметить, что в определениях музыкального мышления встречается и абстрактный философско-эстетический уровень, и предельно конкретный, связанный с практическими задачами музыкального обучения. В музыковедческих исследованиях термин музыкальное мышление иногда применяется как категория историко-стилевого анализа. В педагогической литературе все чаще появляется психологический ракурс.

Музыкальное мышление как наиболее общая категория философского порядка; музыкальное мышление определенной эпохи; музыкальное мышление композитора; музыкальное мышление в процессе реальной музыкальной деятельности личности — все эти понятия взаимосвязаны, но не тождественны.

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

Воскрешаемый личный 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 сплавляются в цельнозначимое образование, порождая смысл, опосредованный все ми другими уровнями связь веерного типа от М-К — М-ХС.

Медитативное переживание смысла — раскрывает границы уровней, приводит к слиянию всех качеств и связей в единый поток катарсического перерождения. 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.

Исследование определило следующие педагогические условия эффективного формирования и развития музыкального мышления учащихся: подсознательное накопление музыкального и психологического опыта, драматургически грамотное построение урока, активизация всех уровней музыкального мышления в работе над конкретными произведениями. Это благотворно отражается и на общем развитии детей, и на результатах их музыкальной деятельности.

**Библиография**

1. Абульханова-Славская К.А. Психология мышления. — М., 1968.

2. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика. // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей / Под ред. М.Г. Арановского. - М, 1974.

3. Арановский М.Г. О двух функциях бессознательного в творческом процессе композитора. // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования: в 4 т. / Под. Общей ред. А.С. Прангишвили и др. - Тбилиси, 1978. — Т.2.

4. Арановский М.Г. Сознательное и бессознательное в творческом процессе композитора. // Вопросы музыкального стиля. Сборник статей. - Л., 1978.

5. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике.- М., 1996.

6. Беляева Л.С., Трудков А.М. Музыкально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе // Учебное пособие – Мурманск; МГПИ, 2000.

7. Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога). — М., 1975.

8. Бочкарев Л.Л. Восприятие и воздействие музыки на психические состояния человека. // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. Тезисы VI научной конференции. / Под. ред. Ю.Б. Алиева и др.— М., 1982.

9. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. М., 1970.

10. Брушлинский А.В. Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления. // Мышление: Сборник статей / Отв. ред. А.В. Брушлинский.— М., 1982.

11. Бурьянек Й. К историческому развитию теории музыкального мышления. // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей / Под ред. М.Г. Арановского. М., 1974.

12. Валицкая А.П. Философские основания современной педагогической парадигмы образования // Педагогика. 1997 . № 3.

13. Вейс П.Ф. О трех сторонах творческого музыкального мышления детей. // Развитие музыкального слуха, пеВческого голоса и музыкально-творческИх способностей учащихся общеобразовательной школы. Тезисы VI научной конференции. М., 1982.

14. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. / Пер. с англ. В.П. Зинченко. - М., 1987.

15. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.

16. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986.

17. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. // Возрастная и педагогическая психология: Тексты. - М., 1992.

18. Гарипова Н.М. Формирование интонационного восприятия музыки в эстетическом воспитании как системе: Автореф. канд. дис. - М., 1990.

19. Гаспаров Б.М. О некоторых принципах структурного анализа музыки. // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей / Под ред. М.Г.Арановского. - М., 1974.

20. Горюнова Л.В., Школяр Л.В. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки. // Музыка в школе № 1. — 1991.

21. Горюхина Н.А. Музыкальное становление. Методика анализа. // Музыкальное мышление: Проблемы анализа и моделирования. Сборник научных трудов. Киев, 1988.

22. Горюхина Н.А. Обобщение как элемент художественного мышления. // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. Сборник статей / Отв. ред. И.Ляшенко. — Киев, 1989.

23. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Образование личности: Пособие для преподавателей. М., 1994.

24. Дыс Л.Б. Музыкальное мышление как объект исследования. // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. Сборник статей / Отв. ред. И.Ляшенко. - Киев, 1989.

25. Захарова Н.Н., Авдеев В.М. Нейрофизиологические исследования некоторых особенностей восприятия музыкальных произведений // Тезисы VI всесоюзной научной конференции по вопросам развития музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательных школ. М., 1982.

26. Земцовский И.И. Семасиология музыкального фольклора. // Сборник статей. / Под ред. М.Г.Арановского. - М., 1974.

27. Зимина А.Н. Основы музыкально-эстетического воспитания и развития детей младшего возраста. М., 2000.

28. Иваницкий А.М. Сознание: критерии и возможные механизмы. // Наука и разум. Сборник статей. - М., 1994.

29. Кияновская Л.А. Функции программности в восприятии программного произведения: Автореф. канд. дис. - Л., 1985.

30. Концепция художественного образования в Российской Федерации / Письмо Министрества образования РФ. Министерства Культуры РФ от 29 ноября 2001 г.

31. Костюк А.Г. О мелодической ориентации музыкального восприятия. // Восприятие музыки. Сборник статей / Ред.-сост. В.Н.Максимов. - М., 1980.

32. Котляр Г.М., Котляр Н.Н. Опережающее моделирование как условие эмоционального восприятия музыки. // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. Тезисы VI научной конференции. / Под. ред. Ю.Б. Алиева и др. - М., 1982.

33. Котляревский И.Г. К вопросу о понятийности музыкального мышления. // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. Сборник статей / Отв. ред. И. Ляшенко. - Киев, 1989.

34. Левитас Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М., 2003.

35. Ляшенко И.Г. Целеполагание и деятельность музыкального мышления. // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. Сборник статей / Отв. ред. И.Г. Ляшенко. - Киев, 1989.

36. Медушевский В.В. Музыкальная педагогика: озариться ли ей солнцем смысла? // Методологические проблемы музыкальной педагогики. Материалы межреспубликанской научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б.Абдуллин, Т.А. Осипенкова. - М., 1991.

37. Медушевский В.В. Музыкальное мышление и логос жизни. // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. Сборник статей / Отв. ред. И.Г. Ляшенко. Киев, 1989.

38. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки. Сборник статей / Ред.-сост. В.Н. Максимов. - М., 1980.

39. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия. М., 1976.

40. Медушевский В.В. Проблема становления музыкального восприятия. // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. Тезисы VI научной конференции. / Под. ред. Ю.Б. Алиева и др. - М., 1982.

41. Медушевский В.В. Строение музыкального произведения в связи с его направленностью на слушателя. Автореф. канд. дис. - М., 1970.

42. Медушевский В.В. Интонационная форма музыка. - М, 1993.

43. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. // Восприятие музыки. Сборник статей / Ред.-сост. В.Н. Максимов.— М., 1980.

44. Назайкинский Е.В. Оценочная деятельность при восприятии музыки. // Восприятие музыки. Сборник статей / Ред.-сост. В.Н. Максимов. - М., 1980.

45. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.

46. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Киев, 1975.

47. Петрушин В.И. Две гипотезы о психофизиологических закономерностях музыкального восприятия. // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. Тезисы VI научной конференции. / Под ред. Ю.Б.Алиева и др. - М., 1982.

48. Петрушин В.И. Методика формирования эстетического отношения к действительности у школьников в процессе музыкально творческих заданий. // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. Тезисы VI научной конференции. / Под. ред. Ю.Б. Алиева и др. - М., 1982.

49. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Пособие для уч-ся и студ-в сред. и высш. муз. учеб. заведений. - М., 1994.

50. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия как средство гармонизации личности. // Методологические проблемы музыкальной педагогики. Материалы межреспубликанской научно- практической конференции / Отв. ред. Э.Б.Абдуллин, Т.А. Осипенкова. - М., 1991.

51. Проблемы музыкального мышления. Сборник статей / Под ред. М.Г.Арановского. - М., 1974.

52. Психическое развитие младших школьников: Эскпериментальное психологическое исследование / Под ред. Давыдова В.В. - М., 1990.

53. Разумный В.А. Художественная педагогика. М., 1999.

54. Савина Е.А. Особенности представлений детей 5-10 лет о душе. //Вопросы психологии № 3.— 1995.

55. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки. Л., 1975.

56. Сохор А.Н. Музыка. // Музыкальная энциклопедия: в 6-ти т. М., 1976.—Т.3.

57. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия. // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей / Под ред. М.Г.Арановского. - М., 1974.

58. Старчеус М.С. Выразительный человек (о внешнем и внутреннем в музыкально-сценическом высказывании). // Музыка. Миф. Бытие. Сборник статей. - М., 1995.

59. Стоковский Л. Музыка для всех нас. М., 1963.

60. Суслова Н.В. Концепция структурной модели музыкального мышления. // Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции. Отв. ред. З.Б.Абдуллин. - М., 1999.

61. Суслова Н.В. Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития. М., 1999.

62. Тарасов Г.С. Музыкальная психология. // Спутник учителя музыки. Учебное издание / Сост. Т.В. Челышева. - М., 1993.

63. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М. 1988.

64. Фарбштейн А.А. Музыкальная эстетика и семиотика. // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей / Под ред. М.Г.Арановского. - М., 1974.

65. Фрейд А. Введение в детский психоанализ. М., 1991.

66. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. / Пер. с нем Т.В.Барышниковой. - М., 1989.

67. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. М.. 1992.

68. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. М., 1988. — Кн. 1

69. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: Пособие для учащихся муз отд. педвузов и консерваторий. М., 1994.

70.Чередниченко Т.В. Музыка в истории культуры: Пособие для ст-в немузыкальных вузов. — Вып. 2. М., 1994.

71. Шуман Р. О музыке и музыкантах. Собр. ст., Т. 1 - М., 1975.

72. Щуркова Н.Е. И ДР. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993.

73. Юнг К.Г. Аналитическая психология. С.-Петербург., 1994.

74. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника: психологический очерк. М., 1966.