# Методы изучения музыкальных произведений крупной формы в старших классах общеобразовательной школы

**Министерство образования и науки РБ**

Витебский государственный университет

#### Кафедра хорового дирижирования и вокала

Методы изучения музыкальных произведений крупной формы в старших классах общеобразовательной школы

Дипломная работа

Научный руководитель: кандидат психологических наук

Доцент Гребельник. С.Г.

г. Витебск 2001

СОДЕРЖАНИЕ

Введение................................................................................................................. 3

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Глава  I.    Изучение    МПКФ     в     программах     общеобразовательной школы.................................................................................................................... 7

§ 1. Взгляд  на  МПКФ  в  программах  по  музыке  общеобразовательной школе с 1917 года ................................................................................................. 7

§ 2. Изучение МПКФ в школе в свете развития музыкально-педагогичес-ких  идей  Д.Б.Кабалевского ........................................................................... 10

**Глава II.   Методы   изучения    музыкальных    произведений     крупной**  **формы в старших классах средней общеобразовательной школы ........ 12**

§ 1.  Методики изучения музыкальных произведений ............................. 13

§ 2.    Методы      изучения      МПКФ     в     старших     классах      и      их классификация................................................................................................. 17

§ 2.1.  Методы       изучения      МПКФ,      решающие       образовательно-воспитательные задачи .................................................................................. 19

§ 2.2. Методы изучения МПКФ, развивающиев музыкальное мышление старшеклассников ........................................................................................... 21

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Применение    метода    «Создание   шедевров»    в   старших   классах   и исследование его эффективности ................................................................. 26

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ............................................................................................... 34

ЛИТЕРАТУРА ................................................................................................. 36

ПРИЛОЖЕНИЕ 1............................................................................................ 38 МУЗЫКАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ................................................................. 43

ПРИЛОЖЕНИЕ 2........................................................................................... 44

ВВЕДЕНИЕ.

«Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего человека». В последнее время эти слова Сухомлинского стали скорее украшением кабинетов, чем смыслом уроков музыки. А ведь цель уроков музыки: влюбить детей в искусство!

Разрыв между «неслышащим» знанием и красотой музыки – самая большая проблема музыкального образования. Можно ли пересказывать содержание музыки словами? Вероятно, и эту пока еще нерешенную проблему с полным правом можно отнести к разряду «вечных». Но особенную остроту она приобрела в последнее время, когда ведутся острые дебаты о предмете «Музыка в школе». Так, в проекте «Концепции художественно-эстетического образования в национальной школе Беларуси» (авторы Н.Н. Гришнанович, А.Д. Савельев и др.) среди проблем  преподавания художественно-эстетического цикла названы следующие:

; преобразование научного типа преподавания в ущерб эмоциональному и сенсорному обучению;

; отсутствие педагогики искусства, преподавание его бессистемно, не опирается на закономерности художественного развитию ученика, что вдет к быстрой потере интереса к искусству, ученики перестают видеть в занятиях смысл;

; учениками не изучаются понятия образных языков искусства; не развивается их художественное мышление до способности образа творческой деятельности и заинтересованных отношений с духовным светом художественных произведений.

Цель музыкального воспитания, сформулированная еще Д.Б. Кабалевским, актуальная и ныне: «… ввести учащихся в мир большого искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть их духовной культуры». Более того, авторы новых программ опираются также на нее, но проблемы остаются прежние: диктуя учителям, чему они должны обучить детей, не оговаривается как и чем они смогли бы их увлечь в своем предмете.

Особенно это проблема касается музыкальных произведений крупной формы. Нельзя всерьез говорить об освоении учащихся духовных богатств наиболее развитых форм и жанров музыки, если к окончанию школы ученик не прослушал целиком ни одной оперы., концерта, в лучшем случае «прошел»  одну симфонию, одну-две сонаты. Нельзя также научить ребенка любить и понимать музыку без взаимодействия знаний о ней и глубокого постижения ее как живого искусства.

Наблюдение уроков музыки, анкетирование и интервьюирование школьников 6 – 8х классов, а также беседы с учителями музыки (см. приложение 2) привели к еще более удручающим результатам: 70 % школьников считают этот предмет необязательным в школе, 95 % учащихся плохо разбираются в стилях и направлениях музыки (как классической, так и музыки XX века), около 80 % не испытывают не только потребности, но даже интереса к «серьезной» музыке. Наконец, ни один (!) школьник не смог исполнить (напеть, сыграть)  любую (!!) тему из оперы, симфонии или концерта, с указанием автора и названием произведения. Выход из сложившейся ситуации мы видим в привлечении всестороннего внимания к исследуемой нами проблеме со стороны методистов, психологов, учителей. Поэтому темой исследования мы выбрали методы изучения музыкальных произведений крупной формы в старших классах средней образовательной школы.

Таким образом, объектом нашего исследования становится изучение школьниками старших классов музыкальных произведений крупной формы (далее – МПКФ) в общеобразовательной школе, а предметом исследования – существующие в настоящее время методы изучения МПКФ и эффективность их использования. Цель данной работы: выделить из всей группы методов работы с МПКФ на уроках музыки те, которые наиболее эффективно решают задачи музыкального воспитания (образовательные, воспитательные, развивающие), а также те, которые могут быть применены в любой по сложности программе по музыке в общеобразовательной школе.

Исходя из вышесказанного, нами было выдвинута гипотеза о том, что наиболее эффективными среди всех методов изучения МПКФ будут те, которые решают развивающие задачи (и главным образом, развивающие музыкальное мышление детей). С целью подтверждения этой гипотезы мы провели исследование следующими методами: анализ педагогической психологической литературы по этому вопросу. Также нами было проведено практическое исследование эффективности группы методов на уроках музыки первой четверти 6 – 8 классов СШ №18 г. Орши. Кроме этого в работе   были   использованы   результаты  наблюдений  уроков  музыки  СШ  № 18 г. Орши, а также результаты анкетирования и интервьюирования учащихся 6 – 8 классов этой школы. Нами был разработан и проведен урок в 7 «А» классе СШ № 18 г. Орши, основанный целиком на одном из самых эффективных, с нашей точки зрения, методе – методе «создания шедевров». В работе были использованы и методические находки учителя музыки СШ № 18 Дежиковой Людмилы Геннадьевны.

Метод изучения музыкального произведения – такой способ работы с музыкальным произведением, в процессе которого ученик, наиболее полно воспринимает фактическое, акустическое, синтаксическое, драматургическое и идейно-концептуальное содержание его как целого [13.С. 47-48].

В данной работе речь пойдет об изучении музыкальных произведений крупной формы. К таким произведениям Ю. Холопов относит те произведения, которые соответствуют следующим критериям:

1)   масштабность, т.е. объем произведения и его структура, которые не должны быть ниже простых форм;

2)   тематизм, т.е. наличие не менее одной яркой структурно-оформительной темы;

3)   количество частей – не менее одной [29. С 30].

Согласно этим критериям, к МПКФ изучаемым в школе, можно отнести следующие: циклические произведения: вокальные, инструментальные; крупные вокально-инструментальные – опера, оратория, кантата; крупные инструментально-сонатно-симфонический цикл, концерт, трио, квартет, квинтет; музыка инструментально-сценическая – балет, балетные сюиты.

Одной из важнейших задач нашего исследования является изучение возможности с помощью существующих в настоящее время методов изучения МПКФ целиком, а не фрагментарно. Не менее важной задачей исследования мы считаем и возможности методов в деле личностно-ориентированного образования и воспитания. Третьей задачей нашего исследования является примерная классификация методов изучения МПКФ с точки зрения тех задач, которые эти методы решают в музыкальном воспитании школьников.

Глава I. Изучение МПКФ в программах общеобразовательной школы.

В нижеследующей главе мы хотели бы осветить подходы к изучению МПКФ в общеобразовательной школе, начиная с 1917 г., т.е. начиная с реформы школы, сделавшей ее массовой. Какое место занимали тогда и занимают сейчас МПКФ в системе музыкального воспитания, кто занимался проблемами изучения МПКФ в школе, какие взгляды на методы изучения МПКФ существуют в экспериментальных программах.

## § 1. Взгляд на МПКФ в программах по музыке в общеобразовательной школе с 1917 года.

1917–1929 годы. В октябре 1917 года была утверждена «Декларация о единой трудовой школе», где наряду с другими предметами официальное внимание уделялось вопросу эстетического воспитания. С этого времени эстетическое воспитание становится обязательным в школе. В народном комиссариате просвещения в то же время был образован специальный музыкальный отдел (МУЗО), разработавший требования к преподаванию музыки в школе. Занятия музыкой в школе преследовали следующие цели:

1)    развитие музыкальных способностей, умений детей;

2)    развитие эстетического чувства.

В этой же программе давались и основные пути осуществления музыкального воспитания:

а)   развитие способности воспринимать музыку (слушание);

б)   развитие необходимых для воспроизведения музыкальных способностей и умений (пение);

в)   усвоение нужных знаний (грамотность).

Однако основной формой знакомства с МПКФ в то время были концерты народных школ музыкального просвещения (открытые в Петрограде и Москве с 1918 года), реже классные демонстрации фортепианной литературы.

С 1922 года реформой музыкального образования были созданы 3 ступени музыкально-педагогической «платформы» – школы, техникумы, консерватории. В школах музыкального просвещения дети не только слушали музыкальные произведения (в том числе и крупных форм), но и исполняли их в хоровых и оркестровых коллективах, и таким образом достаточно глубоко их изучали.

Особый вклад в деле изучения МПКФ внесли педагоги Летней трудовой колонии «Бодрая жизнь» Станислав Георгиевич и Валентина Николаевна Шацкие. Так, на вечерах, посвященных слушанию музыки исполнение произведений сопровождалось рассказом о композиторах и их творчестве, таким образом, дети узнавали сведения и о стилях, жанрах, идейных концепциях произведения. В колонии существовали хор и оркестр народных инструментов, в репертуаре которых были и произведения крупной формы.

1930–1960е годы. С этого времени музыкальное воспитание официально стало осуществляться по двум параллельным каналам:

1)    общеобразовательная школа, в которой с 1-го по 7-й классы предусматриваются уроки музыки;

2)    различные формы внешкольного музыкального образования.

Фактически, для образовательных школ были разработаны программы по пению, однако на уроках музыки решались и задачи по привитию навыков слушания и элементарного анализа музыкальных произведений. На практике до 4-го класса уроки музыки вел учитель-неспециалист, поэтому они проводились зачастую неквалифицированно. Урок музыки постепенно превращался в урок пения, а проблемы слушания, восприятия и, тем более, анализа произведения становились острее, решение их откладывалось. Поэтому в 1947 году был создан научно-исследовательский институт художественного восприятия Академией педагогических наук РСФСР (НИИ ХВ АПН РСФСР), где в секторе музыки и танца во главе с В.И. Шацкой объединили свои усилия ведущие ученые и деятели музыкального воспитания О.А.Апраксина, Е.Я. Гембицкая, Н.Л. Гродзенская, М.А. Руммер, Д.Л. Локшин, И.Д. Орлова, В.Г. Соколов и др. Проблемы музыкального воспитания в процессе слушания музыки много трудов в то время посвятили Н.В. Шацкая, Н.Л. Гродзенская. Надежда Львовна Гродзенская занималась также методикой организации слушания произведения, изучения произведений различных жанров и форм. Она смогла решить и такую важнейшую проблему, как насыщенность урока звучащей музыкой, остающейся в памяти учеников надолго.

1970 – 1980е годы. В эти годы начинается экспериментальная педагогическая деятельность Дмитрия Борисовича Кабалевского – выдающегося советского композитора и педагога. Им была создана принципиально новая программа для общеобразовательной школы.

С точки зрения нашей работы, как в методике музыкального воспитания в целом, так и в деле изучения МПКФ в новой программе был сделан огромный шаг вперед. Так, школьники начинают входить в мир серьезной музыки уже в первом классе. Слушая фрагменты МПКФ, они через тему «Три кита в музыке» выходят на следующую тему -- «Интонация», которая позволит уже в начальных классах изучать индивидуальные яркие стили композиторов. В старших классах возможности детей уже позволяют изучать целые МПКФ в рамках новых тем программы.

Уже тогда, в 1977 году, Д.Б. Кабалевский предупреждал будущих своих последователей о возможных ошибках, в частности – о том, что предлагаемый им репертуар не должен точно повторяться из года в год, и может дополняться, меняться в зависимости от творческого подхода учителя к работе. Единственное, что требовалось от учителя – не разрушать тематическое строение программы.

## § 2. Изучение МПКФ в школе в свете развития музыкально-педагогических идей Д.Б. Кабалевского.

Многие искажения замысла Д. Кабалевского связаны с двумя причинами:

1) системообразующим фактором в сознании многих учителей и методистов стала тема «Три кита в музыке» (а не «Интонация»);

2) формальный подход к тематизму, как самоценному знанию.

Сегодня наметилось несколько тенденций развития соотношения знаний о музыке и освоения самой музыки. Одна из них основное внимание уделяет разучиванию песенного репертуара, отработке вокально-хоровых навыков, освоению элементов музыкальной грамоты.

Вторая тенденция сводится к стремлению не разводить знаний о музыке и знания музыки. Урок музыки фактически превращается в урок эстетики.

Для третьей тенденции характерно стремление разработать самостоятельную логику музыкального материала, опираясь на принцип тематизма, указанный Кабалевским. С точки зрения такого освоения музыки в центре ее внимания – то особенное, то своеобразие видения мира, его воплощение в языке искусства, которое мы называем стилем. Вершинами процесса развития музыкального искусства в этой связи являются музыкально-художественные стили – миры композиторов-классиков.

Стилевой принцип организации музыкального материала имеет логику не менее стройную и убедительную, чем логика тематизма. Подобно тому, как «зерно-интонация» определяет содержание и форму музыкального произведения, так и от «зерна-информации» всей звуковой картины мира зависит ее содержание и форма. Таким «зерном-информацией» становится композиторский стиль и его соотношение с другими композиторскими стилями. Таким образом, организация музыкального материала включает в себя три основных уровня: «целостная картина музыки» опирается на «индивидуальный композиторский стиль», а тот, в свою очередь, на «целостное произведение», и в частности МПКФ.

Такой подход к логике музыкального материала мы нашли в экспериментальных программах «Музыка» Ю.Б. Алиева, «К вершинам искусства» М. Красильниковой, Е. Школяра «Музыка» Л.С. Лисянской.

Итак:

1)    на протяжении всего периода существования общеобразовательной школы в рамках предмета «Музыка» предполагалось изучение МПКФ. В начале лишь как слушание, затем как слушание с пояснением учителя или лектора, в последствии как слушание с анализом самими учащимися, наконец, охват учащимися всей музыкальной картины мира с постижением особенностей входящей в нее частей -- стилей эпох, стилей композиторов, особенностей МПКФ в рамках этих стилей;

2)    назрела необходимость вооружить учителя музыки такими методами изучения МПКФ, которые смогли бы наиболее полноценно решить все вышеуказанные задачи музыкального воспитания, одновременно оставаясь в рамках действующей программы по музыке для средних общеобразовательных школ.

ГЛАВА II. Методы изучения музыкальных произведений крупной формы в старших классах средней общеобразовательной школы.

Каждый раз, когда в жизнь общеобразовательной школы входит новая программа по музыке, особенно остро стоит вопрос о методическом вооружении учителя музыки. В проекте «Концепции художественно-эстетического образования в национальной школе Беларуси» (см. введение) в пункте 3.1. сформулированы основные принципы художественно-эстетического образования:

1)   принцип художественности;

2)   принцип творческой активности учителя и учеников;

3)   принцип интереса учащихся;

4)   принцип связи с жизнью;

5)   принцип взаимосвязи искусств;

6)   принцип развития творческих способностей, интегрирующим качеством которых является художественное мышление;

7)   принцип целостности всей системы художественно-эстетического образования.

В этом же документе в V разделе говорится, что четвертый возрастной этап – 6-8-е классы – «является концептуальным этапом в развитии музыкального мышления». На этом этапе раскрывается и шлифуется умение целостного и сравнительного самостоятельного анализа художественных образов. Учащиеся осмысленно включаются в создание или интерпретацию художественных образов в различных видах творческой деятельности. Их притягивает не только процесс, но и результат их деятельности. Все позиции в обучении приходят в равновесие: они «композиторы», «слушатели», «исполнители», «критики». Ведущий мотив эстетической деятельности – развитый художественно познавательный интерес. Ориентируясь на задачи духовного развития программа по искусству должна включать тематический, проблемно-поисковый материал исторически-культурного, художественно-социологического, художественно-психологического и эстетического характера.

Приоритетами становятся задания на открытие духовного смысла художественных произведений, духовной связи между композиторами, эпохами, личностями творцов и воспринимающих искусство.

Ведущие методы работы: проблемно-поисковый, творческие задания, сравнительного и целостного анализа, эмоциональной драматургии, художественного обобщения, литературно-музыкальные композиции, художественного контраста, анализа творческой работы [«Народная газета» от 17 июня 1992 г.].

Исходя из вышесказанного мы рассматривали возможности учителя в реализации принципов, указанных в «Концепции», в рамках тех новых методик, которые появились в последние десятилетия. Поэтому в данной главе мы хотели бы изложить взгляды различных авторов на проблему изучения старшеклассниками МПКФ и выделить при этом те, которые наиболее эффективно реализуют принципы современного художественно-эстетического образования. Ниже также будут освещены практически примененные методы, использованные в ходе эксперимента и наблюдаемые на уроках музыки.

## § 1. Методики изучения музыкальных произведений.

Задача методики – показать учителю путь реализации учебной программы в процессе занятий с учащимися. Основой методики изучения любого музыкального произведения является существующая в общей музыковедческой литературе «Модель систем и методов изучения произведения», в которой преломляется «Модель произведения как единство содержания и формы» [17. С.78]. при этом эти методы оказываются ближе к содержанию, другие – к форме, третьи – выразит идею их взаимопроникновения:

Содержание:

─     Концептуальный анализ (идейно-смысловой).

─     Образно-драматургический анализ.

─     Тематический анализ.

─     Интонационный анализ.

─     Анализ средств выразительности.

─     Акустические методы (материально-физический субстрат).

Форма.

Из этой модели вырастает модель целостного анализа музыкального произведения, как основного этапа изучения произведения.

Т.В. Челышева в книге «Методика школьного музыкального воспитания» (М 1996 – стр. 22-23) предлагает изучать произведения при помощи ответов на «блок» вопросов, примерно соответствующим возрастным этапам:

1 «блок» – первый класс:

«1 Принадлежность к одной из трех сфер: песня, танце, маршу, песенности, танцевальности, маршевости».

Следующий «блок» и следующий этап  – 2–5-е  классы

«2. Средства выразительности (элементы музыкальной речи), которые помогли разобраться в этой музыке: характер движения мелодии, темп, лад, динамика, тембр, характер сопровождения, форма.»,

«3. Самостоятельное произведение или часть произведения крупного жанра»,

«4. Национальная принадлежность музыки. Народная или написана композитором.»,

«5. Интонационно-образная основа произведения. Зерно-интонация . Развитие музыки. Музыкальный образ. Музыкальная драматургия. ».

Наконец, третий «блок» – 6–8-е классы:

«6. Какие мысли, идеи воплощены в музыке. Для чего создано это произведение.»,

«7. Изобразительность музыки.»,

«8. Черты характера человека, выраженные в музыке, его настроения, чувства.»,

«9. О каких событиях рассказывает музыка.»,

«10. При каких жизненных обстоятельствах могла звучать эта музыка».

Близка этой методика Л.С. Лисянской (г. Москва). За весь курс ею предлагаются 60-70 произведений различных авторов, различных авторов, различных жанров и форм. В начальной школе дети изучают эти произведения, отыскивая в них ответы на вопросы 1-3. С 4-го класса звучат уже части МПКФ и поиск ответов на вопросы 4-5. К 6-8 классу усвоен и полностью разобран тематизм, образы и форма этих произведений (в том числе и МПКФ), и вопросы 1-4 теряют свою актуальность. Теперь дети слушают произведения целиком, следя за развитием композиторско-исполнительского замысла на протяжении всего произведения, целостно их анализируя. Широко применяется видеозапись опер, балетов, при просмотре которых дети анализируют взаимосвязь композиторского замысла и исполнительско-сценического воплощения.

Однако, возможности современных школ не так широки и порою изучение симфонической музыки начинается с исполнения ее на фортепиано или баяне. Поэтому в школе в действии остается методика Н.Л. Гродзенской, разработанная еще в 50-е годы в НИИ ХВ АПН РСФСР. Ее суть – прохождение произведений в «сонатной форме». «Вступление» – небольшая беседа перед слушанием музыки; «Экспозиция» – слушание; «Разработка» – анализ прозвучавшего; «Реприза» – слушание музыки осознанное, на более высоком эмоциональном уровне; «Кода» – закрепление тем в памяти. Время урока, однако, позволяет таким образом изучить лишь часть, фрагмент МКПФ, но не целиком. Плюсы данной методики – слушание музыки целенаправленно, обеспечивается хорошее запоминание тем, развиваются музыкальная память, внимание, расширяется кругозор учащихся, виды деятельности сменяют друг с друга, комплексно решая задачи урока, а главное – оптимально сочетаются затрат ресурсов при массовом обучении. Среди минусов методики мы отметили – шаблонность каждого урока, отсутствие самостоятельности, активности учащихся, отсутствие индивидуализации обучения, вербальная перегрузка.

При решении этой проблемы и возникла одна новая методика у ряда авторов. Она базируется на предыдущей, но выводит старшеклассников на качественно новый уровень подхода к изучению МПКФ. По мнению ряда авторов (М. Красильниковой, К.Португалова, Т. Вендровой, Ю. Алиева  и др.) школьника надо ввести в особое состояние эмоционально-психологической готовности постижения музыки. И тогда процесс познания музыки выглядит следующим образом:

1-   введение учащихся в состояние эмоционально-психологического настроя, ассоциирование их с «композитором», постановка композиторского замысла, показ тем с их анализом и возможностью их предполагаемого звучания (перевод в состояние «исполнителя»);

2-   слушание музыки (целых МПКФ);

3-   анализ прослушанного целостный и сравнительный (состояние «критика»);

закрепление тем, как главных носителей образа, концепции, идеи. В рамках всех вышеперечисленных методик были разработаны и пути их реализации на уроках музыки. Таким образом, мы подошли к методам изучения МПКФ на уроках музыки в старших классах.

## §2. Методы изучения МПКФ в старших классах и их классификация.

В данном параграфе мы предлагаем примерную классификацию существующих в настоящее время методов работы с МПКФ в старших классах. Традиционная классификация методов обучения по источнику информации (словесные, наглядные, практические), предложенная в дидактике Н.В. Верзилиной, Е.И. Перовским оказалась бессильна в столкновении с классификацией методов изучения музыки. Методы работы с музыкальными произведениями многофункциональны, разнонаправлены, а некоторые из них приближаются по количеству приемов к методикам.

Изучив метологическую литературу, мы выделили следующие методы изучения МПКФ в старших классах:

1.   «метод размышления о музыке» (Д.Б. Кабалевский);

2.   «проблемный метод» (Ю.Б. Алиев);

3.   «метод забегания вперед и возвращения к пройденному» (Д.Б. Кабалевский) или «метод перспективы и ретроспективы» (Э.Б. Абдуллин);

4.   «метод музыкальных обобщений» (Э.Б. Абдуллин);

5.   «метод создания художественного контекста» (Л. Горелова);

6.   «метод эмоциональной драматургии» (Э.Б. Абдуллин);

7.   «метод переинтонирования» (М. Красильникова);

8.   «метод создания шедевров» (М. Красильникова);

9.   «метод жизненных ассоциаций» (С. Португалов);

10.          «метод наложения» (С. Португалов, Д. Депшкова);

11.          «полифонический метод» (Д. Депшкова).

Обратившись к педагогической и психологической литературе, мы обнаружили ряд подходов к разработке критериев классификации:

технологический, т.е. отнесение метода к педагогическим технологиям, в частности, практикуемый в последнее время отход от объяснительно-иллюстрированной технологии в пользу развивающих, проблемных, личностно-ориентированных.

Второй критерий – психологический: значимость метода изучения МПКФ с точки зрения подростковой психологии. И здесь И.С. Кон подчеркивал два аспекта:

1.   «искусство должно помочь школьнику реализовать свои растущие потребности хотя бы в воображении»;

2.   учет «группового аффекта» – быть «как все». Следовательно, требуется выделить методы, способствующие развиваться и саморазвиваться любому старшекласснику, при этом параллельно с социально значимой группой.

С точки зрения методики музыкального воспитания мы выбирали еще один критерий: интонационная насыщенность, преобладающая над вербальной, т.е. постижение музыки на интонационно-стилевой основе, и соответствующий анализ.

Так мы выделили две группы методов. В первую группу вошли методы вербально насыщенные, фактически относящиеся  к  объяснительно-иллюстративной технологии обучения (и предполагающие объектность позиции школьников), способствующие решению образовательных воспитательных задач. К этой группе относятся:  «метод забегания вперед и возвращения к пройденному» (Д.Б. Кабалевский) или «метод перспективы и ретроспективы», «метод музыкальных обобщений», «метод эмоциональной драматургии», «метод создания художественного контекста», «метод жизненных ассоциаций», «метод наложения», «полифонический метод».

Во вторую группу вошли методы, близкие по количеству приемов к методике и имеющие следующие признаки: интонационная насыщенность, близость технологиям проблемного и развивающего обучения (предполагаемая субъектность позиции школьника), решение при помощи метода развивающих задач (и в первую очередь – музыкальное мышление).  В эту группу вошли: «метод переинтонирования», «метод создания шедевров», «проблемный метод».

**§ 2.1. Методы изучения МПКФ, решающие образова-тельно-воспитательные задачи**

В методике музыкального воспитания решение образовательно-воспитательных задач средствами МПКФ занимает одно из ведущих мест. Все методы, излагаемые ниже, способствуют усвоению знаний о музыке, самой музыки (тематизма), формированию навыков эмоционально-осознанного воприятития музыки, расширению кругозора, воспитанию культуры слушания и формированию эстетического вкуса. Мы не считаем их малоэффективными и не хотим умалять их достоинств. Наоборот, они помогают учителю максимально активизировать внимание школьников к изучаемому произведению и каждый раз творчески подходить к изучению МПКФ.

Итак, «метод размышления о музыке» направлен на личностное, индивидуальное присвоение учащимися духовных ценностей. Использование этого метода подразумевает выбор проблеммы, которую способно решить музыка и поиск ответа на нее самими учениками;

- «метод забегания вперед и возвращения к пройденному» устанавливает преемственные связи между темами программы, формирует целостное представление о музыке у школьников.

Установление связей предполагается на трех  уровнях: между годами обучения, между темами четвертей, между музыкальными произведениями:

─           «метод музыкальных обобщений» направлен на усвоение детьми «ключевых знаний» о музыке в опоре на тематизм программы, а также на достижение целостности урока на основе темы четверти;

─           «метод эмоциональной драматургии» направлен на активизацию эмоционального отношения к музыке. На основе принципов  эмоционального контраста или последовательного обогащения, развития одного эмоционального тона решается задача соотнесения предлагаемого в программе варианта построение урока с конкретными условиями, уровнем развития учащихся, определяется наилучшая последовательность форм и видов музыкальных занятий в условиях данного класса;

─           «метод создания художественного контекста» направлен на развитие музыкальной культуры школьников через «выходы» за пределы музыки определенной эпохи (в смежные виды искусства, историю, природу, жизненные ситуации и образы), создание богатой художественно-педагогической среды;

─           близок вышеописанному «метод жизненных ассоциаций», направленный на  создание у учащихся особенно эмоционального состояния, близкого состоянию героя музыкального произведения. Введение учащихся в такое состояние возможно как при помощи беседы, так и благодаря привлечению смешанных видов искусства, предшествующих появлению произведения, а также при помощи проведения уроков в непривычной атмосфере;

─           «метод наложения» направлен на рассредоточение внимания между музыкальным и литературным текстом, налагающимися один на другой. Метод основан на эффекте кино -- действия литературного героя как бы подкрепляются силой эмоционального воздействия музыки;

─           «полифонический метод» направлен на удержание музыкального внимания на длительном протяжении времени, одновременно решаются задачи исполнительского анализа и эмоционально-смысловой драматургии (практическое  применение  данного  метода  мы  наблюдали  в  8 классе СШ № 18 г. Орши на уроке Дежиковой Людмилы Геннадьевны). Урок, посвященный токкате и фуге ре минор И.С. Баха был проведен в форме фуги – токката и фуга звучали троекратно: в исполнении Э Давутса на органе, в исполнении М. Клоудермана с использованием синтезатора и в исполнении В. Мэй на скрипке в сопровождении эстрадного симфонического оркестра. Каждое новое исполнение накладывалось на окончание предыдущего подобно теме фуги. Метод использован для анализа исполнительских интерпретаций).

На уроках музыки мы должны научить ребенка видеть за крупными произведениями не литературный текст, легший в его основу, но Человека, создавшего эту музыку. Нужны методы, помогающие старшеклассникам разобраться в глубинных стилистически интонационных особенностях музыки, помогающие постигать логику МПКФ и вскрывать их значение в целостном музыкальном мире. Назрела и необходимость в методах, способствующих творческому раскрытию школьников, реализации их «Я» в самом демократичном виде искусства – музыке. И, конечно же, нужны методы, благодаря которым старшеклассники смогут воспринимать не только классические МПКФ, но и современные крупные произведения. Для этого перейдем к описанию следующей группы методов.

## § 2.2.  Методы изучения МПКФ, развивающие музыкальное мышление старшеклассников.

На уроках музыки мы должны решать следующие развивающие задачи:развитие способностей (особенно музыкально-творческих), внимания, музыкального слуха, певческого голоса, памяти, воображения, мышления. Развитие творческих способностей – особенно острая проблема методики музыкального воспитания. А ведь подросток – это «ребенок, считающий себя взрослым», который стремится к  самореализации всеми известными ему способами. И урок музыки должен дать ему такую возможность. А для этого необходимо развитое музыкальное мышление.

Психология рассматривает мышление как «процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности. В процессе мышления отражаются существенные свойства предметов и явлений, их взаимосвязи, закономерности развития» [10.С. 170]

Говоря о музыкальном мышлении, мы подразумеваем процесс отражения существенных свойств музыкальных явлений, их взаимосвязи, закономерности развития. Перед нами также стоит задача развития самостоятельности мышления, выражающейся в умении использовать общественный опыт, но при этом сохранять независимость собственной мысли. Также в процессе работы с МПКФ следует развивать критическое мышление как умение вскрывать причины возникновения каких-либо явлений с научной точки зрения. А для этого требуется глубина мысли (способность анализировать, сравнивать, находить существенное и делать из этого выводы), гибкость мысли (способность решать стандартные задачи новым способом или решать нестандартные задачи) и пытливость мысли (потребность в поиске лучшего решения).

Такие задачи решают следующие методы.

«Метод проблемного изложения материала» направлен на  привлечение учащихся к самостоятельному поиску знаний. Проблемная ситуация, создаваемая учителем, должна вскрыть противоречие между имеющимися знаниями и новыми музыкальными явлениями, с которыми ученик должен познакомиться. Ю. Алиев выдвигает ряд тезисов, при опоре на которые метод работает наиболее успешно:

   1.     опора на самостоятельность музыкального мышления и активность в поиске «ключевых» знаний о музыке в любом виде деятельности;

   2.     проблемная ситуация должна включать три компонента:

─          необходимость в новом музыкальном действии;

─          неизвестное, которое должно быть открыто;

─          возможность учащихся в выполнении

   3.     принятие проблемы большинством класса;

   4.     любая проблема должна быть решена либо самими учащимися, либо «наталкиванием» учителя на пути ее решения;

   5.     музыкальное восприятие не должно сводиться к «решению проблем» – это только метод познания, звучащей картины мира.

На практике при изучении МПКФ возможны следующие ситуации:

   1.     самостоятельный поиск формы, способной отразить борьбу, конфликт двух сил (дополнительные задания – почему только двух, в каком темпе может звучать такая музыка и т.п.);

   2.     отличить исполнение профессионала и ученика при прослушивании двух воплощений МПКФ с подробными комментариями этих воплощений;

и т.д.

«Метод переинтонирования», предложенный М Красильниковой, направлен на формирование музыкального мышления на формирование музыкального мышления на интонационной основе. Суть предлагаемого метода заключается в планомерном раскрытии учащимся смысла музыки через интонацию в процессе ее изменений, развития. Смысл музыки постигается учащимися через сравнение интонаций внутри образа, через соотношение интонаций разных частей одного произведения, через переосмысление произведения целиком в разных исполнительских трактовках, через изменение интонаций в рамках произведений другого стиля, жанра, драматургии.

Ключевым моментом в этом методе является такое изучение произведения и его тем, при котором достигается вычленение характерных для композитора «тон-ячеек», «зерна-интонации», излюбленных «речений». Так, изучая темы Чайковского, учащиеся постигают такие явления в его творчестве, как «песенность», «мелодизм», «текучесть», «закругленность тем», «мягкие и нежные окончания», «малая секста», «вершина-источник». Такие вычленения решают одновременно две задачи:

1)   способность в незнакомой музыке узнавать знакомого автора;

2)   способность сочинять темы в стиле известного автора.

В процессе подхода к изучению МПКФ школьники глубже вслушиваются в музыку, внимательнее относятся к музыкальной материи. Их рассуждения о музыке приобретают аргументированность  и доказательность, а «слова-решения» помогают удерживать и восстанавливать в памяти тематизм многих крупных произведений.

«Метод создания шедевров» также разработан М. Красильниковой в рамках программы «К вершинам искусства». Он направлен на постижение учащимися логики музыкальных композиций и возможность «сочинения» МПКФ, исходя из этой логики. Метод требует достаточно кропотливой работы как в рамках интонационного развития тем, так и в рамках композиционного, структурно-аналитического постижения музыки. Акцент на композиционной логике произведения приводит к восприятию МПКФ как целостных явлений, вводит учащихся в творческую лабораторию композитора, рождая диалог между школьником и великим мастером. Реализация принципа единства деятельности композитора-исполнителя-слушателя происходит на качественно более глубоком уровне, по сути создавая у каждого участника творческого процесса иллюзию активного участия в создании «музыкального шедевра».

Суть метода – из тем (раобщенных, но взятых из одного МПКФ или его части) создается «готовое» произведение (часть) согласно логике формы, в которой оно написано, и особенностей авторского воплощения подобной музыки.

Метод состоит из нескольких этапов.

Первый: введение тем, их анализ (жанровость, яркость тематизма, характерность для творчества композитора). Следующий этап – исполнение каждой темы (голосом или на инструменте) и выявление заложенных в ней возможностей развития. Затем следует этап определения порядка появления тем, т.е. поиск формы, в которой все темы могут реализоваться, с учетом логики композиции форм, соотношения частей. Этот этап следует готовить на каждом уроке, при введении любой формы. Начиная с куплетной (в песне) и периода (в инструментальной музыке) дети должны выявлять закономерности соотношения вступления, начала, развития и окончания темы, а также те характерные особенности, которые присущи всем простым и сложным формам. Наконец, завершает «сочинение» утверждение порядка тем в логике, присущей данному композитору. Логическое окончание работы – слушание произведения и открытие себя нового («Я тоже могу!»).

Как видим, основной акцент учитель должен сделать в работе с понятиями «жанр», «форма», «содержание и форма», «соотношение тем в части», «соотношение частей в произведении» и т.п.

В любом случае, постижение МПКФ в опоре на воображение, фантазию, интуицию ребенка через решение задач, стоящих как перед композитором (до сочинения), так и перед исполнителем (до воспроизведения) позволяет активно-творчески решать задачу музыкального воспроизведения, а процесс «сотворчества» учеников и учителя снижает многие проблемы общения.

Применение методов, описанных выше, выводит учащихся на качественно новый уровень музыкального развития. Однако, не следует использовать на уроках лишь одну из перечисленных групп методов будь то развитие мышления или активизация внимания. Грамотно и своевременно примененный метод всегда несет только пользу и учащимся, и учителю, и всему педагогическому процессу в целом.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ.

**Применение метода «создания шедевров» в старших классах и исследования его эффективности.**

Исходя из анализа вышеперечисленных методов изучения МПКФ, мы пришли к выводу, что наиболее эффективным с точки зрения и методологии (коллективное решение задач музыкального воспитания), и психологии (соответствие потребностям старшеклассников в самовыражении их возможностям), и педагогики (перевод школьников в состояние субъекта обучения) будет метод «создания шедевров».

Выбранный для эксперимента 7 «А» класс СШ № 18 г. Орши является обычным классом средней общеобразовательной школы (без «уклона» и не являющийся классом «выравнивания»).

В классе обучаются 25 учащихся. Урок проводился 5 октября 2000 г. в СШ № 18 г. Орши. На уроке присутствовали: завуч СШ № 18 по учебно-воспитательной работе Крупнова Татьяна Николаевна и учитель музыки Дежикова Людмила Геннадьевна. Тема четверти: «Музыкальный образ». Тема урока : «образ борьбы и победы».

Отдельно мы оговариваем выбор нами симфонической увертюры «Эгмонт» Бетховена. Согласно теории Ю. Холопова, симфоническая увертюра не относится к МПКФ. Однако, перед нами стояла задача изучения эффективности метода в сравнении с остальными вышеуказанными методами. Введение произведения более крупного потребовало бы введения такого же произведения (повторимся, целиком) на уроках музыки в параллельных классах, но в рамках «традиционной» методики – методики Н.Л. Гродзенской. Учитывая специфику нашего исследования, т.е. возможности старшеклассников в изучении, а не слушании МПКФ, мы остановились на произведении промежуточной формы, т.е. произведении со сложным тематизмом и достаточно объемным по протяженности.

Подробный план урока дан в Приложении №1. Вход в класс под музыку (3 части Пятой симфонии Л Бетховена ) должен был подготовить ребят ко встрече с великим композитором. Однако ни один из учащихся не узнал этого произведения. На вопрос, кто автор этой известной темы посыпались реплики: «Моцарт», «Бах», «Бетховен», «Шуберт», «Чайковский». Ведущую тему творчества Бетховена также пришлось объявить самостоятельно: «через борьбу к победе!».

Идея сочинить произведение была принята с восторгом. Внимательно выслушав рассказ о нидерландской революции, о графе Эгмонте, о победе восстания, школьники вдруг начали перешептываться. Один из учеников сказал: «Я знаю, мы будем сочинять увертюру «Эгмонт»». Так началась наша работа.

На доске были выписаны «образы» (тема полугодия: «Музыкальный образ»), на которых построена музыка увертюры: «Образ испанцев-угнетателей», «образ угнетенного народа», «образ народного возмущения», «образ противостояния».

Далее школьникам предлагалось ответить на ряд вопросов. Так, чтобы подчеркнуть историческое время, они предложили один из образов выразить через старинную музыку. Работа над «образом испанцев-угнетателей» вызвала очень бурные споры. Предлагалось два варианта: торжественная тема, широкая, моторная, tutti. Второй вариант: угрюмая, тяжелая, колючая «с литаврами, барабанами». Бетховен смог объединить спорящих в одной своей теме торжественной, властной в низком регистре и миноре, придающим зловещий оттенок. Характер сарабанды подчеркивает принадлежность темы испанцам и одновременно служит введением слушателя в историческое время. Этот момент в «создании» увертюры вдохновил учащихся, и далее работа их стала более активной, подключились все учащиеся.

«Образ угнетенного народа» был «создан» единодушно – «тоскливое звучание где-то в высоком регистре», «скорбные вздохи может сыграть скрипка или духовые» (у Бетховена ее начинает гобой, к которому присоединяются духовые, а затем струнные).

«Образ народного возмущения» был почти таким же острым по накалу страстей споров, как и «образ угнетателей». «Музыка должна все крушить и ломать, яростная, у всего оркестра» (К. Миронова). «Это гимн, звучащий издалека и нарастающий» (Н. Красовский). «Нет, это закипание, бурлящая, клокочущая музыка, и как волна разбивается о камни», – одно из очень точных высказываний наиболее соответствующее музыке Бетховена. Когда стал вопрос об оркестровом воплощении, утихомирить школьников было невозможно. И тогда исполненная на фортепиано главная тема главной партии стала нашей отправной точкой в оркестровке. «Волнение» правой руки – скрипки, тему «образа» проведет труба (у Бетховена – виолончель), а затем подхватывает весь оркестр (как в оригинале).

«Образ противостояния» прошел свой этап создания на удивление легко. Сергеев В. поднялся и сказал: «Пусть это будет кусочек из темы «Угнетателей», только помаршевей, и из темы «Угнетенных», только погероистей» (лексика сохранена). Что и «получилось» у Бетховена. Измененная тема в мажоре звучит победно, тема «Угнетенных» в боле высоком регистре и без секундовых интонаций – c надеждой.

На вопрос : «Какая форма может все эти темы воплотить в себе, а затем столкнуть в борьбе?» ответа не последовало. Так мы подошли к сонатной форме. Пояснив, что мы уже создали экспозицию, т.е. показ тем, участвующих в создании произведения, и мы должны выбрать две темы - ведущий образ и дополняющий - мы перешли к поиску Главной партии. Дети, прослушав темы еще раз, единодушно Главной партией выбрали «образ народного возмущения» (названия записывались в тетрадь). На роль Побочной претендовали «образ угнетателей» и «образ противостояния». Напомнив, что в Репризе одна из тем должна звучать по-новому, мы выбрали «образ противостояния». Открывала Увертюру тема «Угнетателей», ей контрастом во вступлении стала тема «Угнетенных».

В Разработке, по мнению школьников, должны столкнуться темы «Возмущения», «Противостояния» и «Угнетателей».

Какой станет тема «Противостояния» в Репризе? Варианты были следующие: кусочек темы «Угнетателей» станет грозным, а тема «Надежды» будет торжественной; и  наоборот, предлагалось, что первая часть темы станет победной, а вторая – более «Угнетенной».

Напомнив, что Эгмонт погиб, предложение воплотить его гибель после «прозвучавшей» Репризы натолкнулось на растерянность. Ведь образа Эгмонта не было! И тогда мы подошли к истории – Эгмонт стоял во главе восстания, он был впереди самого народа, но погиб, призывая к борьбе. «Что вы почувствуете, когда человек, ведущий вас на борьбу, сражающийся с вами в плечом к плечу, погибнет? Что будет у вас в сердце?» В тишине прозвучало: «Пустота». – Именно это состояние пустоты мы передадим в музыке … пустотой, тишиной. А затем? Он призывал вас к победе, вы пойдете побеждать и с какой музыкой?» (использован «метод жизненных ассоциаций»). Вот  тогда школьники заговорили, нужен «образ победы», ведь они тоже хотят достойно победить. Посыпались характеристики «ликующая», «с грохотом салюта», «марш с трубами и грохотом, салюты», «оркестр весь».

И тогда нами был использован «метод наложения» – на состояние школьников накладывалась тема вступления симфонической увертюры «Эгмонт».

При разработке урока мы ориентировались на приблизительное звучание увертюры 8 мин. 30 сек., поэтому некоторые моменты работы с темами, предложенные в плане урока, были опущены.

Наконец, последний вопрос, посвященный произведению Бетховена: «Так почему же из всех старинных танцев» Бетховен для этого произведения выбрал сарабанду? И почему в теме завоевателей? Читаем: «сарабанда – это старинный трехдольный испанский танец в характере медленного торжественного шествия. Иногда сарабанды имели траурный характер и даже исполнялись при погребении героев, знатных людей». Ученики растерялись, вопрос повторен в следующем виде: «… торжественное траурное шествие при погребении героев». Снова молчание. Подводим итог и вновь ставим начало увертюры: «Потому что Бетховен хотел сказать нам – это тема испанского гнета , несущая смерть главному герою …» и музыка звучит до звонка с урока.

После звонка дети не хотели уходить, спрашивали, будет ли еще что-нибудь похожее на этот урок, будем ли еще «слушать Бетховена», «сочинять» музыку.

Итак, задачи, поставленные нами, были решены – мы дали возможность школьникам самореализовать себя в гениальной музыке, мы духовно подняли их на ступеньку выше «до победы»; мы «прочувствовали» одну из самых сложных форм – сонатную форму, и заставили детей говорить терминами музыки (Главная и Побочная партия, Экспозиция, Разработка, Реприза, Кода, инструментовка, программность); мы активизировали внимание к музыке Бетховена, всякий раз подчеркивая, что темы принадлежат ему и только ему; наконец, мы способствовали развитию потребности в серьезной классической музыке и произведениям достаточно масштабным.

Сравнивая эффективность воздействия экспериментального урока и, в частности, метода «создания шедевров», с уроками, проведенными увертюре «Эгмонт» Л. Бетховена в параллельных (7 «Б», «В», «Г») классах, хочется отметить, что подобного интереса мы не наблюдали. На уроках в параллельных классах были использованы следующие методы: «метод размышления о музыке», «метод музыкальных обобщений», «метод создания художественного контекста». Детям предъявлялась методика изучения произведений Н.Л. Гродзенской.

Начало уроков – исполнение песни Н. Ошанина «Дороги» (проверка домашнего задания) с фронтальным опросом и выставлением отметок. Следующий этап: знакомство с музыкой увертюры «Эгмонт» Л. Бетховена с предварительным чтением сюжета трагедии «Эгмонт» Гете по учебнику. На данном этапе был использован «метод размышления о музыке», т.е. перед школьниками стояли вопросы: «Может ли музыка Бетховена описать состояние сражающихся сторон? Каков будет итог восстания? Образ чего содержит музыка Бетховена?» В процессе слушания учителю неоднократно приходилось делать замечания ученикам, отвлекаясь от звучавшей музыки. Реакции школьников на музыку были различными. Часть учащихся слушали внимательно, но большинство сидело с тоскливым выражением лица. Ответы были следующие: «музыка говорит о победе», «музыка была взволнованной, встревоженной, а стала очень красочной, громкой», а также «там герой погиб, но народ поднялся, и тогда музыка говорит, что это победа и так торжественно, громко» (лексика сохранена).

После таких ответов урок строился на «методе музыкальных обобщений»: школьники сделали вывод, что симфоническая увертюра «Эгмонт» Л. Бетховена, как и песня «Дороги» (см. раньше), содержит образ войны. Но в увертюре этот образ стал еще и образом победы. Этот момент хочется оговорить особо. читель «наталкивал» учащихся буквально на каждое слово. Фактически, этот вывод сделали 4-7 учеников (в каждом классе), остальные пассивно наблюдали за ответами товарищей, а некоторые попросту рассматривали картинки из учебника.

Ни в одном из классов не смогли дать ответ на вопрос: «Как развились темы вступления в произведении?» даже после их проигрывания на инструменте. На лицах выразилось недоумение, растерянность. На фоне такой реакции рассказ о том, что в теме угнетателей была использована сарабанда был чистой формальностью, после которой ученики переписали в тетрадь названия произведения и понятие о жанре симфонической увертюры. Говорить о воодушевлении музыкой в таких классах довольно трудно.

Драматургию образа – «метод возвращения к пройденному» – учащиеся рассматривали следующим образом. Ими были прослушаны начало увертюры и кода. На основе звучания этих фрагментов ученики ответили, что герой увертюры «не статичен», он был угрюмый, он «призывал к победе», а «в конце победили» (лексика сохранена).

Наконец, «метод создания художественного контекста» позволил ребятам порассуждать о соответствии музыки «Эгмонта» (повествующих о событиях XVI века) содержанию картины «Клятвы горациев» Давида. Реплики детей были примерно следующие: «музыка может сопровождать картину», «окончание, где музыка такая победная, может подходить к картине», «там (в музыке) тоже были слышны мечи». В целом был сделан общий вывод о том, что и в живописи и в музыке художники могут воплощать дух победы. Лишь в этом моменте мы можем говорить об активном участии детей на уроке, об эффективности метода при изучении произведений. Организация же уроков другими вышеперечисленными методами не привела детей к интересу к музыке, не был полностью освоен даже теоретический материал, говорить о воспитании потребности в музыке классической и масштабной просто невозможно – она не сформирована ни прежде, ни на сравниваемых уроках.

Итак, мы можем сделать следующие выводы. Из цепочки «композитор-исполнитель-слушатель-критик» на уроках часто выпадает звено «композитор-исполнитель», зачастую формально используется звено «критик» будь то схематический разбор или наоборот акцентирование событийности, сюжетности музыки. Поэтому при подготовке старшеклассников к знакомству с МПКФ необходимо постепенно вносить коррективы в их музыкальное мышление, необходимо выводить этот уровень на более высокую ступень развития. Наиболее эффективными на данном этапе будут методы изучения МПКФ, которые решают развивающие задачи, и, в первую очередь, развивающие музыкальное мышление. И уже к подготовленному таким образом школьнику можно идти с любыми целыми МПКФ, изучая последние методами, решающими образовательно-воспитательные задачи. Освоение МПКФ в таком случае станет для старшеклассников процессом и трудным, и увлекательным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приступая к исследованию проблемы изучения МПКФ в старших классах общеобразовательной школы мы оперировали данными, полученными из анализа методической, психолого-педагогической литературы, а также данными, полученными в ходе практического наблюдения методов на уроках музыки, в ходе анкетирования и статистической обработки ответов учащихся и в ходе экспериментального урока, построенного целиком на методе «Создания шедевров».

Выдвинутая нами в начале исследования гипотеза полностью подтверждена. Мы вывели школьников на новый уровень музыкального мышления, тем самым намного шире раздвинув их возможности в постижении «серьезной» классической музыки через произведения крупной формы. Мы доказали, что с помощью методов, развивающих музыкальное мышление стало возможным изучение МПКФ целиком в рамках Программы по музыке Д.Б. Кабалевского, действующей в современной школе. Благодаря «методу создания шедевров» мы смогли помочь школьникам найти пути их самореализации в музыке, а главное, мы способствовали их духовному росту, развитию потребности в музыке, формированию эстетического вкуса.

Третьей из задач нашего исследования – создание классификации существующих методов изучения МПКФ в старших классах средней общеобразовательной школы – посвящена II глава данной работы.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод: цель нашей работы достигнута, а результаты исследования отражены в соответствующих главах.

Предполагаемая задача последующей работы – создание цельной методики, направленной на развитие механизмов восприятия музыкальных произведений крупной формы как целостных явлений. Такая методика должна предусматривать и творческий характер этого процесса, и активность различных видов музыкальной деятельности школьников, и форму фиксации развитых музыкальных произведений школьниками. Очевидно, что для полноценного развития музыкальной культуры учащихся необходимо увеличить общее количество целиком изучаемых крупных произведений в школе. Возможно, подготовку к изучению МПКФ следует начинать в начальной школе, чтобы к старшим классам уровень музыкального мышления и общей музыкальной культуры не приходилось бы развивать скачками, порою упуская мелкие, но необходимые детали.

ЛИТЕРАТУРА

1.     Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. - М., 1983.

2.     Алиев Ю.Б. Настольная книга учителя-музыканта. – М., 2000.

3.     Алиев Ю.Б. Что думают подростки о музыкальном воспитании в школе // Воспитание школьников. – 1990, -№5.

4.     Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М., 1983.

5.     Астафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении. – Л. 1973.

6.     Вендрова Г.Е. Пусть музыка звучит! – М., 1990.

7.     Гёте В. Избранные сочинения. – Мн., 19977.

8.     Дмитриева Л., Черноиваненко И. Методика музыкального воспитания  в школе – М., 2000.

9.     Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. – М., 1978.

10.   Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980.

11.   Котляревский М., Штуден Л. Приобщение к творчеству. – Новосибирск, 1987.

12.   Красильникова М. Идеи Д.Б. Кабалевского в свете обновления содержания музыкального образования. // Искусство в школе. – 1997. -№3

13.   Лисянская Л.С. Методические рекомендации к проведению школьных уроков музыки – М., 1999.

14.   Лобанова О. , Черных С. Музыкально-стилевые представления как педагогическая проблема. // Искусство в школе. – 1998. -№1.

15.   Музыка: учебное пособие для 7 класса общеобразовательной школы. – Мн., 1998.

16.   Музыкальный энциклопедический словарь. - М., 1985.

17.   Очертовская Н. Содержание и форма в музыке. – Л., 1985.

18.   Попова Г.В. О музыкальных жанрах. – М., 1981.

19.   Португалов К.С. Серьезная музыка в школе. – М., 1980.

20.   Программа по музыке для средних и общеобразовательных школ. – Мн., 1997.

21.   Программа по музыке 1-3 классы трехлетней начальной школы / под ред. Д. Кабалевского. – М., 1988.

22.   Прохорова И. Музыкальная литература зарубежных стран. – М., 2000.

23.   Пуйман С.А. Педагогика: основные положения курса. – Мн., 1999.

24.   Селевко С. Современные образовательные технологии. – М., 1999.

25.   Сизова Л.С. Теоретические основы методики музыкального воспитания в школе. – М., 1997.

26.   Спутник учителя музыки / Сост. Г.В. Челышева. – М., 1995.

27.   Теория и методика музыкального образования детей / Под ред. М. Красильниковой, Е. Школяра и др. – М., 1998.

28.   Халабузарь Н., Попова Е., Добровольская Л. Методика музыкального воспитания. – М., 1990.

29.   Холопов Ю. О прототипах функций музыкальной формы. – В кн.: Музыка и современность. – М., 1974.

30.   Чич И. Влюбить в музыку // Искусство в школе. – 1999. -№2.

31.   Энциклопедический словарь «Музыка». – М., 1998.

32.   Праект: «Канцэпцыя мастацка-эстэтычнай адукацыi ý нацыянальнай школе Беларусi» // Настаýнiцкая газета. – 1992 ад 17 чэрвеня.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Разработка урока творчества «Я и Бетховен», проведенного в 7 «А» классе СШ №18 г. Орши 05.10.2000 г. в качестве экспериментального урока.

Тема четверти: Музыкальный образ.

Тема урока: *Образ борьбы и победы. Л. Бетховен, симфоническая увертюра «Эгмонт».*

Цель урока: *Формирование музыкальной культуры учащихся как часть общей духовной культуры через творчество.*

Задачи урока:

1)   развитие музыкального мышления;

2)   развитие творческих способностей;

3)   развитие осознанного восприятия музыки;

4)   расширение кругозора;

5)   освоение понятий «симфоническая увертюра», «сонатная форма»;

6)   воспитание потребности в слушании и изучении классической музыки;

7)   знакомство с творчеством Л. Бетховена.

ЛИТЕРАТУРА:

Программа по музыке для средних и общеобразовательных школ. – Мн., 1997.

«Музыка» Падручнiк для 7 класа агульнаадукацыйнай школы. – Мн., 2000.

И.В.Гёте «Избранные произведения». – Мн., 1977.

Музыкальная литература зарубежных стран для 5-го класса ДМШ. – М., 2000.

ОБОРУДОВАНИЕ:

Портрет Л. Бетховена, книга Гёте «Эгмонт» (см. Литературу)

Хрестоматия для 7 класса. – Мн., 1992.

Проигрыватель грампластинок, грамзапись.

***ХОД УРОКА.***

1.   Организационный момент.

Вход в класс под музыку III части 5 симфонии Л. Бетховена.

Учитель: Какое произведение сейчас прозвучало, кто его автор?... Верно, это Людвиг ван Бетховен (ставит портрет). Сегодня мы будем сочинять произведение этого композитора как бы вместе с ним. А кто знает, какая ведущая тема творчества этого композитора?... Верно: «через борьбу – к победе!». Сегодня в рамках темы полугодия мы сочиним «образ героической борьбы и победы».

2.   Сочинение увертюры.

*Учитель:* Итак, сюжет, который ляжет в основу нашего с Бетховеным произведения, взят из трагедии Гёте «Эгмонт». В XVI веке Эгмонт, граф Лемораль, возглавил восстание нидерландского народа против испанского короля Филиппа II, желавшего поработить нидерландцев. Восстание было жестоко подавлено, погибли воины, стоявшие плечом к плечу с Эгмонтом. Эгмонт был схвачен, а затем казнен. Перед казнью он призывал свой народ (читает): «Кровь моя пролита не напрасно! Шагайте через нее! Отважный народ! Как море прорывается сквозь ваши молы, так прорвите, так размечите в прах нагромождение тиранства и смойте его, утопающее, с вашей земли, которую оно себе присвоило, - долой!... Я умираю за свободу, для нее жил я, за нее сражался и ныне в муках ей приношу себя в жертву... Смыкайте ряды свои, защищайте свое достояние! И за спасение любимого сокровища умирайте радостно, чему пример вам ныне подаю.» А далее ремарка автора: «музыка затихает, победной симфонией кончая пьесу», год создания 1788.

Народ Нидерландии победил. А в 1810 году Бетховен создал музыку к этой трагедии, которую мы, уже в XX веке, воссоздадим заново.

Итак, для воплощения той борьбы нам нужны следующие образы (выписывает на доске, дети – в тетради): «образ испанцев-угнетателей», «образ угнетенного народа», «образ народного возмущения», «образ противостояния» (оставляет место для «образа победы»).

Какими средствами музыки можно передать XVI век? (Подводит мнения к сарабанде ). Какие инструменты или оркестр будут исполнять произведение? (симфонический оркестр).

Итак, «образ испанцев-угнетателей» - каким вы его видите? Старайтесь говорить музыкальными образами, а не иллюстрациями... Какие инструменты его передадут? В каком темпе, ладу?... (Школьники отвечают) Бетховен передал этот образ через такую тему (исполняет тему №1). Эта тема есть у вас в учебнике на стр. 64.

Следующий «образ угнетенных». Каков он, в какой инструментовке, темпе, ладу, динамике? (После получения ответов исполняет тем №2).

А теперь создадим «образ народного возмущения». Я вам помогу: попробуйте представить себя возмущенными. А теперь это – «народное возмущение», помните? – «пусть ярость благородная вскипает как волна».

Итак, ваши мнения... (По «нахождении» исполняет тему №3). Вслушайтесь, это какие инструменты (исполняет партию правой руки)... А это? (исполняет партию левой руки).

Наконец, «образ противостояния» – кто кому противостоит, как может Бетховен передать это в музыке? Его стиль вы уже усвоили из предыдущих тем ... (исполняет тему №4).

Отлично. У нас 4 образа. Какая же форма в музыке в состоянии вместить в себя не только показ всех этих тем, но и их развитие, борьбу, ...?

Верно, это сонатная форма. Напомню, она состоит из Экспозиции, Разработки, Репризы и, чаще всего, Коды (запись схемы на доске и в тетради).

Экспозиция – раздел, где показаны 2 темы, которые будут «бороться». Из них одна – Главная – яркий образ, определяющий всю музыкальную и образную ткань произведения (запись на доске «Г.п»)

Побочная партия – тема, которая одним своим появлением противостоит Главной, вытесняет ее из нашего сознания (запись на доске «П.п»). Их проведение как бы говорит: «продолжение следует»... Наступает Разработка – столкновение тем, их изменение, наталкивание, дробление. Они рвутся на клочки, вытесняя друг друга (запись на доске уже есть, только показ слова). Наступает момент «вскипания», после которого успокоение приносит Реприза (показ). Главная партия выходит победителем, в прежнем виде, а вот Побочная (запись на доске «Г.п» и «П.п1») – в новом виде, состоянии, в другой тональности, а то и ладу. Подводит итог Кода (показ).

Итак, Экспозиция у нас есть – 4 образа. Но Главный из них ...дополняет и противостоит ему... Оставшиеся 2 темы объединим – они невелики, и одна из них готовит слушателя, вводит в историческое время, а значит обе темы это – ... (вступление).

Хорошо, какие темы столкнутся в Разработке?… Так, в Репризе Главная Партия останется прежней, а как изменится Побочная, ведь она состоит из двух частей (играет тему №4)?

Итак, давайте вспомним: Эгмонт погиб. Как передать гибель Эгмонта?… Представьте, вас вел человек великий, храбрый, мужественный на борьбу. Он сражался вместе с вами и вдруг погиб, кто будет вести вас? – Пустота… и в музыке должно быть ощущение пустоты, растерянности. А затем? Вы ведь пойдете побеждать? (В момент когда звучат ответы о победе ставится грамзапись с увертюрой «Эгмонт» с самого начала).

3.   Слушание музыки.

(По окончании слушания – запись на доске «Образ Победы»). Таким образом мы сочинили (параллельно записывается и на доске и в тетради) симфоническую увертюру (можно пояснить «симфоническую» и «увертюру» или обратиться к учебнику стр.66) «Эгмонт» Л. Бетховена.

4.   Итоги урока.

Так почему же Бетховен выбрал для характеристики угнетателей сарабанду? – «торжественное погребальное шествие в честь погребения героев, знатных людей»…

Бетховен уже во вступлении говорил: «Это тема испанского гнета, несущая смерть главному герою» (после этих слов снова вновь начинается увертюра с самого начала и звучит до звонка с урока).

5.   Домашнее задание.

Ответить на вопросы на странице 64.

До свидания!

 МУЗЫКАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ:

Тема №1.

Тема №2.

|  |
| --- |
|  |
|  |  |

Тема №3.

|  |
| --- |
|  |
|  |  |

# Тема №4.

#  ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

**Анкета –опросник для учащихся 8-х классов.**

1.   Нравятся ли вам уроки музыки?

a.   Да

b.   Нет

c.    Свой вариант

2.   Считаете ли вы предмет «музыка» обязательным в школе.

3.   Что бы вы изменили в уроках музыки, чем бы вы занимались на уроках (как учитель)?

4.   Вы хорошо разбираетесь в музыке?

a.   Да

b.   Нет, не совсем

c.    Не знаю

5.   Назовите стили музыки, начиная с барокко и заканчивая музыкой XX века. Вы смогли бы назвать их особенности?

6.   Назовите свое любимое произведение и его автора.

7.   Испытываете ли вы потребность в слушании музыки классической, «серьезной», или хотя бы интерес к этой музыке.

8.         Испытываете ли вы потребность (интерес) к современной «серьезной» музыке?