

Министерство образования и науки Российской Федерации
Институт музыкального и художественного образования

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Кафедра музыкального образования

**РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ФОРТЕПИАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

дата

подпись

Исполнитель: Айтенова
Дамель Ханиятовна,
обучающийся БО-42
группы

подпись

Руководитель:
Матвеева Кира Платоновна
канд. пед. наук, профессор
кафедры музыкального
образования

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА	8
1.1. Понимание сущности музыкальной формы в современном музыкознании.....	8
1.2. Задачи развития чувства музыкальной формы в программах основного и дополнительного музыкального образования школьников	17
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ОПЫТНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЧУВСТВА МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ФОРТЕПИАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	30
2.1. Характеристика контингента участников опытной работы, диагностических материалов, результатов констатирующего обследования обучающихся.....	30
2.2. Методы развития у обучающихся чувства музыкальной формы.....	35
2.3. Результаты опытной работы.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	61

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность.

В ряду музыкально-выразительных средств, на которые опирается процесс музыкального восприятия, одно из важных мест занимает чувство музыкальной формы. В фундаментальном исследовании «Музыкальная форма как процесс» Б. В. Асафьев обосновал ее сущность как закономерный процесс организации звучащего материала и его кристаллизации. Б. В. Асафьев открыл связь между композиционной и процессуальной сторонами формы, обозначив триаду – начало-импульс, движение-развитие, предел-замыкание, отражающую начало жизни, ее протекание и завершение. На эти положения опирается современное отечественное музыкознание в лице ряда исследователей (И. В. Способин, Л. Мазель Ю. Тюлин Е. А Ручьевская и др.).

И. В. Способин указывает, что музыкальной формой называется строение музыкального произведения, она создается в единстве с содержанием и характеризуется взаимодействием всех отдельных звуковых элементов, распределенных во времени, представляет собой некое целое, и в тоже время состоит из частей. Каждая часть в форме имеет свое место и функцию. Музыкальная форма представляет собой процесс, т.е. развитие. В числе основных принципов развития музыкального материала называют повторение, варьирование, разработку, производный контраст и контраст сопоставления. Е.А.Ручьевская обосновывает иерархическую природу музыкальной формы, начиная с простейших (синтаксис) и кончая суперциклическими.

Процесс музыкального развития детей в любом виде музыкальной деятельности включает осмысление и (при обучении игре на инструменте) воспроизведение этого музыкально-выразительного средства. Любой музыкальный образ, воспринимаемый начинающим музыкантом, будь то песня, несложная инструментальная пьеска и прочее, заключены в четкую,

определенную форму той или иной степени сложности и масштаба. Важно высказывание Г. М. Цыпина [24, с. 141] о том, что, вовлекаясь в деятельность, связанную с исполнением, музыкальный интеллект учащихся получает возможность подлинно всестороннего, гармоничного развития.

Важность приобщения маленьких слушателей к осмыслению этого музыкально-выразительного средства подчеркивается в трудах многих музыкальных педагогов. Приведем высказывание педагога-просветителя, композитора Д.Б.Кабалевского, считавшего приобщение детей к пониманию роли музыкальной формы в музыкальном образе необходимой сферой начального этапа музыкального воспитания. В своей новаторской программе для школьных уроков музыки он подчеркивал: «Закрепить в сознании ребят понимание того, что в музыке, как и в обычной человеческой речи, есть свои знаки препинания, и что эти знаки препинания разделяют музыку на фразы, как это и происходит в обычной жизни» [10, с. 94]. Решая задачи музыкального просветительства, он отмечал необходимость «сосредоточить внимание учащихся главным образом на общих принципах построения той или иной формы, не ограничиваясь разбором формы данного сочинения, ... подчеркнуть, что важнейшими средствами построения музыки были повторение (простое, измененное-варьированное) и контраст» [10, с. 98].

Это высказывание тем более верно для лиц, приступающим к освоению навыков игры на том или ином инструменте. Юным инструменталистам и, в том числе, пианистам, становится необходимо не только понять значение и роль музыкальной формы, но и суметь воплотить ее в собственном исполнении (пусть даже самых простеньких пьесок).

Между тем в современном дополнительном образовании педагоги специальных дисциплин нередко пренебрегают процессом развития чувства музыкальной формы у учащихся, оставляя этот этап работы на последующие годы обучения. Для полноценного музыкального развития детей необходимо с самого раннего этапа обучения включать в работу процесс понимания детьми музыкальной формы.

Многие педагоги дополнительного музыкального образования в процессе работы с учащимися над произведениями часто главное внимание обращают на мелкие детали: моторику пальцев, правильную аппликатуру и т.д., забывая обращать должное внимание на восприятие произведения в целом.

Таким образом, выявлено **противоречие** между необходимостью развития чувства музыкальной формы у младших школьников на начальном этапе фортепианного обучения и недостаточным вниманием к его реализации в педагогическом процессе.

Проблема настоящего исследования – развитие чувства музыкальной формы в процессе фортепианного обучения.

Тема исследования – Развитие чувства музыкальной формы у младших школьников на начальном этапе фортепианного обучения.

Цель исследования – теоретически обосновать и проверить в опытной работе методы развития чувства музыкальной формы у младших школьников на начальном этапе фортепианного обучения.

Объект – процесс фортепианного обучения младших школьников в условиях дополнительного образования.

Предмет – методы развития чувства музыкальной формы у младших школьников на начальном этапе фортепианного обучения.

В основу выпускной квалификационной работы была положена следующая **гипотеза**: развитие чувства музыкальной формы у младших школьников на начальном этапе фортепианного обучения будет успешным, если педагог будет:

— опираться на понимание сущности и закономерностей музыкальной формы, выявленных современным музыкознанием;

— руководствоваться задачами развития чувства музыкальной формы, содержащимися в программах основного и дополнительного музыкального образования школьников;

— учитывать особенности контингента обучающихся и на основе педагогической диагностики, определяя для каждого индивидуальный образовательный маршрут музыкального развития, включать в него систематическую работу по развитию чувства музыкальной формы;

— опираться на деятельностный подход в обучении и использовать педагогически целесообразные методы и приемы обучения.

В выпускной квалификационной работе были поставлены следующие **задачи:**

— раскрыть понимание сущности музыкальной формы в современном музыкознании;

— проанализировать отражение задач развития чувства музыкальной формы в современных программах основного и дополнительного музыкального образования школьников;

— разработать диагностические материалы для получения результатов, адекватных цели исследования;

— разработать содержание опытной работы, и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования: *теоретические:* изучение источников по теме работы, обобщение, сопоставление и анализ; *эмпирические:* педагогические наблюдения, диагностика, опытная работа.

Методологическую основу исследования составили: положения современной психологии об индивидуальных свойствах личности (В. А. Крутецкий, Р. С. Немов, Л. М. Фридман); идеи об индивидуальных образовательных маршрутах обучения школьников (А. М. Шкарина) концепции музыкознания в области музыкальной формы (Б. В. Асафьев, Л. Мазель, И. В. Способин, Ю. Тюлин); теория иерархической лестницы структур музыкальной формы (Е. А. Ручьевская); концепция общего музыкального развития детей (В. В. Алеев, Д. Б. Кабалевский, Е. Д. Критская, Л. В. Школяр); положения музыкальной педагогики о

принципах начального фортепианного обучения (Л. А. Баренбойм, Г. М. Цыпин, А. В. Якушева).

Опытной базой исследования явились на музыкальные занятия в логопедическом центре «Остров речи» г. Екатеринбурга.

Структура выпускной квалификационной работы

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников и литературы.

ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА

В первой главе раскрывается сущность музыкальной формы в современном музыкознании, дан обзор задач, направленных на развитие чувства музыкальной формы, содержащихся в программах основного и дополнительного музыкального образования школьников.

1.1. Понимание сущности музыкальной формы в современном музыкознании

Наиболее глубоко и развернуто, проблемы сущности музыкальной формы рассмотрены Б. В. Асафьевым в его фундаментальном исследовании «Музыкальная форма как процесс» [3, с. 104]. Он утверждал, что музыкальная форма – это не архитектурные «беззвучные» схемы, а закономерный процесс организации звучащего материала и его кристаллизации. Целью было сформулировать в общих чертах предпосылки диалектики музыкального становления, как они вытекают из динамического учения о музыкальной форме. Разработал две большие группы музыкальных форм – формы, базирующиеся на принципе тождества и формы, базирующиеся на принципе контраста. Данный исследователь основательно проанализировал целый ряд аспектов формы, таких, например, как интонация и интонирование, неразрывная связь с самим звуковым материалом музыки («звучащее вещество»), восприятие. Нас в его работе интересуют, прежде всего, такие аспекты, как восприятие и исполнительский план.

На положения рассмотренной нами концепции Б. В. Асафьева опирается современное отечественное музыкознание. Так, вопросам музыкальной формы посвящены исследования И. В. Способина [20],

Л. Мазеля [12], Ю. Тюлина [21], Е. А. Ручьевской [18], В. Задерацкого [8], В. Бобровского [7].

Благодаря трудам И. В. Способина [20, с. 9], известно, что музыкальной формой называется строение музыкального произведения. Форма определяется содержанием каждого отдельного произведения, создается в единстве с содержанием и характеризуется взаимодействием всех отдельных звуковых элементов, распределенных во времени.

Форма каждого данного произведения всегда индивидуальна, присуща именно ему и неповторима. Но в то же время число законов и правил образования формы относительно ограничено, и, благодаря этому, множество сочинений имеет общие признаки в строении. Это дает возможность вывести типы форм или общие композиционные схемы, получившие значительное распространение вследствие своей гибкости и целесообразности, при большем или меньшем соответствии их общеэстетическому закону единства в разнообразии [20, с. 9].

В искусствах, воспринимаемых ухом, форма разворачивается постепенно, часть за частью. Музыка как раз относится к такому виду искусства. Таким образом, музыкальная форма представляет собой процесс, т.е. развитие с той или иной степенью интенсивности.

Б. В. Асафьев [3] пишет: «Мне хотелось бы слышать формы, наблюдать, как они образуются в сознании композиторов и как воссоздаются в восприятии чутких слушателей. Я чувствовал, что музыкальное содержание есть то, что слышится и что слушается, - у одних с преобладанием чувственного тонуса, у других интеллекта...»

И. В. Способин указывает [20, с. 10], что музыкальная форма представляет собой некое целое, и в то же время состоит из частей. Момент раздела между частями формы называется цезурой. Цезура может быть едва заметной или же в виде продолжительной паузы.

Этот же автор называет главные признаки цезуры [20, с. 11]:

- Пауза;

- Остановка на относительно продолжительном звуке;
- Повторность мелодико-ритмических фигур, часто с затактами одинаковой длины. Также существуют другие признаки цезуры, например смена регистра, оттенок силы звучания.

Обычно цезура ярче выражена в главном голосе, а в сопровождающих голосах ее вовсе может и не быть. Часть формы, обрамленная цезурами, называется построением. В свою очередь несколько построений образуют музыкальное целое.

Среди средств музыкальной выразительности И. В. Способин отмечает [20, с. 13], что особое значение в отношении музыкальной формы имеют мелодия, гармония и ритм.

Мелодией называется выраженная одnogолосно музыкальная мысль. Обычно в мелодии проявляются черты некой музыкальной мысли. В свою очередь мысль, которая имеет развитую законченность, называется темой. Чаще всего мелодия содержит в себе восходящие и нисходящие движения, т.е. волнообразна. И по принципу равновесия широкие интервалы чередуются с узкими интервалами. Восходящее движение, содержащее широкий диапазон, часто сопровождается усилением напряжения и *crescendo*. Нисходящее движение же, наоборот, имеющее большой диапазон, сопровождается спадом напряжения и *diminuendo*.

Наивысшие точки напряжения называются кульминациями. Как в относительно законченной музыкальной мысли, так и во всей форме есть одна главная кульминация. Чаще всего она достигается восходящей линией. Спад от кульминации может быть как постепенным, так и резким. Целесообразное расположение наивысших точек напряжения является одним из основных принципов формообразования.

«Гармония» - с гр. переводится, как порядок, строй, соразмерность, слаженность. Основное значение для формы имеет функциональность. Другое свойство гармонии – колорит, добавляющий выпуклости и рельефа.

И. В. Способин отметил [20, с. 21], что в области аккордики, функциональность выражается в противопоставлении тоники и других созвучий. Тоника – состояние устоя и покоя. Тоника дает гармоническую замкнутость. Этому явлению способствуют такие условия, как:

- Прима в басу;
- Прима в ведущем мелодическом голосе;
- Сильная доля;
- Каденционный такт.

Другой аккорд лада неустойчив. Если закончить построение на такой гармонии, то оно получится гармонически разомкнутым. Для музыкальной формы особую роль играют те моменты, где та или иная гармония (типично: тоника или доминанта) подчеркивается одним из следующих приемов:

- Аккорд выдерживается или повторяется;
- Аккорд, сменяемый другими созвучиями, вводится на сильных долях периодически, т.е. в каждом такте, через такт и т.д.

Такое подчеркивание тоники означает либо начало части, либо ее окончание, в которых утверждение устоя очень необходимо.

Для развития музыкальной формы бывает недостаточно одной тональности, и для смены колорита вводится модулирование, образующее сопоставление тональностей. Главная тональность представляет тонику, она устойчива. В этой тональности почти всегда начинается и заканчивается произведение. Следовательно, она играет роль централизованного начала. Все иные тональности будут неустойчивыми и будут называться подчиненными. Эти тональности будут придавать напряженность, степень которой будет зависеть от родства с главной тональностью. Таким образом, введя подчиненные тональности или хотя бы одну такую тональность, появляется мотив для дальнейшего развития.

Возврат к исходной (главной) тональности всегда обязателен. Он может быть и периодически, с вновь появляющейся после него подчиненной

тональностью: главная тональность – подчиненная тональность – главная тональность – подчиненная тональность – главная тональность.

И. В. Способин называет условия, которые необходимо учитывать при смене тональности [20, с. 25]:

- Новая тональность может быть введена без перехода. Это будет ладовым скачком (мажор – минор). Это делается для того, чтобы подчеркнуть новую функцию;

- Новая тональность, относительно отдаленная, может быть введена внезапной модуляцией. Отличительной чертой является наличие переходного момента;

- Модулирование к новой тональности совершается плавно (преобладающий переход);

- Продолжительность звучания каждой тональности при смене.

В целом гармония содействует композиционному соподчинению частей формы в следующих отношениях:

- 1) Во взаимной связанности каденций, при централизованных взаимоотношениях аккордов;

- 2) Во взаимосвязях главной тональности и подчиненных тональностях и во взаимосвязях подчиненных тональностях между собой;

- 3) В количественном соответствии неустойчивости внутри формы и устоя в конце ее.

Ритм играет важнейшую роль в формировании материала. В тесном смысле слова, «ритм» означает организованную последовательность звуковых длительностей. Последовательность звуков без какой-либо ясности в отношении длительностей не производит впечатления осмысленности.

Таким образом, ритм объединяет звуки и аккорды в группы, имеющие осмысленность и характерность. Из этих групп образуются темы, а из них в свою очередь целые произведения.

В широком смысле слова «ритм» представляет собой чередование крупных и мелких частей формы. Для строения музыкальной формы очень важно соответствие частей по продолжительности.

Каждая часть в форме имеет свое место и функцию. И. В. Способин отмечает 6 таких функций [20, с.29]:

- Первоначальное проведение темы;
- Связующая часть;
- Средняя часть (отдельная и важная разновидность этой части – разработка);
- Повторное проведение темы – реприза;
- Вступление к основной форме или ее части, т.е. построение, предшествующее одной из ее частей;
- Заключение к основной форме или ее части, т.е. построение, следующее за концом всей основной формы и называемое кодой.

Музыкальная форма представляет собой процесс, т.е. развитие. В связи с этим, И. В. Способин [20, с 43] в число основных принципов развития музыкального материала включил:

- 1) Повторение (буквальное повторение с тем же каденционным окончанием);
- 2) Варьирование (измененное повторение, которое может заменить простое повторение при сохранении длины каденции);
- 3) Разработка (проведение частиц темы ранее изложенной полностью);
- 4) Производный контраст (превращение исходной темы в новую тему);
- 5) Контраст сопоставления (введение новой темы, противостоящей теме, изложенной ранее и образующей с ней художественное единство).

Как указывает Л. Мазель [12, с. 22] понятие «музыкальная форма» в тесном смысле слова употребляется в двух различных значениях. В первом

случае речь идет о конкретном композиционном плане именно данного произведения, о его индивидуальных пропорциях. Во втором случае подразумевается общий тип композиционной структуры, тип музыкальной формы, к которому относится форма рассматриваемого произведения (одночастная, простые двухчастная и трехчастная, сонатная форма, рондо и т.д.). Эти типы композиционной структуры и называют «музыкальными формами». В каком бы значении ни понималась музыкальная форма, она всегда имеет две стороны: процессуально-динамическую, обусловленную процессом развертывания произведения во времени и архитектурическую, связанную с итоговым восприятием формы как цельной законченной структуры, являющейся результатом развития. Однако больший акцент при определении формы делается на законченной структуре, а не на процессе ее образования.

Музыкальные формы, отмечает Л. Мазель [12, с. 202], складывались под воздействием различных факторов. Роль всех факторов разнообразна, и один взятый в отдельности фактор, не может быть положен в основу классификации форм. Так, систематизировать формы на основе реализуемых принципов развития, по жанровым признакам, а также исходя из числа тем в произведении невозможно. В основу необходимо брать внутренние закономерности (закономерности, сложившиеся под воздействием ряда факторов). В основу систематики небольших гомофонных форм (от периода до сложной трехчастной формы) кладется степень структурной сложности формы (за «единицу» структуры принимается период). В основу систематики остальных форм (вариации, рондо, сонатная форма и т.д.) кладутся тематические и тональные соотношения, а также структурные функции частей.

Отметим, что степень структурирования различных типов форм неодинакова, как неодинаковы и сами аспекты структурирования.

В своем исследовании Ю. Тюлин [21, с. 10] говорит о том, что под процессом развития следует понимать все то, что происходит с музыкальным

материалом в композиции целого. Можно наблюдать его зарождение (интонации и мотивы), экспозиционное изложение в виде отдельных, более или менее разграниченных построений (предложения, периоды и т.д.). Далее развитие материала (продолженное), вариационное и коренное его преобразование (разработочное), рождение нового материала, смену материалов, возникновение новых их взаимоотношений, различные сочетания материалов, точные и неточные повторения или, напротив – пропуски материала вместо ожидаемого его повторения в аналогичном месте. В процессе развития формы постоянно происходит взаимодействие материалов, а вместе с тем и построений, как малых (предложений, периодов и т.д.), так и больших (главной и побочной партии; экспозиции, разработки и репризы). Процесс развития, представляющий по сравнению со структурой внутреннюю сторону музыкальной формы, называется формообразованием.

Е. А. Ручьевская приводит следующую иерархическую лестницу структур [18, с. 38]:

Первый уровень – это уровень элементов музыкальной ткани (средства выразительности). В свою очередь их можно разделить на две группы: элементарные частицы, не имеющие ни выразительной ни формообразующей функции (звуки, созвучия, аккорды, взятые вне контекста) и элементы звучания (ритм, звуковысотная линия, фактура);

Второй уровень – уровень синтаксиса. А. П. Милка называет этот уровень мотивным [15, с. 63]. Здесь элементы первого уровня приобретают функциональный статус процесса формообразования в качестве целостных структурных единиц. Этот уровень содержит две группы: мелкие синтаксические единицы (мотивы, фразы) и крупные синтаксические единицы (периоды, предложения). Синтаксис приводит в движение музыкальную ткань. В формах синтаксиса существует музыкальный тематизм [18, с. 8-9].

Далее в иерархической лестнице структур Е. А. Ручьевской [18,с. 39] следует *третий уровень*. Он образует простые формы (простые двухчастная и трехчастная формы);

Четвертый уровень содержит в себе сложные формы (сложные двухчастная, трехчастная формы, простое рондо);

Пятый уровень – формы, крупные разделы которых представляют собой сложные формы либо формы, соизмеримые с ними (сонатная форма, рондо-соната, сложные многочастные рондо);

Шестой уровень – контрастно-составные формы, занимающие промежуточное положение между одночастными и циклическими формами;

Седьмой уровень – циклические формы, частями которых в сонатно-симфоническом цикле служат сложные формы четвертого и пятого уровней

Восьмой уровень – суперциклы (вокально-симфонические и музыкально-сценические формы, части которых могут быть уподоблены циклическим формам).

Эта система форм на практике оказывается чрезвычайно уязвимой. Одни и те же формы неизбежно должны существовать на разных уровнях. Одна и та же форма выступает то, как самостоятельная, автономная то в роли раздела в формах разных уровней. Но если нет жесткой закреплённости структур разделов, то и существующий структурный критерий систематики форм становится сомнительным.

Б. В. Асафьев первым открыл связь между композиционной и процессуальной сторонами формы. Его функциональная триада – *imt* (*initio* (начало-импульс), *motus* (движение-развитие), *terminus* (предел-замыкание)) распространяет свое действие на все уровни формы, начиная с синтаксической и кончая разделами крупных форм [3, с. 129]. Продолжая идею Б. В. Асафьева, В. П. Бобровский разработал гибкую систему функциональных зависимостей во всех типовых классических формах [7]. Этим же автором разработана идея, ранее высказанная Ю. Тюлиным, но детально им не развитая, – о переменности функций музыкальной формы [6].

В. Задерацкий в своей работе пишет [8, с. 59], что формула i-m-t, предложенная Б. В. Асафьевым достаточно универсальна, хотя проявление ее в стилях разных эпох совершенно различно. Формула отражает естественного бытия: начало жизни, ее протекание и завершение. Жизнь как процесс – непрерывна. Музыкальная форма также стремится к связности всего и вся и в конечном итоге к непрерывности, если не в целом, то в оформленных частях-фрагментах. Следовательно, проявления формулы i-m-t в форме композиции очень часто не поддается точной аналитической фиксации. Это особенно касается музыки XX века и музыки до классицизма.

Анализируя понимание сущности музыкальной формы в современном музыкознании, мы выяснили ее чрезвычайную многогранность и сложность. Высоко оценивая вклад представителей отечественного музыкознания в ее разработку, для теоретического обоснования темы нашего исследования мы ограничились рядом положений о сущности музыкальной формы, представляющих для нас наиболее важнейшее значение.

Музыкальная форма представляет собой процесс, т.е. развитие. В числе основных принципов развития музыкального материала называют повторение, варьирование, разработку, производный контраст и контраст сопоставления.

Структура музыкальных форм представляет собой иерархическую лестницу, в которой на первом уровне – элементы музыкальной ткани, на последующих – синтаксис (цезуры), простые, сложные, контрастно-составные, циклические и суперциклические формы.

1.2. Задачи развития чувства музыкальной формы в программах основного и дополнительного музыкального образования школьников

Рассмотрим, как в современных программах основного музыкального образования школьников отражены задачи, связанные с развитием чувства музыкальной формы.

Программа «Музыка» под руководством Д. Б. Кабалевского [9].

Процесс развития чувства музыкальной формы можно наблюдать в 1 классе 3 четверти («Как можно услышать музыку»), во 2 классе 4 четверти («Что такое музыкальная речь»), в 3 классе 3 четверти («Развитие музыки»), в 3 классе 4 четверти («Построение (формы) музыки»).

Данный автор предлагает прикоснуться к освоению музыкального языка – к характеру, темпу, мелодии, ритму, интонации, музыкальной форме и их развитию. Ознакомление с простыми формами происходит, согласно данной программе в виде системы последовательных тем, выявляющих закономерности каждой из форм – простой одночастной, простой двух- и трехчастной, рондо и вариаций. Согласно программе этому посвящены темы целой четверти «Построение (формы) музыки», изучаемой в 4 четверти 2 (в настоящее время 3) класса.

Учащимся необходимо провести разбор музыкальных произведений (для продуктивного результата желательно использовать уже знакомые произведения), далее предлагается сопоставить особенности построения формы произведения с его характером. В пример приведем пьесу Л. В. Бетховена «Весело. Грустно» (трехчастная форма). Здесь учащимся предлагается сравнить в частях произведения жанр, темп, лад и другие средства музыкальной выразительности.

Дети должны научиться определять форму произведения, количество частей, а также их характер. В силу возрастных особенностей детей начинать определять форму необходимо с одночастной формы. Вниманию детей автор предлагает поразмышлять о выразительности и изобразительности в музыке, а также об их влиянии на количество музыкальных образов, что непосредственно влияет на количество частей в произведении.

При определении форм произведений рекомендуется акцентировать внимание учащихся на общих принципах той или иной формы, не углубляясь разбором формы данного произведения. Необходимо объяснить учащимся,

что изменение характера звучания и смена частей в произведении взаимосвязаны.

Музыкальные сочинения, основанные на одном музыкальном материале, не содержащие контрастных частей, относятся к одночастной форме. Далее следует рассмотреть сочинения, построенные в двухчастной форме: инструментальные пьесы, состоящие из двух разных, контрастных частей, песни с разделением на запев и припев (обратить внимание на то, что слова в припеве обычно одинаковые, а в запеве разные). Говоря о трехчастной форме, необходимо пояснить детям, что первая и третья части будут одинаковы по характеру, а в середине будет контрастная часть. Развивая тему четверти, особое внимание надо уделить принципам построения форм рондо (контраст главной мелодии и эпизодов) и вариаций (постепенное видоизменение одной темы – мелодии).

В программе Д. Б. Кабалецкого основательно и последовательно выстроено ознакомление детей с музыкальной формой. Автор опирается на музыкальный репертуар при освоении детьми той или иной формы. Закрепление материала происходит в разных видах исполнения.

Программа «Музыка» под общей редакцией Ю. Б. Алиева [2]. В теме 2 класса «Выразительные возможности музыки» можно наблюдать задачу по развитию чувства музыкальной формы. Во 2 классе дети продолжают слушать и исполнять музыку, изображающую разнообразные явления окружающего мира и выражающую чувства и состояния человека; учатся эмоционально откликаться на содержание музыки, которую слушают и исполняют на инструменте.

В процессе слушания дети пробуют анализировать различные произведения. Учащиеся знакомятся с сюитой и рондо.

В теме 3 класса «Музыкальные формы и жанры» на основе накопленных ранее музыкальных впечатлений обобщаются знания учащихся о музыкальной форме. Учащиеся слушают произведения, написанные в двух-

и трехчастных формах, в форме рондо и вариаций. Далее следует закрепление знаний об этих формах.

В данной программе развитие чувства музыкальной формы во 2 классе ограничивается простым ознакомлением с некоторыми формами. В 3 классе также предусмотрено ознакомление с некоторыми простыми формами (рондо, вариации).

Некоторое внимание к изучению музыкальной формы можно отметить в программе «Музыка» (авторы Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина) [11]. Это можно увидеть из рекомендации разбирать в 3 классе на уроке форму, в которой написана увертюра к опере «Руслан и Людмила». Увертюра написана в сонатной форме. Более подробно данную форму учащиеся будут изучать в основной школе, а в начальной дети узнают особенности ее построения в общем плане. Увертюра определяет эпико-философский склад оперы, а особенности ее построения влияют на силу ее воздействия на слушателей. Учащимся необходимо попытаться разобраться в количестве образов в увертюре, определить есть ли контраст тем. Далее, в теме 4 класса «В концертном зале», во втором полугодии учащиеся изучают «Патетическую сонату» Л. В. Бетховена. Анализируя развитие одного образа, и контрастного второго образа учащиеся приходят к пониманию средств музыкальной выразительности. Внимание детей обращается на то, что смена средств музыкальной выразительности говорит о появлении нового образа, и, следовательно, новый образ – это новая часть музыкального построения. Мы видим, что в данной программе ознакомление детей с музыкальными формами предусмотрено лишь при обращении к конкретным музыкальным произведениям.

Программа «Музыка» В. В. Алеева, Т. В. Науменко [1], следуя идеям Д. Б. Кабалевского, содержит более конкретные требования к изучению музыкальных форм. Так, в 3 классе запланирована специальная тема «Построение музыки», в которой на протяжении всей 4 четверти учащиеся

знакомятся с музыкальными формами. Авторы предлагают следующие темы уроков:

- одночастная форма;
- двухчастная форма;
- трехчастная форма;
- рондо;
- вариационная форма;
- форма рондо и вариации;
- общие принципы построения формы.

Программа «Музыкальное искусство» В. О. Усачевой, Л. В. Школяр, В. А. Школяр [22]. Изучая ее, мы находим в теме 3 класса 3 четверти «В концертном зале» ознакомление с формой вариаций. Ее разбор начинается с анализа образной сферы и средств музыкальной выразительности на примере русской народной песни «Ах ты, степь широкая» в записи хора а капелла. Авторы предлагают игровые приемы для усиления у детей ощущения деления музыкального периода на фразы, через движения под музыку, игру на детских музыкальных инструментах. Особое внимание авторы уделяют принципам построения формы вариаций – постепенному видоизменению одной темы - мелодии. Развивая чувство музыкальной формы, авторы опираются, главным образом, на слушание.

Программа «Музыка» Т. В. Надолинской, А. В. Лушкиной, Н. А. Любомищенко [16] содержит отдельные примеры ознакомления учащихся с основами формообразования. Так, например, в теме 2 класса 3 четверти «Развитие музыки» на примере песни «Почему медведь зимой спит» Л. Книппера учащиеся разбирают изменение характера музыки, связанного с изобразительностью литературного текста. Авторы предлагают начинать развитие чувства музыкальной формы с самого элементарного – деления произведения на фразы и мотивы, и только на последующих уроках дается понятие об одно-, двух- и трехчастных музыкальных построениях.

Что касается программ дополнительного музыкального образования, то в аспекте нашей темы интерес представляет программа фортепианного обучения для детских музыкальных школ, разработанная А. В. Якушевой. Автор не только в качестве одной из задач обозначает развитие чувства музыкальной формы [26, с. 4], но и дает целый ряд ценных методических рекомендаций. При разборе произведения, написанном в форме периода (одночастной форме) она рекомендует, во-первых, обратить внимание на повтор, который учащиеся без затруднения смогут услышать в исполняемой музыке; во-вторых, на отличия, которые, в свою очередь, учащиеся должны услышать в повторяющихся предложениях периода; далее вводится понятие “каданс”, так как именно в нем содержатся отличия двух почти одинаковых предложений. Каданс (от латинского *cado* – оканчиваться) – заключительный гармонический или мелодический оборот, придающий законченность музыкальному произведению. Данный термин учащиеся быстро запоминают, так же, как и другие итальянские термины (*legato, forte, crescendo* и др.). Необходимо добиться, чтобы дети не только слышали каданс, но и увидели его в нотах. Так, квадратная структура периода (4+4, 8+8, 16+16) будет запоминаться учащимися и на слух, и визуально, учитывая, что это одна из самых распространенных структур в классической музыке. Важно подчеркнуть для детей, что в серединном кадансе окончания неустойчивое, которое требует дальнейшего продолжения музыки, так же, как в речи из вопросительного предложения вытекает ответное. Автор рекомендует предложить учащимся интересное творческое задание – попытаться сочинить самостоятельно устойчивое окончание пьесы, то есть заключительный каданс, а после сравнить с тем, как это сделал композитор. Сыграв ряд пьес в форме периода, и дополнительно выполнив творческие задания, учащиеся будут лучше узнавать эту форму и в других исполняемых им произведениях. Конечно, это будет происходить при некоторой помощи педагога, но сам момент узнавания в незнакомых произведениях уже хорошо известной

формы принесет детям положительные эмоции и придаст большую уверенность в себе, в своих знаниях.

А. В. Якушева отмечает [26, с. 8], что в произведениях, исполняемых юными пианистами в рамках программы ДМШ, можно встретить, как правило, два основных случая использования простой формы, состоящей из двух разделов. Это старинная двухчастная форма и простая двухчастная форма, чаще репризная. Первая часть формы – период, вторая – построение, по размерам превосходящее первый период, как минимум дважды, где интенсивно развивается материал первой части. Соотношение первой и второй частей старинной двухчастной формы воспроизводит характерный для музыки эпохи барокко композиционный принцип: ядро и его развертывание. Говоря учащимся об особенностях формы исполняемого произведения, следует в первую очередь уделить внимание заключительным кадансам первой и второй частей, принимая во внимание, что помимо них в старинной двухчастной форме других ярко выраженных кадансов нет, а наоборот, преобладает непрерывное развитие мотивов, взятых из основной темы; используются секвенции и точные многократные повторения отдельных тематических фрагментов.

Другая разновидность простой двухчастной формы, встречающейся в большинстве произведений для юных пианистов – это безрепризная (состоящая из двух различных периодов), схематично выражающаяся АВ, и репризная (с неполной репризой, т.е. повторением одного из предложений первого периода с небольшими изменениями), схематично выражающаяся АА1. Безрепризная двухчастная форма (АВ) с новым музыкальным материалом во втором периоде более характерна для вокальной музыки (запев – припев в песне), где литературный текст помогает придать цельность и единство музыкальной форме.

Автор приводит пример формообразования – пьесу П. И. Чайковского из «Детского альбома» «Шарманщик поет». В ней композитор, отражая свои впечатления от итальянской вокальной музыки, использует типичную

песенную форму: АВ, где А – запев, В – припев. Та же форма использована в другой пьесе из «Детского альбома» - «Итальянской песенке». Исполняя подобные пьесы на инструменте, учащиеся уже из названия могут понять, что эта музыка может быть спета, и, следовательно, вполне уместно обратить их внимание и на особенности встречающейся здесь песенной формы. Важно объяснить учащимся, что при исполнении такой пьесы нельзя допускать распада на два обособленных фрагмента, а постараться понять, что объединяет эти две разные темы. Например, в «Итальянской песенке» фактурный и ритмический рисунок баса является важным объединяющим началом всей формы. Яркий выраженный контраст можно наблюдать между первой и второй частями в пьесе «Шарманщик поет», т.к. существенно меняется гармония (тонический органнй пункт), фактура, ритмический рисунок голосов во втором периоде формы, но и здесь существенна роль единого темпа, единого размера, тонального единства и т.д. Таким образом, можно сделать вывод, что при работе над пьесой в безрепризной двухчастной форме важно привлечь внимание учащихся к тому, что объединяет форму в единое целое. Репризная двухчастная форма со схемой АА1 довольно распространена в инструментальных произведениях, а, следовательно, часто встречается в фортепианных пьесах для начинающих (Штейбельт «Адажио», Майкапар «Пастушок», Шуман «Марш», Караманов «Птичка», Векерлен «Детская песенка» и др.).

Важным для юного исполнителя является умение определить репризу формы, но при этом увидеть, что эта реприза неполная, т.к. повторяется всего лишь одно предложение первого периода. Учащимся на данном этапе работы очень пригодятся умения, полученные при работе над пьесами в форме периода: умение увидеть сходство и различие двух периодов на уровне предложения и попытаться услышать срединные и заключительные кадансы в периодах. Отметив сходство двух периодов репризной двухчастной формы на уровне завершающих предложений, важно сделать акцент и на новой теме, возникающей в первом предложении второго периода. Необходимо

разобраться, что же нового вносится с появлением новой темы в музыкальную ткань пьесы (тональность, ритм, гармония, фактура). Только после того, как учащиеся поймут, в чем именно проявляется новизна музыкальной мысли, они смогут при исполнении выделить все, что необходимо. Например, в минорной пьесе «Адажио» Штейбельта – мажор, возникающий в начальном предложении второго периода, в мажорной пьесе «Пастушок» Майкапара – параллельный минор, а так же перемещение мелодий в басовый регистр.

Далее А. В. Якушева называет задачи развития чувства музыкальной формы при разборе трехчастной формы [26, с. 5].

Простая трехчастная форма, пожалуй, одна из самых популярных музыкальных форм. В ней очень органично нашли свое сочетание два основных принципа музыкального развития – контраст и повторность. Так простая трехчастная форма приобретает равновесие. Так, трехчастная форма имеет очень большое распространение в музыке. Мы можем наблюдать преобладание именно этой простой формы над другими музыкальными структурами в репертуарных сборниках фортепианных пьес для детских музыкальных школ. Простая трехчастная форма пропорциональна по структуре и логична, поэтому она доступна детскому восприятию и учащимся не составляет труда узнавать ее уже на самом раннем этапе обучения. Основная разновидность простой трехчастной формы – репризная трехчастная форма, схематично выражающаяся АВА, где не одна из частей не образует законченной формы сложнее периода. Следовательно, реприза пьесы, в которой и реализуется основной принцип трехчастной формы – повторность, - должна оказаться в центре внимания педагога и учащихся в процессе работы над произведением. Во-первых, необходимо объяснить учащимся, что такое реприза. Реприза (от французского *reprise, reprendre* – возобновление) – повтор, восстановление, возобновление. Так в музыкальных формах называется часть, где содержится повторение музыкального материала после его развития или изложение нового

материала. Благодаря репризе форма произведения приобретает цельность, уравновешенность и завершенность. Так как, в каждом произведении должно быть начало-середина-конец. Именно благодаря этой структуре музыкальное произведение становится стройным и законченным. После объяснения в доступной для учащихся форме основных особенностей, касающихся репризы, необходимо уже на практическом примере конкретной пьесы, исполняемой учащимися, дать задание попытаться вслушаться и взглядеться в этот раздел. Как показывает практика, повтор, особенно если он точный, очень нагляден, и учащиеся слышат и определяют начало репризы без затруднений.

Приобретя некоторые навыки сравнительного анализа первого и репризного разделов исполняемых пьес, учащиеся научатся справляться и с более сложной задачей, когда реприза пьесы окажется значительно измененной по сравнению с первым разделом. Имеется в виду, так называемая, динамизированная реприза, связанная с повышением уровня напряженности к концу произведения. В динамизированной репризе изменения могут коснуться фактуры, регистра, возможны масштабные сокращения или наоборот, расширения формы. Яркий пример подобной репризы в пьесе П. Чайковского «Баба Яга» Здесь интересно наблюдать, как композитор находит новые приемы и средства для придания большей динамичности и большего разнообразия. Можно дать учащимся задание: попытаться найти в исполняемом репертуаре пьесу, написанную в просто трехчастной форме с точной репризой.

После освоения детьми основных закономерностей устойчивых разделов (первого части и репризы) простой трехчастной формы следует поговорить и о середине (второй части). Обычно, на слух дети очень хорошо определяют этот раздел даже в незнакомой музыке. Середина (вторая часть) – обязательный элемент практически любой музыкальной формы. Учащимся необходимо показать, чем обусловлена неустойчивость середины, какие существуют средства, приемы, придающие музыке именно это

качество. Одним из таких приемов, очень распространенным в музыкальных произведениях, является секвенция. Учащимся нужно продемонстрировать, что если повторить от разных звуков устойчивый мотив или целую музыкальную фразу, то возникает своеобразная «цепочка» устремляющихся друг за другом сходных моментов, но при этом звучащих каждый раз по-новому. Таким образом, можно сделать вывод, что использование секвенций это важный способ музыкального развития. При исполнении на инструменте учащимися произведения необходимо показать, что секвенции в середине простой трехчастной формы создают структурную неустойчивость: избегание кадансов, преобладает дробность мотивов, не образуются крупных законченных построений.

Автор предлагает дать детям задание – продолжить цепочку звеньев секвенции для более наглядного усвоения ее неустойчивости. Но при этом, учащиеся должны понимать, что слишком долгое повторение одного и того же музыкального материала звучит монотонно. Методом проб и ошибок дети должны усвоить, что в использовании секвенций, как и любого другого приема музыкального развития, важно соблюдения чувства меры и вкуса.

Проанализировав отражение задач развития чувства музыкальной формы в современных программах основного и дополнительного музыкального образования школьников, мы выявили, что ему в них в той или иной мере уделяется внимание.

В программах основного музыкального образования, как в начальной, так и затем – и в основной общеобразовательной школе обращается внимание учащихся на музыкальные формы произведений, однако лишь на уровне общего, первоначального ознакомления. И хотя предусмотрено, что оно должно происходить в процессе занятий детей различными видами учебной музыкальной деятельности, будь то слушание музыки или какой-либо вид ее исполнения, практика показывает, что этого недостаточно для полноценного развития чувства музыкальной формы у учащихся.

В программах дополнительного образования прослеживается определенная логика ознакомления с музыкальными формами во взаимосвязи с музыкально-исполнительским репертуаром. Уже на начальном этапе занятий в классе фортепиано предлагается, например, обратить внимание на распознавание кадансовых оборотов, означающих конец периода; на сквозное развитие без ярко выраженных кадансов, характеризующее старинную двухчастную форму; на необходимость сохранения цельности «песенной» двухчастной формы; на роль репризы в простой трехчастной форме, придающей произведению завершенность и др.

Таким образом, в программах дополнительного музыкального образования развитию чувства музыкальной формы у обучающихся уделяется значительно большее внимание.

Выводы по первой главе:

Анализируя понимание сущности музыкальной формы в современном музыкознании, мы выяснили ее чрезвычайную многогранность и сложность. Высоко оценивая вклад представителей отечественного музыкознания в ее разработку, для теоретического обоснования темы нашего исследования мы ограничились рядом положений о сущности музыкальной формы, представляющих для нас наиболее важное значение.

Музыкальная форма представляет собой процесс, т.е. развитие. В числе основных принципов развития музыкального материала называют повторение, варьирование, разработку, производный контраст и контраст сопоставления.

Структура музыкальных форм представляет собой иерархическую лестницу, в которой на первом уровне – элементы музыкальной ткани, на последующих – синтаксис (цезуры), простые, сложные, контрастно-составные, циклические и суперциклические формы.

Проанализировав отражение задач развития чувства музыкальной формы в современных программах основного и дополнительного

музыкального образования школьников, мы выявили, что ему в них в той или иной мере уделяется внимание.

В программах основного музыкального образования, как в начальной, так и затем – и в основной общеобразовательной школе обращается внимание учащихся на музыкальные формы произведений, однако лишь на уровне общего, первоначального ознакомления. И хотя предусмотрено, что оно должно происходить в процессе занятий детей различными видами учебной музыкальной деятельности, будь то слушание музыки или какой-либо вид ее исполнения, практика показывает, что этого недостаточно для полноценного развития чувства музыкальной формы у учащихся.

В программах дополнительного образования прослеживается определенная логика ознакомления с музыкальными формами во взаимосвязи с музыкально-исполнительским репертуаром. Уже на начальном этапе занятий в классе фортепиано предлагается, например, обратить внимание на распознавание кадансовых оборотов, означающих конец периода; на сквозное развитие без ярко выраженных кадансов, характеризующее старинную двухчастную форму; на необходимость сохранения цельности «песенной» двухчастной формы; на роль репризы в простой трехчастной форме, придающей произведению завершенность и др.

Таким образом, в программах дополнительного музыкального образования развитию чувства музыкальной формы у обучающихся уделяется значительно большее внимание.

ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ ОПЫТНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЧУВСТВА МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ФОРТЕПИАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Во второй главе дается характеристика контингента участников опытной работы, диагностических материалов, результатов констатирующего обследования обучающихся; представлены методы развития у обучающихся чувства музыкальной формы; обобщаются результаты опытной работы.

2.1. Характеристика контингента участников опытной работы, диагностических материалов, результатов констатирующего обследования обучающихся

Опытной базой исследования явился логопедический центр «Остров речи» г. Екатеринбурга. В этом центре дети могут научиться играть на фортепиано, подбирать по слуху с самого начального уровня.

Мы работали с детьми младшего школьного возраста. В нашу группу входило десять человек (пять мальчиков и пять девочек). У каждого ребенка был индивидуальный запас знаний и умений.

На занятия могли прийти все желающие дети, независимо от уровня музыкальной одаренности.

По мнению Р. С. Немова, приступая к педагогической работе с детьми, прежде всего, нужно разобраться в том, что ребенку дано от природы и что приобретается под воздействием среды, что в психологии и поведении человека является врожденным, органически обусловленным и что – приобретенным, социально обусловленным [17, с 6]. Исследование авторов показало, что результативность решения младшими школьниками учебных задач существенно зависит от организации их деятельности [23, с. 19].

На начальном этапе была проведена диагностика уровня знания и понимания обучающимися музыкальной формы как средства музыкальной выразительности.

Так как нашей целью являлось развитие чувства музыкальной формы, то мы выделили следующие показатели:

- Знания о музыкальной форме;
- Применение знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании;
- Применение знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано.

Результаты оценивались по трем уровням:

- Низкий;
- Средний;
- Высокий.

Уровни	Показатели		
	Знания о музыкальной форме	Применение знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании	Применение знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано
Высокий	Может назвать более 2 простых музыкальных форм и объяснить различия между ними	Уверенно передает в движении моменты смены частей произведения	Уверенно передает в игре произведения на инструменте моменты смены частей
Средний	Может назвать 1 – 2 простые музыкальные формы, но не может объяснить различия между ними	Передает в движении моменты смены частей произведения, но допускает отдельные неточности	Передает в игре произведения на инструменте моменты смены частей, но допускает отдельные неточности
Низкий	Не может назвать ни одной музыкальной формы	Не передает в движении моментов смены частей произведения	Не передает в игре произведения на инструменте моментов смены частей

Педагогом был предложен ряд заданий для детей.

Задание № 1. Цель – выявление **уровня знаний** о музыкальной форме. В ходе беседы детям было предложено ответить на вопрос: «Какие музыкальные формы ты знаешь?»; были проведены беседы, в которых дети должны были перечислить музыкальные формы, известные им из уроков музыки в общеобразовательной школе (одночастную, простую двухчастную и простую трехчастную). Педагог создавал доброжелательную обстановку и комфортное общение. Педагог внимательно слушал каждого ребенка.

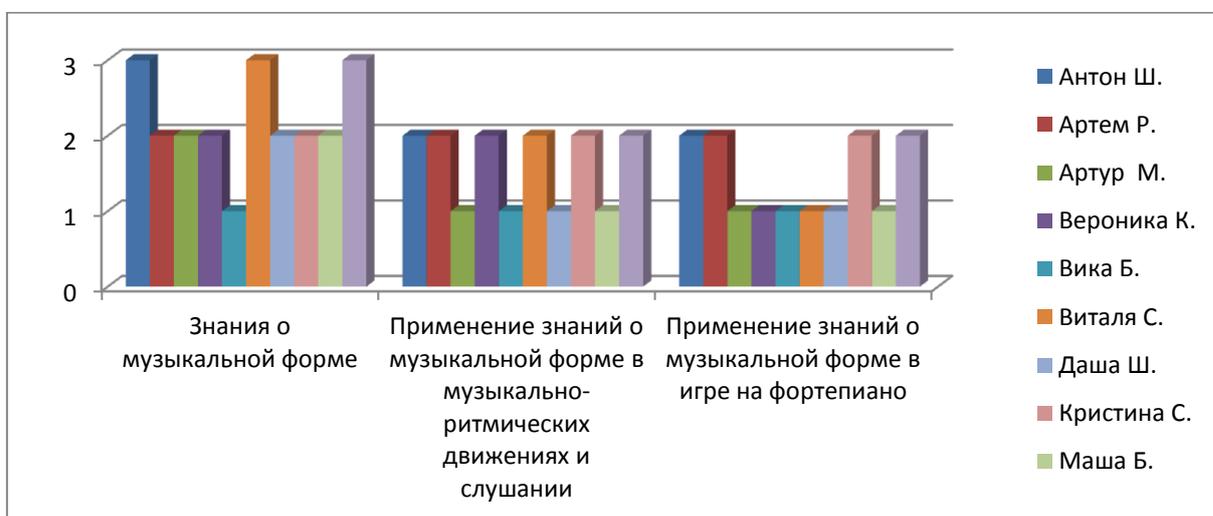
Задание № 2. Цель – выявление **уровня применения знаний** о музыкальной форме в **музыкально-ритмических движениях и слушании**. Педагог играл на фортепиано небольшие по объему произведения, написанные в простой форме с ясными границами фраз (А. Гречанинов «В разлуке», «Мазурка», «Скучный рассказ», П. И. Чайковский «Утренняя молитва», «Шарманщик поет», «Полька»). После этого детям давалось задание: отметить движением руки моменты цезур (границ фраз), смены характера музыки или музыкальных построений (предложений, периодов и т.д.)

Задание № 3. Цель – выявление **уровня применения знаний** о музыкальной форме в **игре на инструменте**. Детям предлагалось сыграть на фортепиано изучаемое на занятиях произведение (или хотя бы его мелодию) и попытаться отчетливо передать моменты цезур (границ фраз), смены характера музыки или музыкальных построений (предложений, периодов и т.д.) (Г. Галынин «Зайчик», А. Гедике «Заинька», А. Жилинский «Веселый пастушок», И. Корневская «Дождик», А. Хачатурян «Скакалка», П. И. Чайковский «Хор»).

Данные начальной диагностики отображены в таблице № 1.

Таблица № 1
 Степень развития чувства музыкальной формы
 у участников опытной работы
 на начальном этапе исследования

№	Имя	Показатели			Уровень в целом
		Знания о музыкальной форме	Применение знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании	Применение знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано	
1	Антон Ш.	В	С	С	С
2	Артем Р.	С	С	С	С
3	Артур М.	С	Н	Н	Н
4	Вероника К.	С	С	Н	С
5	Вика Б.	Н	Н	Н	Н
6	Виталья С.	В	С	Н	С
7	Даша Ш.	С	Н	Н	Н
8	Кристина С.	С	С	С	С
9	Маша Б.	С	Н	Н	Н
10	Сеня П.	В	С	В	В
Итого:		В=3; С=6; Н=1.	В=0; С=6; Н=4.	В=1; С=3; Н=6.	В=1; С=5; Н=4.



По итогам начальной диагностики оказалось, что в целом пятеро детей показали средний уровень, четверо – низкий, и только один учащийся – высокий.

Анализируя данные, полученные по отдельным критериям, мы обнаружили, что наиболее высокие результаты были показаны по критерию знаний о музыкальной форме (высокий уровень 3 человека, средний – 6 человек, и лишь один человек показал низкий уровень). Значительно ниже оказались данные по критериям, характеризующим отражение этих знаний в процессе активной музыкальной деятельности. Так, по критерию применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании средний уровень показали 6 человек, низкий – 4 человека, и ни один учащийся не показал высокого уровня. По критерию применения знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано ситуация иная (высокий уровень 1 человек, средний – 3 человека, и 6 человек показали низкий уровень).

Проведенная начальная диагностика показала, что участники опытной работы имеют некоторые представления о музыкальной форме, полученные на школьных уроках музыки. Так, в числе известных им форм они перечисляли следующие: одночастную, простую двухчастную и простую трехчастную. Однако при попытке объяснить разницу между этими формами большинство детей испытывало затруднения.

Значительно ниже оказались результаты, показывающие применение этих знаний: дети не могли отметить движением руки моменты цезур, затруднялись в определении момента смены характера музыки или музыкальных построений. Еще ниже оказались результаты, полученные в процессе фортепианной игры. Оказалось, что у большинства учащихся, в силу низкого уровня владения инструментом, нет внутреннего ощущения музыкальной формы произведения.

Исходя из этого, мы сделали вывод о необходимости развития чувства музыкальной формы у обучающихся в процессе фортепианного обучения.

2.2. Методы развития у обучающихся чувства музыкальной формы

По результатам начальной диагностики мы наметили следующие основные направления работы с детьми по развитию чувства музыкальной формы. Необходимо, во-первых, расширить представления детей о музыкальной форме и объеме их знаний, во-вторых, научить детей применять эти знания в музыкально-ритмических движениях, слушании и в игре на фортепиано, в-третьих, добиться сознательного членения детьми смены музыкальных построений. Все указанные направления работы должны опираться на деятельностный подход в обучении. Мы ограничились на начальном этапе обучения лишь тремя первыми ступенями осмысления музыкальных форм (согласно классификации Е. А. Ручьевской [18, с. 39]), а именно синтаксисом, одночастной, простой двух- и трехчастной формами.

В течение нескольких лет в центре развития «Остров речи» проводилась опытно-поисковая работа Ю. В. Балюк [4] по исследованию возможностей обучения по индивидуальным образовательным маршрутам для эффективного музыкального развития. А. М. Шкарина дает определение индивидуальному образовательному маршруту – это учет психологических и индивидуальных особенностей ребёнка, его интересов, жизненной позиции, уровня обучаемости, а также организация путей реализации способов музыкального развития [25, с. 2]. Отметим результаты, которых предполагалось достичь, благодаря этим маршрутам: подбор знакомых мелодий по слуху; транспонирование подобранных мелодий в другие тональности (не более чем на терцию); игра по нотам небольших по объему произведений; выполнение упражнений на мелкую моторику и координацию рук. Мы рассмотрели 3 маршрута: подбор по слуху; игра по нотам; подбор по слуху и игра по нотам.

В рамках этих трех маршрутов мы исследовали проблему развития у учащихся чувства музыкальной формы.

Мы использовали следующие методы:

- Словесный (беседы с детьми о музыкальной форме; пояснение учителем отличий одной музыкальной формы от другой);
- Наглядный (показ учителем музыкальной формы в игре на фортепиано, членения на фразы, остановки на фермата, изменения характера звуковедения, игры в разных темпах в разных частях);
- Практический (вовлечение детей в исполнительскую музыкальную деятельность с акцентированием аспекта формообразования);
- Репродуктивный (игра на фортепиано с ориентировкой на предшествующее исполнение учителя);
- Поисковый (самостоятельная игра на фортепиано).

Форма занятий – индивидуальная, так как музыкальная подготовка у детей разная, и с каждым учеником необходимо работать отдельно.

А. Л. Маклыгин отмечает, что одно из важных навыков инструменталиста – ощущение музыкального времени, чувства формы. Эти навыки должны воспитываться буквально с первых занятий [14, с. 13]

Далее рассмотрим, как эти методы реализовывались в работе с детьми по разным индивидуальным маршрутам.

В маршруте №1 «Подбор по слуху» каждый ребенок выбирал песню, которую хорошо знал и мог напеть или хотя бы пропеть про себя («Маленькой елочке холодно зимой» Е. Бекман, «Колыбельная медведицы», «Лесной олень», «Кабы не было зимы» Е. Крылатова, «Пусть бегут неуклюже», «Голубой вагон», «Антошка», «Песенка Мамонтенка» В. Шаинского). Подбирая по слуху знакомые произведения, ученики уже знали, где заканчивается фраза или куплет и, следовательно, им легче было определить музыкальную форму.

Определившись с выбором песен для каждого, педагог спрашивал, о чем эта песня. Учитель предлагал учащимся вспомнить, меняется ли музыка на протяжении всей песни. Если она менялась, то сказать, как менялась. Если одна музыка сменяла другую, значит, в момент смены нужно сделать цезуру. Далее ученики подбирали мелодию одной рукой, стараясь показывать все

цезуры и передать образ. В процессе подбора по слуху педагог помогал учащимся наводящими вопросами: «Куда движется мелодия», «Какой штрих?», «Есть ли повторяющаяся часть мелодии?», «Сколько фраз?».

В маршруте №2 «Игра по нотам» учащимся предлагалось играть по нотной записи. В данном маршруте велась работа с учебником («Осенняя песенка Ю. Абелева, «Волынка» И. Баха, «Солнечный зайчик» В. Волкова, «Заинька», А. Гедике, «Маленький командир», «Семимильные сапоги» С. Макайпара, «Беззаботная песенка» Н. Мясковского, «Хор», П. И. Чайковского). Перед началом игры на инструменте детям следовало проанализировать произведение: посмотреть на знаки при ключе, определить тональность. При игре по нотам очень важно было, чтобы мобилизовать внимание, играть всю пьесу, не останавливаясь. Важно было учитывать все встречающиеся знаки. Имея перед глазами ноты, ребенок мог видеть цезуры, остановки на длинных звуках. Например, ребенок играл фразу и поднимал руку, значит, уже чувствовал цезуру. Это помогло ему определить музыкальную форму произведения.

Для детей создавалась благоприятная и доброжелательная обстановка, далее учитель беседовал с детьми о музыкальной форме. Мы рассматривали лишь самые простые и доступные детям для осмысления и исполнения, до трехчастной простой, так как работали с детьми младшего школьного возраста. Мы старались активизировать те знания о музыкальной форме, которые дети получили ранее на уроках музыки в общеобразовательной школе. А если знания были забыты или отсутствовали, мы терпеливо объясняли, применяя наглядные схемы и иллюстрируя свои объяснения игрой на фортепиано.

Ниже приводим информацию, сообщаемую детям.

«Музыкальная форма бывает трех типов: одночастная, двухчастная и трехчастная. Разберем каждую поподробнее:

Одночастная музыкальная форма состоит из периода, который в свою очередь состоит из

предложений, а предложения из фраз, которые состоят из мотивов.

Итак, начнем от обратного. Мотив – это самая маленькая выразительная частица мелодии. Фраза – это группа мотивов, объединенная в одно музыкальное построение. Иногда фраза может состоять из одного мотива, тогда она и будет равна этому мотиву. Предложение – это группа фраз, образующая музыкальное построение. И, наконец, период – это группа предложений, образующая музыкальное построение.

Период содержит в себе определенный образ, характер. Так как форма одночастная, то и образ будет один – не меняющийся □.

Двухчастная музыкальная форма состоит из двух периодов, а значит, что и образов будет два – разных по характеру □○.

Трехчастная музыкальная форма состоит из трех периодов. Крайние периоды имеют одинаковый образ, а тот, что в середине имеет другой □○□».

Зная, что период содержит в себе некий образ, ребенок интуитивно будет ощущать его начало и окончание, следовательно, попытается правильно назвать музыкальную форму.

В качестве примера приведем работу над пьесой П. И. Чайковского «Хор». Сначала учитель рассказывал учащимся, что это произведение входит в «Детский альбом» П. И. Чайковского. Это завершающая пьеса, которая призывает искать дорогу к храму. Далее учитель играл это произведение, утрированно показывая смену между частями. Это делалось для того, чтобы детям было понятно, где нужно перестроиться на следующую часть пьесы. После того, как выяснена форма, учитель пояснял, как нужно играть в каждой части. Характер в первой части углубленный, фактура аккордовая. Поэтому с учащимися учитель работал над стройностью аккордов, объясняя, что главное слышать бас и верхний голос. Аккорды во второй части написаны в высоком регистре, а басы на тоническом органном пункте, тем самым символизируя уходящее время. Учащиеся должны были

почувствовать эту смену и показать в своей игре. Аналогичную работу проводили и над другими произведениями.

Маршрут №3 «Подбор по слуху и игра по нотам» позволял более широко раскрыть музыкальные способности детей. Их можно было познакомить с некоторыми приемами игры по слуху, по нотам, развить их воображение и мышление. Все методы, использованные в предыдущих маршрутах, объединялись и обогащались. Уроки в данном маршруте были насыщенней, чем в других маршрутах, а задания усложнены («Ничего на свете лучше нету» Г. И. Гладкова, «Кавалерийская» Д. Б. Кабалевского, «В мечтах» Г. Пахульского, «Пропала собака» В. Шаинского).

Л. А. Баренбойм отмечает, что такие формы работы, как чтение с листа и подбор по слуху являются самыми эффективными способами развития музыкальных способностей и способствует полноценному музыкальному развитию учащихся [5, с. 41].

Далее мы приводим отдельные индивидуальные характеристики учащихся, чтобы дать представление о работе с участниками разных маршрутов.

Антон Ш. (10 лет) пожелал работать по маршруту № 1. В своем возрасте Антон уже играет в школьной команде КВН. Этот ребенок очень активный, жизнерадостный, веселый, и в то же время следит за своей учебой. На начальном этапе работы показал высокий уровень знаний о музыкальной форме, средний уровень применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании, а также в игре на фортепиано. Ребенок пришел уже со знаниями о музыкальной форме, полученными в общеобразовательной школе, поэтому ему было проще заниматься в нашем центре, чем остальным. Антон старался применять свои знания о музыкальной форме в слушании музыкальных произведениях. Он пытался понять, где одна часть произведения сменяет другую, и пытался показывать этот момент движением руки, но иногда допускал неточности. Показать смену частей в игре на фортепиано для ученика вызывало некие

затруднения, так как нужно было не просто послушать и показать рукой смену части, а самому, играя на клавишах, показать слушателям (в данном случае учителю), что части сменяются. Поэтому в процессе обучения с этим учеником мы акцентировали внимание на применении знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано. В процессе работы с Антоном выяснилось, что ему нравится подбирать понравившиеся песни на фортепиано. На сегодняшний день ученик подобрал по слуху на инструменте «Колыбельную медведицы». Ученику предлагалось самостоятельно сыграть, чувствуя музыкальную форму. Так как, это у мальчика не получалось, педагог показывал в своем исполнении моменты границ фраз, смены характера музыки. После этого ученику предлагалось повторить за педагогом. Спустя некоторое время Антон стал уверенно передавать в игре на фортепиано моменты смены частей, подчеркивая ее контрастом штрихов произведения. При проведении итоговой диагностики у ученика повысился уровень применения знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано до высокого.

Артем Р. (10 лет) Артему был предложен маршрут №2. Этот ребенок из благополучной полной семьи. Несмотря на то, что оба родителя работают, они уделяют должное внимание успеваемости своего сына. Мама Артема имеет музыкальное образование, поэтому у мальчика достаточно хорошие показатели в нашем исследовании. Артем – очень спокойный ребенок. Он любит логические загадки, ребусы и игры, требующие определенных знаний. На первоначальной диагностике было выявлено, что у Артема средний уровень знаний о музыкальной форме, средний уровень применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании, а также в игре на фортепиано. В процессе работы выяснилось, что мальчику нравится игра по нотам, ему нравится узнавать все больше и больше об этом виде деятельности. В исполнении на инструменте произведения «Беззаботная песенка» Н. Мясковского ученик старался передать моменты смены музыкальных построений, но не всегда ему это удавалось. Но при слушании этого же произведения у ребенка хорошо получалось отмечать движением

руки моменты смены частей. В работе с учеником было выявлено, что он очень быстро усваивает материал, который ему предоставляют. В процессе игры на фортепиано педагог помогал почувствовать форму произведения: обращал внимание ученика на характер пьесы, на звуковедение, темп. Мальчик очень старался выполнять все указания педагога. После проведения итоговой диагностики, мы выявили, что уровень знаний о музыкальной форме и уровень применения этих знаний в музыкально-ритмических движениях и слушании повысился до отметки «высокий», но чувство музыкальной формы в исполнении на инструменте не достигнуто в полной мере.

Артур М. (10 лет) занимался по маршруту №1. Артур изначально вообще не хотел заниматься музыкальным творчеством (на этом настояли родители). Однако в процессе знакомства мы узнали, что ему, возможно, было бы интересно научиться играть по слуху знакомые мелодии. На начальном этапе исследования показал средний уровень лишь по одному признаку – знаниям о музыкальной форме и в целом его уровень был оценен как низкий. Все имевшиеся у него знания о музыкальной форме были получены на школьных уроках музыки, а применить эти знания в музыкальной деятельности он не мог. С этим учеником работа была построена так: повторение и закрепление уже известного ему ранее материала о музыкальной форме, далее объяснение учителем о том, как определить форму произведения в слушании и подборе по слуху на фортепиано. Уже после нескольких занятий у ребенка появился интерес, несколько активизировались реакции на смену частей в слушании и музыкально-исполнительской деятельности. Артур пробовал подобрать «Песенку Мамонтенка» В. Шаинского, и у него почти самостоятельно удалось это сделать. После этого он попытался играть эту мелодию уже с ощущением формы. В ходе итоговой диагностики он продемонстрировал средний уровень по всем трем показателям.

Вероника К. (10 лет) обучалась по маршруту №3. На начальной диагностике показала средний уровень знаний о музыкальной форме и применения их, но только в музыкально-ритмических движениях и слушании. В игре на фортепиано, однако, у нее оказался лишь низкий уровень. Вероника помимо музыки занимается еще и танцами. У нее хорошо развито чувство ритма. Также девочка хорошо рисует, и при этом в художественную школу она не ходит. У нее очень развито воображение. Возможно, поэтому ей удастся при слушании правильно обнаруживать музыкальную форму. Она представляет в голове определенные образы, которые подсказывают ей форму произведения. В плане игры на фортепиано все не так просто. Здесь мало представить образ, еще нужно суметь правильно и художественно его показать. Поэтому особое внимание мы уделили развитию именно этого качества. Заполнив пробелы в знаниях о музыкальной форме, Веронике уже оказалось не сложно назвать две и более простые формы, а также объяснить различия между ними. Вероника разучивала по нотам пьесу Д. Б. Кабалевского «Кавалерийская», а на слух подбирала песню Г. Гладкова «Ничего на свете лучше нету...». В процессе работы у девочки стало развиваться чувство формы: Вероника могла передать моменты цезур (границ фраз), смены характера музыки, но иногда допускала неточности. В результате итоговой диагностики выяснилось, что уровень знаний о музыкальной форме повысился до высокого, а уровень применения этих знаний в игре на фортепиано – до среднего уровня.

Вика Б. (8 лет) следовала маршруту №2. Этот ребенок самый маленький из всех, кто входил в группу. У ребенка есть старшая сестра, которая занимается музыкой. Сестра, готовая помогать своей младшей сестренке в обучении. В силу своего возраста Вика на начальном этапе исследования показала низкие уровни знаний и применения знаний по всем трем показателям обучения. Девочка в общеобразовательной школе учится во втором классе, а музыкальную форму проходят в третьем. Следовательно, девочка не знала, что такое музыкальная форма, и тем более не знала, как ее

распознать в музыкально-ритмических движениях, слушании и передать в игре на фортепиано. Работа с Викой началась с самого первого показателя и проходила поэтапно. Сначала учитель доходчиво, простым языком объяснил, что же такое музыкальная форма и ее типы. После того, как ученица усвоила это, мы перешли к применению знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании. Это прошло без особых трудностей, («Шарманщик поет», «Полька» П. И. Чайковского). И, наконец, работа подошла к применению знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано. Это, как выяснилось, оказалось для нее самым трудным. Но она всегда очень внимательно слушала учителя и выполняла задачи на занятиях, а также занималась дома вместе со своей сестрой («Осенняя песенка» Ю. Абелева, «Маленький командир» С. Майкапара). Вика пыталась повторить то, что показывал педагог (моменты цезуры, темпы, звуковедение). После проведения заключительной диагностики мы заметили повышение уровней по всем трем показателям до среднего. Особенно ярко эти изменения были заметны в фортепианной игре.

Виталия С. (10 лет) Со слов родителей мы узнали, что ребенок сам захотел заниматься музыкой, и попросил записать его на занятия. Для полноценного обучения Витале купили фортепиано домой, чтобы он мог выполнять домашние задания. Так как ученик сам выразил желание играть и по нотам и подбирать на слух, было решено работать по маршруту №3. В самом начале ученик показал высокий уровень знаний о музыкальной форме, средний уровень применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании, и низкий уровень применения знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано. Этот ребенок очень ответственный и целеустремленный. Все домашние задания делал без помощи родителей. Одно из домашних заданий было подобрать понравившуюся мелодию на слух и показать в классе. Выбором Витали стала «Песенка львенка и черепахи» Г. Гладкова. А также игра по нотам «В мечтах» Г. Пахульского. На начальном этапе ощущения формы у ребенка не

было. У мальчика возникали некоторые трудности, с которыми педагог помогал справиться. Мы применили целый ряд методов, включая объяснительно-иллюстративный, репродуктивный. Так, например, в наших иллюстрациях использовали разные варианты членения на фразы, а ребенок выбирал из них наиболее подходящий. Все требования и указания учителя выполнял успешно. Помимо того, что ребенок следит за своей успеваемостью, он любит подвижные игры, гулять с друзьями. После итоговой диагностики у Витали повысились все показатели: уровень применения знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано до среднего, а уровень применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании до высокого. Следовательно, чувство музыкальной формы стало развиваться.

Даша Ш. (10 лет) обучалась по маршруту №3. Этот ребенок родился в многодетной семье. Из-за этого родители не могли позволить себе купить инструмент. Но в планах было приобрести в будущем. Во время проведения начальной диагностики показала средний уровень знаний о музыкальной форме и низкие уровни применения знаний в музыкально-ритмических движениях, слушании и игре на фортепиано. Несмотря на это, ребенок усердно работал на занятиях, стараясь выполнять все задания учителя не хуже других учеников. Мы работали над произведением Д. Б. Кабалевского «Кавалерийская» и над песенкой кота Леопольда «Если добрый ты» Б. Савельева. В начале обучения игры на фортепиано чувства формы у Даши не наблюдалось. В процессе работы с Дашей выяснилось, что ей очень нравится игра на фортепиано. Педагог использовал словесный, наглядный и практический методы, чтобы добиться развития чувства формы. Педагог предлагал Даше проследить за дыханием во время исполнения песни. Далее просил в игре на фортепиано показать это «дыхание руками» в исполнении. Тем самым ребенок пытался правильно показывать границы фраз и почувствовать форму произведения. И конечная диагностика показала повышение всех трех уровней до отметки «средний».

Кристина С. (10 лет). Кристина – очень скромный ребенок. По словам родителей, у нее мало друзей, она малообщительна. Ей больше по душе игры в одиночку. Ученице был предложен маршрут №2. На начальном этапе показала средний уровень по всем трем показателям, заданными нами для развития чувства музыкальной формы. Девочка пришла уже с некоторыми знаниями о музыкальной форме. В процессе слушания Кристина пыталась правильно назвать форму произведения и показать момент смены частей движением руки, но не всегда удавалось показать верно («Утренняя молитва», «Полька» П. И. Чайковского). В игре на фортепиано ребенок также иногда допускал ошибки в определении цезур, музыкальных построений. Кристина чувствует форму, но иногда допускала неточности в игре на инструменте. Чтобы помочь понять музыкальную форму, ученице сначала были предложены очень легкие произведения («Солнечный зайчик» В. Волкова, «Беззаботная песенка» Н. Мясковского). Далее, когда учитель замечал, что у девочки прослеживаются определенные сдвиги в усвоении материала, сложность произведений понемногу повышалась («Семимильные сапоги» С. Майкапара). В начале наших с ней занятий девочка вела себя очень скромно и неуверенно. Но после доброжелательной беседы с учителем ученица немного раскрепостилась и стала вступать в диалог уже более уверенно. В последующих занятиях уверенности становилось все больше и больше, так как Кристина сама стала замечать свои маленькие победы. После проведения итоговой диагностики мы выявили, что у девочки повысился уровень знаний о музыкальной форме, по применению знаний в музыкально-ритмических движениях и слушании – до высокого. Чувство музыкальной формы в игре на фортепиано стало развиваться, но по уровню еще не дотягивает до высокого.

Маша Б. (10 лет) Маршрут №1. Этот ребенок самый лучезарный. Маша всегда улыбается, даже если у нее что-то получается не так, она не унывает. У ученицы очень большое рвение к занятиям музыкой. Ее родители рассказывали, что их дочка с самого раннего детства тянулась к музыке. Из

всех музыкальных инструментов Маша хотела научиться игре на фортепиано. На первой встрече показала средний уровень знаний о музыкальной форме и низкие уровни применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании, а также в игре на фортепиано. Мы предложили ей попробовать подобрать какую-нибудь песенку. Маша попыталась наиграть по слуху «Антошку» В. Шаинского. Педагог помог исправить некоторые неточности. После начальной диагностики мы выяснили, что у ребенка еще нет ощущения музыкальной формы. В процессе работы мы объясняли Маше, как почувствовать музыкальную форму: обращать внимание на цезуры, на характер звучания, на динамику, а главное, на контраст частей. Педагог объяснял, что песня построена в форме диалога между группой детей и главным персонажем Антошкой, и что этим и объясняется выбор композитором двухчастной формы. Часть, где поют дети – песенная, а часть, в которой отвечает Антошка – песенно-танцевальная. Маше необходимо было почувствовать этот жанровый контраст. После нескольких занятий с этой ученицей, мы наблюдали явные улучшения. Девочка стала лучше ощущать разницу между частями произведения, хотя и допускает пока некоторые неточности. Итоговая диагностика показала повышение уровней применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях, слушании и игре на фортепиано. Таким образом, мы заметили сдвиг в развитии чувства музыкальной формы.

Сеня П. (10 лет) Этот ребенок один из самых подготовленных учеников. Это объясняется тем, что его родители оба музыкальные педагоги. Мама работает музыкальным руководителем в детском саду, а папа педагог в музыкальной школе по классу гитары. Сеня очень любознательный мальчик, ему нравится все новое и неизведанное. У учащегося очень большой объем впечатлений о музыке. По словам самого мальчика, он хочет стать настоящим композитором. Сене был предложен маршрут №3. На начальном этапе он показал высокий уровень знаний о музыкальной форме, средний

уровень применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании, однако при этом – высокий уровень применения знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано. В работе с этим учеником мы делали акцент на применении знаний о музыкальной форме на слушании, так как именно там у Сени уровень ниже. Возможно, мальчику слушать чье-то исполнение, и определять форму было неинтересно, тогда мы решили, чтоб он, играя на инструменте, слушал себя и пытался ощутить форму произведения. Вслушиваясь в собственное исполнение, Сеня все лучше и лучше справлялся с передачей формы. В процессе работы с этим учеником педагог старался давать разнообразные, интересные произведения («Облака», «Пропала собака», «Голубой вагон» В. Шаинского). После проведения итоговой диагностики, мы заметили повышение уровня применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании до высокого.

В. А. Крутецкий утверждал, что при систематизированном развитии чувства музыкальной формы учащиеся на подсознательном уровне смогут ощущать и передавать ее в своем исполнении. Сама деятельность всегда совершается сознательно. Но отдельные операции, входящие в ее состав, в результате тренировки, упражнений становятся автоматизированными. Сознание в этом случае не отключается совсем, но оно направлено не на технику выполнения операций, а на общее руководство деятельностью [12, с.62].

Наш подход показал свою успешность. Наиболее явные продвижения показали учащиеся, занимающиеся по маршрутам № 1 и 3. Они, подбирая мелодии по слуху, на интуитивном уровне могли передать фразировку. Именно благодаря этому ученики пытались ощутить музыкальную форму.

У учеников, занимающихся по маршруту №2, также было выявлено продвижение: играя по нотам, дети могли показать в своем исполнении границы фраз. Однако, уровень по показателю применения знаний о

музыкальной форме в игре на фортепиано оставался средним на протяжении всего исследования.

Подводя итоги педагогической работе по развитию чувства музыкальной формы, следует заключить следующее. Для развития чувства музыкальной формы мы использовали на занятиях ряд методов: метод чередования видов музыкальной деятельности (слушание, игра на инструменте, музыкально-ритмические движения) позволял учащимся определить границы разделов форм в прослушиваемых произведениях; метод контраста служил одним из средств, определяющих количество частей в музыкальном произведении. Особую эффективность имела опора на деятельностный подход в обучении, позволявший учащимся не только определять форму, но и воплощать ее в собственном исполнении.

Целесообразно подобранные индивидуальные образовательные маршруты позволили повысить общий уровень развития чувства формы в исполнении на фортепиано. Используемые в нашей работе методы развития чувства музыкальной формы показали свою успешность. Наиболее явные продвижения показали учащиеся, занимающиеся по маршруту № 3, в котором учащиеся могли сочетать как исполнение сочинений разных авторов и творчество по подбору популярных мелодий по слуху.

К концу опытной работы большинство учащихся могло достаточно хорошо различать на слух форму музыкального произведения, а также внятно передать ее в своем исполнении на фортепиано. По нотам некоторая часть детей могла указать на границы фраз, останавливаться на каденционных оборотах.

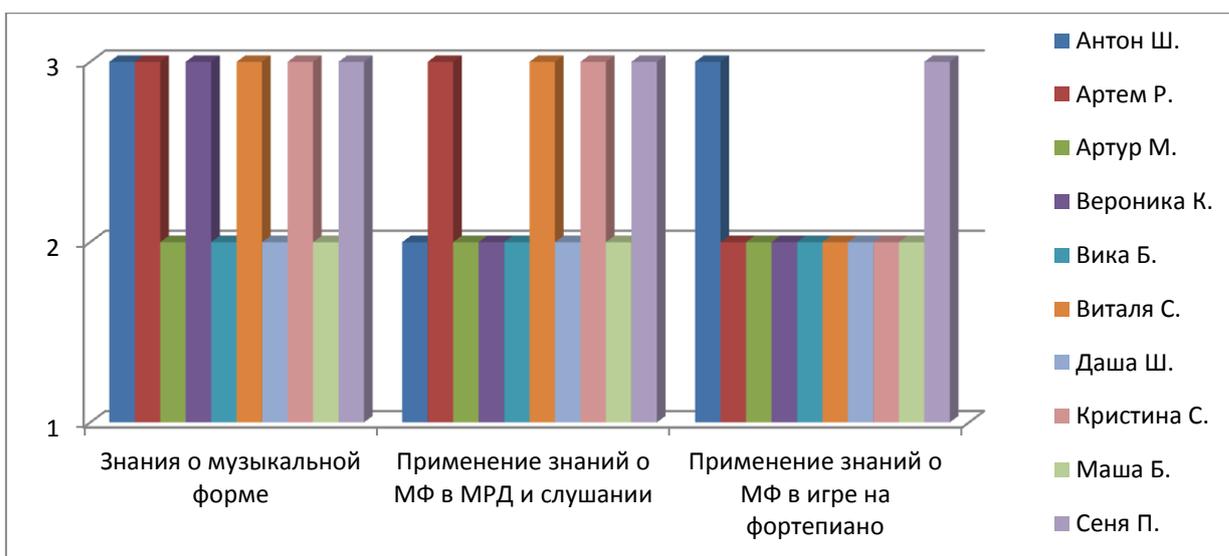
2.3. Результаты опытной работы

Изложенные в предыдущем параграфе качественные результаты опытной работы были подтверждены количественными данными, полученными в результате итоговой диагностики степени развития чувства

музыкальной формы у участников. Она проводилась по той же методике, что и начальная. Ниже, в таблице № 2 приведены данные итоговой диагностики

Таблица № 2
Степень развития чувства музыкальной формы
у участников опытной работы
на итоговом этапе исследования

№	Имя	Показатели			Уровень в целом
		Знания о музыкальной форме	Применение знаний о музыкальной форме в музыкально- ритмических движениях и слушании	Применение знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано	
1	Антон Ш.	В	С	В	В
2	Артем Р.	В	В	С	В
3	Артур М.	С	С	С	С
4	Вероника К.	В	С	С	С
5	Вика Б.	С	С	С	С
6	Виталя С.	В	В	С	В
7	Даша Ш.	С	С	С	С
8	Кристина С.	В	В	С	В
9	Маша Б.	С	С	С	С
10	Сеня П.	В	В	В	В
Итого:		В=6; С=4; Н=0.	В=4; С=6; Н=0.	В=2; С=8; Н=0.	В=5; С=5; Н=0.



Сравнивая данные начальной и итоговой диагностики, мы выявили уровень прироста по обозначенным показателям: в знаниях о музыкальной форме в высоком уровне +3 чел., в среднем –2, в низком –1; в применении знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании в высоком уровне + 4 чел., в среднем – 0, в низком –4; в применении знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано в высоком уровне + 1, в среднем + 5, в низком –6. На начальном этапе в группе не было ощущения музыкальной формы в игре на фортепиано. На данный момент у всех участников опытной работы стало развиваться чувство музыкальной формы в разной степени. В целом в группе есть сдвиг. Данные приведены ниже в таблице №3.

После проведения итоговой диагностики нам удалось обнаружить, что одна половина участников работы показала высокий уровень в целом, а вторая половина – средний уровень. Низкий уровень не показал никто.

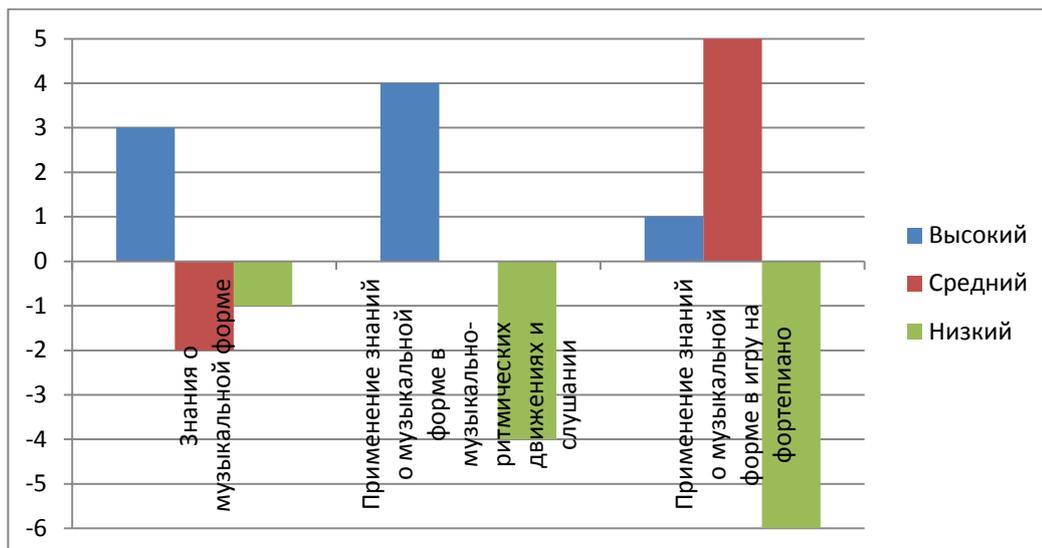
Высокий уровень знаний о музыкальной форме показали шесть человек, средний – четыре и низкий - ноль. Высокий уровень применения знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании показали четыре ученика, средний – шесть человек и низкий – ноль. Высокий уровень применения знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано показали два ученика, средний – восемь человек и низкий результат никто из участников опытной работы не показал.

Для большей наглядности в таблице № 3 приведены обобщенные данные по результатам начального и итогового этапов диагностики. Из таблицы наглядно виден позитивный характер полученных результатов по всем трем показателям. Об этом свидетельствует прирост числа учащихся с высоким уровнем (по всем показателям); прирост (показатель № 3), снижение (показатель № 1) и отсутствие (показатель № 2) числа учащихся со средним уровнем; снижение до нулевого значения (по всем показателям) числа учащихся с низким уровнем.

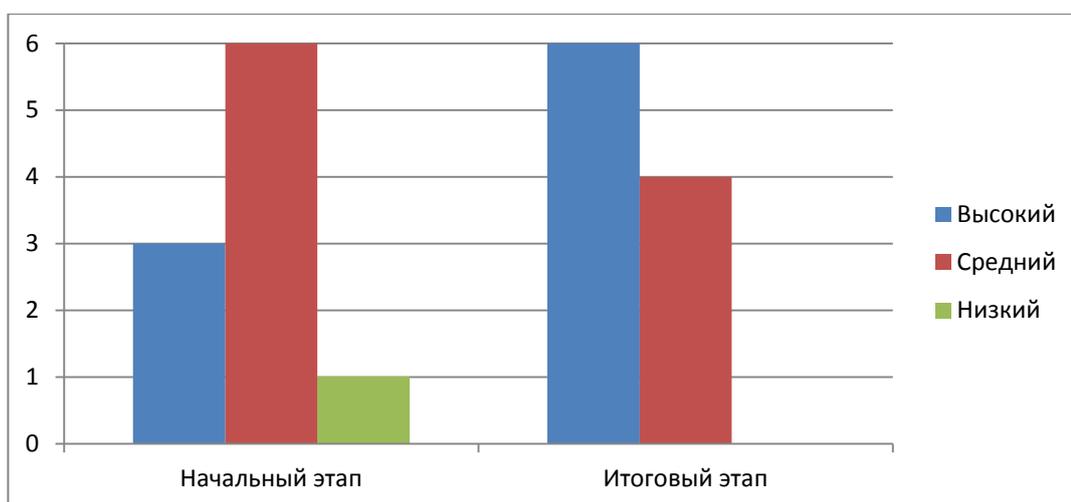
Таблица № 3
Сравнение степени развития чувства музыкальной формы
у участников опытной работы
на начальном и итоговом этапах исследования

Этапы диагностики	Показатели								
	1.Знания о музыкальной форме			2.Применение знаний о музыкальной форме в музыкально- ритмических движениях и слушании			3.Применение знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Начальный	3	6	1	0	6	4	1	3	6
Итоговый	6	4	0	4	6	0	2	8	0
Прирост качества	+3	-2	-1	+4	0	-4	+1	+5	-6

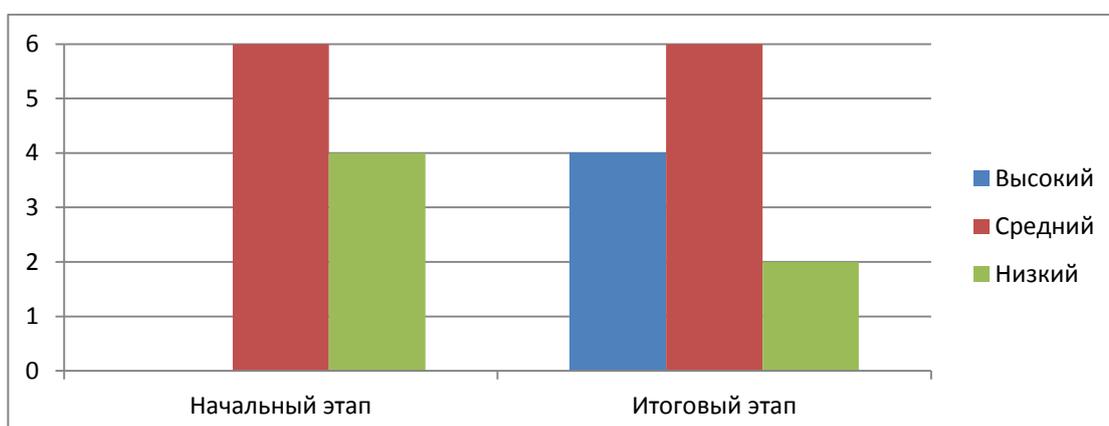
Диаграмма по данным прироста



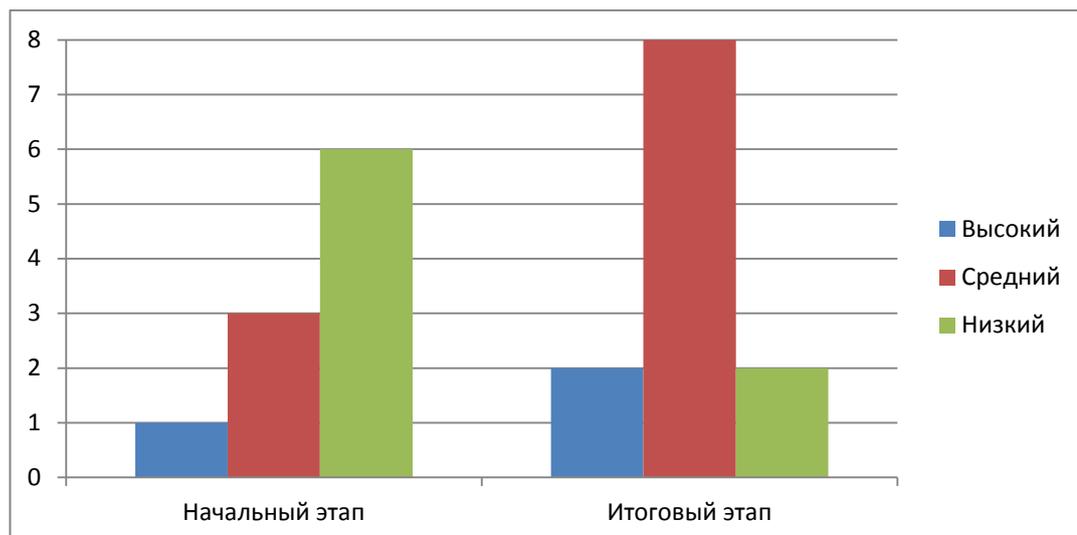
Знания о музыкальной форме



Применение знаний о музыкальной форме в музыкально-ритмических движениях и слушании



Применение знаний о музыкальной форме в игре на фортепиано



Проанализировав данные итоговой диагностики, обнаружилось, что произошел прирост в высоком и среднем уровнях.

На начальном этапе в маршруте №1 хуже, чем в других маршрутах было развито чувство музыкальной формы в игре на фортепиано, а в маршруте №2 лучше. Но в процессе нашего исследования, при применении методов развития чувства формы, мы заметили явные перемены. На итоговом этапе развитие чувства музыкальной формы в игре на фортепиано лучше выявлено в маршруте №3, а хуже в маршруте №2.

Количественные данные подкрепляются качественным анализом через педагогическое наблюдение. Большинство детей, достаточно убедительно передавало в игре на фортепиано границы фраз, смену характера. Опираясь на результаты, полученные после проведения итоговой диагностики, мы можем сделать вывод о позитивном изменении в уровне исследуемого качества. В процессе итоговой диагностики мы наблюдали у детей интерес и желание к творчеству, а самое главное – наблюдается значительное повышение уровня развития чувства музыкальной формы. К моменту завершения нашей опытной работы у всех детей были знания о музыкальной форме: большинство детей безошибочно определяют музыкальные формы в звучащих произведениях, и обозначает их отличия, которые они могли

применить в своей игре на инструменте. Если на начальном этапе обучения только некоторые обучающиеся могли попытаться передать моменты цезур (границ фраз), смены характера музыки или музыкальных построений, то на итоговом этапе с этой задачей неплохо справлялись почти все дети.

Проведенная итоговая диагностика оказалась эффективной. Выявить динамику развития чувства музыкальной формы помогли выбранные нами показатели, уровни, задания и методы. Примененная нами методика дала возможность проследить персональный прогресс в развитии чувства музыкальной формы у каждого ребенка. В разной степени у всех учащихся повысились уровни по заданным нами показателям: дети могут показать границы фраз в слушании, а также могут отразить в своем исполнении на фортепиано фразировку и смену частей в пьесе. Большинство учащихся могут не только перечислить изученные простые музыкальные формы, но и объяснить различия между ними. Следовательно, использованная нами методика целесообразна и может быть использована в нашей последующей работе.

Выводы по второй главе

Проведенная начальная диагностика показала, что участники опытной работы имеют некоторые представления о музыкальной форме, полученные на школьных уроках музыки. Так, в числе известных им форм они перечисляли следующие: одночастную, простую двухчастную и простую трехчастную. Однако при попытке объяснить разницу между этими формами большинство детей испытывало затруднения.

Значительно ниже оказались результаты, показывающие применение этих знаний: дети не могли отметить движением руки моменты цезур, затруднялись в определении момента смены характера музыки или музыкальных построений. Еще ниже оказались результаты, полученные в процессе фортепианной игры. Оказалось, что у большинства учащихся, в силу низкого уровня владения инструментом, нет внутреннего ощущения музыкальной формы произведения.

Исходя из этого, мы сделали вывод о необходимости развития чувства музыкальной формы у обучающихся в процессе фортепианного обучения.

Мы выбрали следующие варианты маршрутов, ориентированные на развитие чувства музыкальной формы: подбор по слуху, игра по нотам, подбор по слуху и игра по нотам. Внедрение этих маршрутов показало свою успешность.

Для развития чувства музыкальной формы мы использовали на занятиях ряд методов: метод чередования видов музыкальной деятельности (слушание, игра на инструменте, музыкально-ритмические движения) позволял учащимся определить границы разделов форм в прослушиваемых произведениях; метод контраста служил одним из средств, определяющих количество частей в музыкальном произведении. Особую эффективность имела опора на деятельностный подход в обучении, позволявший учащимся не только определять форму, но и воплощать ее в собственном исполнении.

Целесообразно подобранные индивидуальные образовательные маршруты позволили повысить общий уровень развития чувства формы в исполнении на фортепиано. Используемые в нашей работе методы развития чувства музыкальной формы показали свою успешность. Наиболее явные продвижения показали учащиеся, занимающиеся по маршруту № 3, в котором учащиеся могли сочетать как исполнение сочинений разных авторов и творчество по подбору популярных мелодий по слуху.

К концу опытной работы большинство учащихся могло достаточно хорошо различать на слух форму музыкального произведения, а также внятно передать ее в своем исполнении на фортепиано. По нотам некоторая часть детей могла указать на границы фраз, останавливаться на каденционных оборотах.

Проведенная итоговая диагностика оказалась эффективной. Выявить динамику развития чувства музыкальной формы помогли выбранные нами показатели, уровни, задания и методы. Примененная нами методика дала возможность проследить персональный прогресс в развитии чувства

музыкальной формы у каждого ребенка. В разной степени у всех учащихся повысились уровни по заданным нами показателям: дети могут показать границы фраз в слушании, а также могут отразить в своем исполнении на фортепиано фразировку и смену частей в пьесе. Большинство учащихся могут не только перечислить изученные простые музыкальные формы, но и объяснить различия между ними. Следовательно, использованная нами методика целесообразна и может быть использована в нашей последующей работе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализируя понимание сущности музыкальной формы в современном музыкознании, мы выяснили ее чрезвычайную многогранность и сложность. Высоко оценивая вклад представителей отечественного музыкознания в ее разработку, для теоретического обоснования темы нашего исследования мы ограничились рядом положений о сущности музыкальной формы, представляющих для нас наиболее важное значение.

Музыкальная форма представляет собой процесс, т.е. развитие. В числе основных принципов развития музыкального материала называют повторение, варьирование, разработку, производный контраст и контраст сопоставления.

Структура музыкальных форм представляет собой иерархическую лестницу, в которой на первом уровне – элементы музыкальной ткани, на последующих – синтаксис (цезуры), простые, сложные, контрастно-составные, циклические и суперциклические формы.

Проанализировав отражение задач развития чувства музыкальной формы в современных программах основного и дополнительного музыкального образования школьников, мы выявили, что ему в них в той или иной мере уделяется внимание.

В программах основного музыкального образования, как в начальной, так и затем – и в основной общеобразовательной школе обращается внимание учащихся на музыкальные формы произведений, однако лишь на уровне общего, первоначального ознакомления. И хотя предусмотрено, что оно должно происходить в процессе занятий детей различными видами учебной музыкальной деятельности, будь то слушание музыки или какой-либо вид ее исполнения, практика показывает, что этого недостаточно для полноценного развития чувства музыкальной формы у учащихся.

В программах дополнительного образования прослеживается определенная логика ознакомления с музыкальными формами во

взаимосвязи с музыкально-исполнительским репертуаром. Уже на начальном этапе занятий в классе фортепиано предлагается, например, обратить внимание на распознавание кадансовых оборотов, означающих конец периода; на сквозное развитие без ярко выраженных кадансов, характеризующее старинную двухчастную форму; на необходимость сохранения цельности «песенной» двухчастной формы; на роль репризы в простой трехчастной форме, придающей произведению завершенность и др.

Таким образом, в программах дополнительного музыкального образования развитию чувства музыкальной формы у обучающихся уделяется значительно большее внимание.

Проведенная начальная диагностика показала, что участники опытной работы имеют некоторые представления о музыкальной форме, полученные на школьных уроках музыки. Так, в числе известных им форм они перечисляли следующие: одночастную, простую двухчастную и простую трехчастную. Однако при попытке объяснить разницу между этими формами большинство детей испытывало затруднения.

Значительно ниже оказались результаты, показывающие применение этих знаний: дети не могли отметить движением руки моменты цезур, затруднялись в определении момента смены характера музыки или музыкальных построений. Еще ниже оказались результаты, полученные в процессе фортепианной игры. Оказалось, что у большинства учащихся, в силу низкого уровня владения инструментом, нет внутреннего ощущения музыкальной формы произведения.

Исходя из этого, мы сделали вывод о необходимости развития чувства музыкальной формы у обучающихся в процессе фортепианного обучения.

Мы выбрали следующие варианты маршрутов, ориентированные на развитие чувства музыкальной формы: подбор по слуху, игра по нотам, подбор по слуху и игра по нотам. Внедрение этих маршрутов показало свою успешность.

Для развития чувства музыкальной формы мы использовали на занятиях ряд методов: метод чередования видов музыкальной деятельности (слушание, игра на инструменте, музыкально-ритмические движения) позволял учащимся определить границы разделов форм в прослушиваемых произведениях; метод контраста служил одним из средств, определяющих количество частей в музыкальном произведении. Особую эффективность имела опора на деятельностный подход в обучении, позволявший учащимся не только определять форму, но и воплощать ее в собственном исполнении.

Целесообразно подобранные индивидуальные образовательные маршруты позволили повысить общий уровень развития чувства формы в исполнении на фортепиано. Используемые в нашей работе методы развития чувства музыкальной формы показали свою успешность. Наиболее явные продвижения показали учащиеся, занимающиеся по маршруту № 3, в котором учащиеся могли сочетать как исполнение сочинений разных авторов и творчество по подбору популярных мелодий по слуху.

К концу опытной работы большинство учащихся могло достаточно хорошо различать на слух форму музыкального произведения, а также внятно передать ее в своем исполнении на фортепиано. По нотам некоторая часть детей могла указать на границы фраз, останавливаться на каденционных оборотах.

Проведенная итоговая диагностика оказалась эффективной. Выявить динамику развития чувства музыкальной формы помогли выбранные нами показатели, уровни, задания и методы. Примененная нами методика дала возможность проследить персональный прогресс в развитии чувства музыкальной формы у каждого ребенка. В разной степени у всех учащихся повысились уровни по заданным нами показателям: дети могут показать границы фраз в слушании, а также могут отразить в своем исполнении на фортепиано фразировку и смену частей в пьесе. Большинство учащихся могут не только перечислить изученные простые музыкальные формы, но и объяснить различия между ними. Следовательно, использованная нами

методика целесообразна и может быть использована в нашей последующей работе.

Таким образом, нашла свое подтверждение выдвинутая нами гипотеза о том, что развитие чувства музыкальной формы у младших школьников на начальном этапе фортепианного обучения будет успешным, если педагог будет:

- опираться на понимание сущности и закономерностей музыкальной формы, выявленных современным музыкознанием;

- руководствоваться задачами развития чувства музыкальной формы, содержащимися в программах основного и дополнительного музыкального образования школьников;

- учитывать особенности контингента обучающихся и на основе педагогической диагностики, определяя для каждого индивидуальный образовательный маршрут музыкального развития, включать в него систематическую работу по развитию чувства музыкальной формы;

- опираться на деятельностный подход в обучении и использовать педагогически целесообразные методы и приемы обучения.

А цель нашего исследования – теоретически обосновать и проверить в опытной работе методы развития чувства музыкальной формы у младших школьников на начальном этапе фортепианного обучения – достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алеев, В. В., Науменко, Т. И., Кичак, Т. Н. Программа «Музыка» 1-4 классы. М. : Просвещение, 2011. – 176 с.
2. Алиев, Ю. Б. Программа «Музыка» 1-4 классы. М. : Просвещение, 1993. – 144 с.
3. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
4. Балюк, Ю. В. Реализация индивидуальных маршрутов музыкального развития обучающихся в условиях любительского музицирования. Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 52 с.
5. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию. 2-е изд., испр. и доп. Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
6. Бобровский, В. О. О переменности функций музыкальной формы. М. : Музыка, 1970. – 231 с.
7. Бобровский, В. О. Функциональные основы музыкальной формы. М. : Музыка, 1978. – 177 с.
8. Задерацкий, В. П. Музыкальная форма. Учебник для специализированных факультетов высших музыкальных учебных заведений. М. : Музыка, 1995. – 544 с.
9. Кабалевский, Д. Б. Программа «Музыка» 1-4 классы. М. : Просвещение, 2004. – 112 с.
10. Кабалевский, Д. Б. Программа по музыке для общеобразовательной школы (экспериментальная) (начальные классы). М. : [б. и.], 1976. – 134 с.
11. Критская, Е. Д., Сергеева, Г. П., Шмагина, Т. С. Программа «Музыка» 1-4 классы. М. : Просвещение, 2011. – 184 с.
12. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей и классных руководителей. М. : Просвещение, 1976. – 303 с.

13. Мазель, Л. Строение музыкальных произведений. Учебное пособие. 2 изд. доп. и перераб. М. : Музыка, 1979. – 536 с.
14. Маклыгин, А. Л. Импровизируем на фортепиано: элементарная гармония, вып. 1: учеб. – метод. пособие для педагогов ДМШ. М. : Престо, 1994. – 46 с.
15. Милка, А. П. Теоретические основы функциональности в музыке. Л. : Музыка, 1982. – 152 с.
16. Надолинская, Т. В., Лушкина, А. В., Любомищенко, Н. А. Программа «Музыка» 1-4 классы. Таганрог : АЙКЭН, 2009. – 167 с.
17. Немов, Р. С. Психология: учебник для студ. высш. пед. Заведений: в 2 кн. – М. : Просвещение; ВЛАДОС, 1994. – 496 с.
18. Ручьевская, Е. А. Классическая музыкальная форма. Учебник по анализу. СПб. : Композитор, 1998. – 268 с.
19. Ручьевская, Е. А. Функции музыкальной темы. Л. : Музыка, 1977. – 270 с.
20. Способин, И. В. Музыкальная форма. 7-е изд. М. : Музыка, 1984. – 402 с.
21. Тюлин, Ю., Бершадская, Т., Пустыльник, И. Музыкальная форма. Учебник по музыкальной форме – М. : Музыка, 1974. – 361 с.
22. Усачева, В. О., Школяр, Л. В., Школяр, В. А. Программа «Музыка» 1-4 классы. М. : Вентана-граф, 2011. – 175 с.
23. Фридман, Л. М., Кулагина, И. Ю. Психологический справочник учителя. М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
24. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано. М. : Просвещение, 1984. – 152 с.
25. Шкарина, А. М. Индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся [Электронный ресурс] : <https://infourok.ru/doklad-na-temu-individualnie-obrazovatelnie-marshruti-1194579.html>.

26. Якушева, А. В. О некоторых принципах работы на уроках специального фортепиано в ДМШ (Анализ музыкальной формы в классе специальности) [Электронный ресурс] : http://3-dshi.ru/docs/spec_piano.pdf.