

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический
университет»

Институт музыкального художественного образования
Кафедра музыкального образования

**МЕТОД ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНТЕКСТА В ПРИОБЩЕНИИ
ШКОЛЬНИКОВ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ НА УРОКАХ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой:

Руководитель ОПОП

Исполнитель:
Котюнина Надежда Юрьевна
обучающийся БО-42 группы

Научный руководитель:
Матвеева Лада Викторовна,
Доктор пед. наук, профессор

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНТЕКСТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	7
1.1. Сущность художественного контекста.....	7
1.2. Способы, приемы, технологии создания художественного контекста.....	19
1.3. Художественный контекст уроков музыкальной литературы в решении задач приобщения школьников к академической музыке.....	30
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНТЕКСТА В ПРИОБЩЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	39
2.1. Условия опытной работы.....	39
2.2. Содержание учебных занятий по предмету «музыкальная литература» с применением метода художественного контекста.....	45
2.3. Анализ результатов опытной работы.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	69

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В последние годы в осмыслении проблем музыкального образования школьников стирается грань между общим и дополнительным музыкальным образованием. Методы музыкальной и художественной педагогики, разработанные применительно к школьному уроку музыки, все чаще востребуются в дополнительном музыкальном образовании. Одним из таких методов является метод художественного контекста (другой вариант его названия – метод создания художественного контекста), подразумевающий выход за рамки музыкального искусства и широкое обращение к другим видам искусства в процессе решения музыкально-образовательной проблемы.

Метод художественного контекста, предложенный Л. В. Горюновой и охарактеризованный в работах Е. Д. Критской и Л. В. Школяр, успешно зарекомендовал себя в решении на школьных уроках музыки задач пробуждения у школьников интереса к отечественному и зарубежному композиторскому наследию, развитию музыкального кругозора, воспитанию эстетического вкуса и общей культуры. Целостное обучение искусству через обращение к другим видам деятельности, а далее другим сферам жизни, воспитывает когнитивное мышление у детей и всестороннее образовывает их. Благодаря такому обучению у детей не только формируется целостное представление о мироустройстве, но воспитывается стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

На уроках музыкальной литературы в детской музыкальной школе школьники последовательно получают знания о жизни и творчестве зарубежных и отечественных композиторов, созданных ими музыкальных произведениях. Представая перед школьниками в хронологической последовательности, изучаемые композиторы не всегда оказываются созвучными мироощущению современных школьников, а музыкальный язык их сочинений далек от того, который пользуется популярностью в их среде.

Однако, при должной организации музыкально-образовательного процесса, на уроках музыкальной литературы может быть заложен тот опыт постижения произведений композиторов-классиков, который позволит человеку вновь обратиться к данным произведениям на новом этапе своего жизненного опыта. Мы полагаем, что обращение педагога к методу художественного контекста на уроке музыкальной литературы могло бы внести существенный вклад в решение задачи приобщения школьников к академической музыке.

В процессе поиска интересующей нас информации мы убедились в том, что, несмотря на широкую востребованность в практике современного музыкального образования, метод художественного контекста еще не получил должной теоретической интерпретации в музыкально-педагогических источниках. Тема обращения к различным видам искусства в процессе музыкального образования находит осмысление в аспекте взаимосвязи, взаимодействия, интеграции искусств и полихудожественного подхода. Среди авторов, ее разрабатывающих, можно назвать Л. Н. Мун, Е. П. Олесину, О. И. Радомскую, Л. Г. Савенкову, Б. П. Юсова и других исследователей.

Сказанное позволило нам сформулировать следующие **противоречия**:

– между теоретической разработанностью вопросов синтеза и интеграции искусств в образовании и недостаточной востребованностью данной теории в аспекте реализации метода художественного контекста;

– между востребованностью метода художественного контекста в практике современного музыкального образования школьников и недостаточной разработанностью приёмов применения данного метода на уроках музыкальной литературы в решении задач приобщения школьников к академической музыке.

Проблемой исследования является теоретическое обоснование и разработка результативных путей реализации метода художественного

контекста в различных условиях музыкального образования для решения актуальной задачи приобщения школьников к академической музыке.

В рамках данной проблемы определена **тема** исследования «**Метод художественного контекста в приобщении школьников к академической музыке на уроках музыкальной литературы**».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать приемы реализации метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы, способствующие приобщению школьников к академической музыке.

Объект исследования:

Музыкально-образовательный процесс на уроках музыкальной литературы в детской музыкальной школе.

Предмет исследования:

Приемы реализации метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы.

Гипотеза исследования:

Применение метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы будет способствовать приобщению школьников к академической музыке, если:

– художественный контекст урока будет разрабатываться применительно к изучаемому музыкальному произведению композитора-классика для расширения спектра историко-теоретической информации о нем, усиления эмоционального воздействия, создания единого пространства урока;

– для создания художественного контекста будут отобраны и интегрированы произведения различных видов искусства (литературного, изобразительного, театрального, киноискусства);

– при разработке художественного контекста урока будет сохраняться доминирующая роль музыкального искусства, представленного изучаемым музыкальным произведением композитора-классика.

В соответствии с целью исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. Рассмотреть понятие «художественный контекст».
2. Систематизировать информацию о синтезе и интеграции искусств, способах, приемах и технологиях создания художественного контекста на уроках искусства.
3. Обосновать возможности применения метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы для решения задачи приобщения школьников к академической музыке.
4. Отобрать художественный материал и определить приемы реализации метода художественного контекста для уроков музыкальной литературы, посвященных изучению творчества композиторов-классиков.
5. Провести опытную работу по реализации метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы и выявлению его результативности в приобщении школьников к академической музыке.

Методологической основой исследования явились:

– теоретические положения о функциях контекста в дискурсе (К. В. Голубина);

– теоретические положения о сущности метода художественного контекста и его возможностях в решении задач музыкального образования школьников (Л. В. Горюнова, Е. Д. Критская, В. А. Школяр, Л. В. Школяр);

– теоретические положения о взаимосвязи и синтезе искусств, интеграции содержания музыкальных и художественных дисциплин, реализации полихудожественного подхода в образовании (Л. Н. Мун, Е. П. Олесина, Н. А. Новикова, О. И. Радомская, Л. Г. Савенкова, Б. П. Юсов);

– теоретические положения, обосновывающие приемы реализации в музыкальном и художественном образовании интегративных технологий и полихудожественного подхода (Е. А. Горпиненко, Е. А. Заплатина, И. Э. Кашекова, Г. А. Кречетова).

Методы исследования:

– *теоретические* – анализ литературных и электронных источников, контент-анализ, сравнение, сопоставление, систематизация;

– *эмпирические* – опытно-поисковая работа, педагогическое наблюдение (включенное и невключенное), анализ творческих работ обучающихся, контрольная работа (тест).

Опытная база исследования: Детская музыкальная школа при Свердловском областном музыкальном училище им. П. И. Чайковского, г. Екатеринбург.

Апробация исследования:

выступление с докладом в рамках заочной научно-практической конференции «Музыка и изобразительное искусство: методика преподавания, менеджмент» 19-20 апреля 2017 г., Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет, Институт музыкального и художественного образования.

Структура выпускной квалификационной работы:

Работа включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНТЕКСТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В первой главе будет раскрыта сущность метода художественного контекста и охарактеризована его роль в музыкальном образовании школьников; освещены вопросы синтеза искусств, обуславливающие возможность создания художественного контекста в преподавании предметов искусства; описаны способы, приемы, технологии создания художественного контекста; осмыслены возможности реализации метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы для решения задач приобщения школьников к академической музыке.

1.1. Сущность художественного контекста

Данный параграф посвящен раскрытию понятий «контекст», «художественный контекст», «метод создания художественного контекста»; рассмотрению художественного контекста как образовательной среды и образовательного пространства; аргументированному обоснованию возможностей художественного контекста в музыкальном и художественном образовании школьников.

«Контекст» (от латинского contextus) означает «соединение», «связь».

Данное понятие неравнозначно понятию «текст». В широком значении контекст является средой, в которой существует объект. В лингвистике это понятие определяют как фрагмент текста, из которого «вычли» определяемую единицу текста, выбранную для анализа. Другими словами, под лингвистическим контекстом понимается языковое окружение, в котором употребляется та или иная единица языка в тексте [2].

Как отмечает К. В. Голубина [2], контекст в прямом смысле слова является законченной и завершенной по смыслу частью текста. Это понятие используется в самых разных областях гуманитарных знаний: лингвистике, философии, филологии, психологии, коммуникативистике, политологии, антропологии, социологии. Понятие «контекст» исследовали еще в древние времена такие древнегреческие мыслители как Платон, Сократ, Аристотель. В дальнейшем это понятие развивалось различными выдающимися философами рубежа XIX – XX веков [2].

Помимо выше перечисленных сфер, понятие «контекст» используется в сфере педагогики, образования, а также в сфере искусства. Например, в педагогике существует такое понятие, как технология контекстного обучения, под которым подразумевается освоение информации в определенном контексте. В психологии под контекстом имеется в виду конкретная ситуация.

В искусстве, существует понятие «художественный контекст». Оно включает в себя цельную, единую связь всех видов искусства или синтез искусств: театр, живопись, литературу, хореографию, изобразительное искусство, архитектуру, скульптуру, современные виды искусства, как фотоискусство и киноискусство, а также музыкальное искусство, где все они между собой искусно переплетаются и взаимодействуют. Таким образом, под «художественным контекстом» понимается атмосфера, среда, объединенная общими признаками, в рамках которой можно рассматривать и изучать что-либо.

Метод создания художественного контекста был предложен Л. В. Горюновой [4], получил дальнейшее развитие в работах Е. Д. Критской, В. А. Школяра и Л. В. Школяр [26, 27]. В настоящее время данный метод является одним из ведущих в музыкальном образовании школьников. Он включен в программы по предмету «Музыка», разработанные коллективами под руководством Г. П. Сергеевой, В. В. Алеева. Во введении к настоящей работе мы обращали внимание на рядоположность названий данного метода.

Первоначально названный авторами метод *создания* художественного контекста в современной педагогике музыкального образования всё чаще именуется *методом художественного контекста*. В данной работе мы будем рядоположно использовать обе формулировки, отдавая предпочтение второй (в соответствии с формулировкой темы исследования).

Прежде чем полностью раскрывать суть *художественного контекста* как *понятия* и *метода*, следует оговорить, что, по общему мнению исследователей, воспитание через различные виды искусства и через их гармоничное соединение исключительно благоприятно влияет на общее развитие ребенка, возвращая в нем положительные качества, воспитывая эстетический вкус и раскрывая природные способности. Благоприятная атмосфера урока будет создавать условия для развития человеческих качеств и для развития самого организма ребенка.

В статье, посвященной современным направлениям художественного образования, Л. Г. Савенкова, обращаясь к толковым словарям, раскрывает смысл понятия «образование» с трех позиций: во-первых, усвоение общих знаний, умений и навыков, во-вторых, формирование мировоззрения обучающихся и, в-третьих, подготовка к практической жизни. Она обращает внимание на то, что реализации двух последних пунктов в современном образовании уделяется мало внимания. Савенкова указывает, что решением этой проблемы может послужить всеобщее эстетическое воспитание, организованное с позиции экологии культуры или, другими словами, сохранение культурной среды. Под культурной средой в данном случае подразумеваются культурные традиции, обычаи которые окружают ребенка [23, с. 1].

Одной из причин неразвитости понимания своей культуры, принадлежности, традиций и других эстетических качеств, по мнению Л. Г. Савенковой, является тенденция к активному сокращению предметов эстетического и художественного цикла из учебных планов различных учебных заведений. Эта проблема особенно отчетливо просматривается

именно в последние годы: страдают предметы эстетического и художественного цикла, сокращаются часы на их изучение, что очень вредит формированию у школьников мировоззрения и подготовке к самостоятельной жизни.

Важность решения обозначенной проблемы отмечает и Е. П. Олесина а также еще ряд авторов в статье, посвященной механизмам внедрения интеграционных технологий в общее образование. Они утверждают, что «в процессе социализации наиболее важным компонентом является культурное самоопределение, т. е. процесс создания и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте в культурном содержании общения в этом пространстве» [14, с. 4].

Авторы данной статьи обращает внимание на то, что в зависимости от художественно-творческой специфики средств различных видов искусства определяется направленность социализации личности средствами искусства. Они особенно подчеркивают, что «роль социализации подрастающего поколения посредством искусства сегодня наиболее актуальна в свете современных проблем в области культуры, которые в свою очередь, отражают переживаемые современным обществом сложности в социальной сфере. При этом авторы выделяют следующие специфические проблемы:

1. недооценка в социальной практике роли эстетического сознания, художественной культуры как влиятельных факторов динамического развития общества;
2. культурный нигилизм значительной части молодежи, когда ценности высокого искусства и их эталонная роль в культуре подвергаются сомнению или даже отрицаются;
3. усиление разрыва между массовой школой и высокой культурой, которая приобретает все более элитарный характер;
4. второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического цикла в общем образовании на всех его ступенях;

5. распространение платных форм обучения, на фоне низкого уровня жизни основной части населения, невозможность приобретения специальных инструментов, современных технических средств, что становится препятствием на пути получения образования в области искусства части одаренной молодежи;

б. чрезвычайно слабая материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования, особенно в рамках общеобразовательного процесса» [14, с. 4].

Для того чтобы процесс социализации проходил наиболее успешно, необходимо, чтобы ученик имел представление о своем месте в культурном пространстве. Процесс самоопределения сопровождается постоянным выбором различных форм деятельности и направленности в культурном пространстве.

Л. Г. Савенкова подтверждает сказанное выше, говоря, что «сфера гуманитарно-художественных предметов содержит разнообразные сведения о взаимоотношениях человека с окружающим миром: природой, предметной, социальной средой, историей, традициями, культурой страны и общечеловеческими ценностями. Обучение вне связи с другими предметами не приносит успеха» [23, с. 2].

Так или иначе, исследования и размышления современных представителей сферы педагогики музыкального и художественного образования на тему качества образования сводятся к тому, что роль художественно-эстетических предметов имеет огромное значение в формировании, развитии и воспитании базовых общечеловеческих, необходимых для жизни качеств каждого человека.

Эти выводы может подтвердить высказывание Б. П. Юсова о том, что искусство является одним из способов «освоения культуры и общечеловеческих ценностей прошлого, настоящего и будущего» благодаря воображению, фантазии и творчеству [14, с. 15].

Понятие о художественном контексте в аспекте освоения культуры восходит к идеям В. С. Библера [1] о диалоге культур, на работы которого ссылаются многие исследователи.

Б. П. Юсов занимался изучением особенностей развития ребенка при их активном включении в творческий процесс. Этот процесс подразумевает занятие, в котором объединяются различные виды деятельности, относящиеся к разным видам искусства. Таким образом, мы выходим на уровень взаимодействия в какой-то одной деятельности различных видов искусств. Еще в конце 1980-х годов Б. П. Юсов вводит в педагогику новый термин «полихудожественность», в основе которого заложена взаимосвязь или синтез различных видов искусств, создающих единое образовательное и художественное пространство.

По словам Е. П. Олесиной и других авторов статьи о механизмах внедрения интеграционных педагогических технологий в общее образование, «для успешного формирования художественной культуры учащегося необходимо создание единого образовательного пространства учебного заведения, основанного на 1) единой установке на общее культурное развитие, 2) сохранении индивидуальности на любом возрастном этапе, 3) интенсификации научной и образовательной деятельности за счет современных и педагогических технологий, 4) многообразии форм интеграции искусства в образовательный процесс, 5) создании психолого-педагогических условий для непрерывного развития всех субъектов образовательного пространства» [14, с. 5].

Таким образом, создание общей атмосферы, среды, в которой будут воспитываться, и развиваться все эти качества, весьма необходимо в образовании каждого человека. Под атмосферой урока имеется в виду образовательная среда, созданная в процессе преподавания при помощи соединения различных знаний из разных сфер.

Образовательная среда или *атмосфера урока* в данном случае и выполняет роль *контекста*. В зависимости от его наполнения, контекст

может быть обеспечен разными способами и по-разному влиять на развитие ребенка. Если говорить о *художественном контексте*, то речь непосредственно идет о соединении различных видов искусств, а также гуманитарных наук.

Как утверждает Л. Н. Мун, в педагогике синтез искусств организует и систематизирует образовательное пространство [11].

В данном случае имеется в виду *контекст как образовательное пространство*, в котором находятся ученики. Как известно синтез – это процесс соединения чего-либо, каких-то элементов, частей в единое целое. Говоря о синтезе искусств, имеется в виду их гармоничное взаимопроникновение, в котором они влияют друг на друга и обогащаются, порождая тем самым единое художественное пространство. Под художественным или образовательным пространством и понимается та атмосфера, которая создается на уроке, объединяет учеников, определенным образом направляя и организуя их мышление. В результате такого обучения, то или иное понятие, термин или любая другая единица информации углубляются в их понимании и открываются с разных сторон.

По словам Б. П. Юсова, ключевым понятием современной культуры и искусства является «синтез, взаимодействие, интеграция разных видов искусства, разных этажей мышления, разных квадрантов культурного пространства – при непременном отделении реального от действительного: действительных культурных ценностей» [32, с. 10].

Однако для создания интеграции необходимо создание определенного образовательного пространства. Оно может называться еще как художественное, полихудожественное, поликультурное, интеграционное пространство.

Л. Г. Савенкова утверждает, что проблема пространства является основной в процессе освоения искусства учащимися разного возраста, так как оно является единым, обеспечивающим непрерывную преемственность содержания и согласованность технологий [16, с. 63].

Для того чтобы творческий процесс проходил наиболее продуктивно важно не только создавать творческую, художественную обстановку, но и создать благоприятные психолого-педагогические условия. То есть для развития учеников создание комфортного образовательного пространства является одним из главных моментов, на которые необходимо обращать внимание.

В статье, посвященной методам интеграции в художественном образовании, говорится, что «важным условием реализации модели интеграции разных видов искусства в образовательный процесс является создание творческой художественно-эстетической среды учебного заведения» [14, с. 2].

Окружение сознательно или бессознательно воздействует на всех людей: оно может усилить наше понимание красоты формы, линий, красок и, наоборот оно может до какой-то степени нас притупить, что мы станем глухи к языку искусств [23, с. 2].

Подтверждение сказанному выше мы можем найти также и в статье Л. Н. Мун, посвященной синтезу искусств как постоянно развивающемуся процессу порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационной природе. Автор данной статьи утверждает, что синтез искусств понимается как органическое соединение разных искусств или видов искусства в цельное художественное образование, которое эстетически организует материальное и духовное пространство урока [12].

Создание единого образовательного пространства благоприятно влияет на формирование художественной культуры у обучающихся.

Б. П. Юсов говорил, что за время обучения в школе «учащиеся должны познакомиться со всеми видами искусства, составляющими базис современной культуры и культурного общения, а также с основными видами искусства и технологиями художественной деятельности, включая современное их понимание и техническую базу» [29, с. 86].

Л. Г. Савенкова высказывает мысль о том, что преподавание предметов художественно-гуманитарного цикла должно происходить в тесной взаимосвязи, основу которой составляет единство осваиваемых тем и общих направлений развития обучающихся развития обучающихся в зависимости от возрастных особенностей [23, с. 2].

В результате сказанного формируется поликультурность личности ученика, что означает одновременное успешное развитие ученика в разных областях и сферах жизни. Ему родственен термин *полихудожественность*. Приставка *поли-* уже выявляет синтетическую, многогранную природу этих понятий. Разница лишь в том, что полихудожественность ограничивается только видами искусства.

Термин «полихудожественное воспитание» ввел в педагогическую науку и научно обосновал природу взаимодействия искусств Б. П. Юсов. Говоря о том, что суть «полихудожественного интегративного подхода» заключалась в погружении ученика в пространство различных искусств в условиях свободы творчества. [14, с. 15]

Б. П. Юсов считает, что исходными предпосылками полихудожественного воспитания являются: образная природа искусства, когда искусство отражает окружающий мир в форме художественного образа; воображение; творчество; духовное возвышение. Также в общем процессе полихудожественного процесса он выделяет гуманитарный синтез, где искусство содействует с историей, географией, антропологией, культурологией, экологией, астрономией [20, с. 3].

Сам полихудожественный подход в обучении очень организует школьников на большее развитие, заинтересованность включенность в процесс урока.

Л. В. Горюнова в своей статье «Музыка – язык общения» говорит о том, что «выходы» за пределы музыки: в поэзию, живопись, литературу, природу, мир человека и жизнь значительно усилят общение с ней [4].

Метод создания художественного контекста связан с включением в процесс освоения того или иного произведения искусства в смежные виды искусства. Также часто бывает, что каким-то сюжетам, событиям произведения мы находим аналогии в истории, природе, жизненных ситуациях. Как утверждает Л. В. Школяр и Е. Д. Критская, *метод создания художественного контекста* связан с выходом за пределы музыки, создавая богатую художественно-педагогическую среду. Он дает возможность представить музыку в богатстве ее разнообразных связей, понять сходство и отличие от других искусств и других сфер общественного сознания [26].

Как утверждает Л. Г. Савенкова, в развитии воображения детей необходимо опираться на такие психические процессы как внимание, ассоциации, сенсорные чувства, интуиция, мышление, память, среди которых особенно хочется выделить память, внимание и эмоции. Память, по мнению Д. С. Лихачева, является одной из величайших основ, на которой зиждется вся культура, так как сохраняется то, что нужно и таким образом накапливается человеческий опыт, семейный уклад и так далее. Другой важно составляющей, является развитие эмоций [20, с. 6].

По словам Е. П. Олесиной и других авторов, «при создании комфортного развивающего интеграционного поликультурного пространства школы происходит интенсификация научной и образовательной деятельности за счет современных педагогических технологий, которые направлены на создание в учебном заведении дружественных разновозрастных общностей. Для этого необходимо внедрение в практику обучения всех образовательных предметов инновационных развивающих технологий корректировку содержания образовательных курсов с позиции общего гуманитарно-художественного и культурного воспитания детей и юношества» [14, с. 7].

Е. П. Олесина, Н. А. Новикова и О. И. Радомская говорят о внедрении в общее образование модели интеграции разных видов искусства. Они утверждают, что это внедрение позволит, во-первых, вычленить ее

действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; во-вторых, проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию, в-третьих, данные методологические принципы педагогики позволяют в самом общем виде осуществлять прогнозирование. В классификации моделей интеграции они выделяют интеграцию как целостность, то есть взгляд на другие виды искусства с позиции одного искусства, интеграцию как взаимосвязь, взаимодействие искусства с окружающей жизнью и интеграция как системность художественного мышления [14, с. 1].

Целью полихудожественного воспитания и интегративного обучения детей является развитие полихудожественных и творческих возможностей ребенка, понимаемых как средство познания мира, форма художественно-образного осмысления ребенком информации об окружающем мире. А критериями полихудожественной развитости, в опоре на идеи Б. П. Юсова, Л. Г. Савенкова называет: быстроту включения в творческий процесс, желание и умение работать в коллективе, вариативность, целостность восприятия мира ребенком, совмещение возможностей разных видов искусства в одной творческой работе, способность продуктивно завершать начатую работу, взаимосвязь художественного и смыслового пространства, уровень художественно-речевого развития ребенка, воображение, оригинальность и индивидуальность образа, потребность общения с искусством, чувство общей полифоничности художественной среды и звучания слова [20, с. 8].

По словам Л. Г. Савенковой, «интегративный полихудожественный подход к процессу освоения искусства с учетом региональных и историко-культурных традиций представляет новый качественный этап в области художественной педагогики современного периода. Переход от искусствоведческого подхода к развитию собственно-творческой личности ученика-творца, когда учитель представляется как творец-художник и как

творец-педагог, сопереживающий ученику, развивающий и планирующий и планирующий в ученике его успех» [23, с.3].

1.2 Способы, приемы, технологии создания художественного контекста

В данном параграфе будут освещены способы и приемы реализации метода художественного контекста, технологии и подходы, позволяющие создать художественный контекст как образовательную среду, образовательное пространство.

Для реализации полихудожественного обучения были разработаны *интеграционные технологии*. Сам термин «технология» появился в педагогической литературе относительно недавно, и некоторые из ученых считают его не совсем корректным, так как есть понятия методов и методик. Но есть и другие педагоги, являющиеся сторонниками данной терминологии. Активно отстаивает эту терминологию Г. К. Селевко и «определяет это понятие как «совокупность методов и приемов, основанных на закономерностях», и как «алгоритмичность педагогической деятельности», то есть определенным образом выстроенную систему действий педагога по организации самого процесса обучения, в том числе использование форм, методов и приемов обучения [24, с. 1].

К *интегрированному обучению* более всего подходит термин «технология», или «технологии обучения», так как интеграция в образовании предполагает соблюдение комплекса требований. Термин «интеграция» с латинского означает соединение, то есть объединение частей в единое целое. Следовательно, интеграция в образовании подразумевает, объединение нескольких, взаимодействующих между собой предметов в единую систему.

«В основе интеграции лежат внутренние взаимосвязи, определенные творческие закономерности, проникающие в друг друга. Интегрированные занятия искусством вызваны необходимостью знакомства учащихся со всеми

видами искусств, так как только при гармоничном взаимодействии музыки, танца, литературы и изобразительного искусства, театра и др. формируется личность, умеющая понимать выразительное, способная к художественному творчеству, к участию в художественных событиях» [14, с. 8].

Термин «*интеграция*» означает объединение частей в одно целое. От синтеза этот процесс отличается тем, что в интеграции каждая составляющая уже не мыслится как отдельная, самостоятельная часть, а является неразрывным целым, в то время как в синтезе более очевидно проступает самостоятельность каждой из частей, которые объединены между собой. В зависимости от контекста могут быть различные виды интеграции.

Л. Г. Савенкова в своей статье, посвященной технологии интегративного полихудожественного обучения, дает следующее определение *интеграции в образовании*: «это особое деловое сотрудничество учителей в коллективе, учащихся в творческих группах, родителей – учителей – учащихся в процессе решения определенной проблемы, темы, направления работы. Интегрированное обучение в условиях сотворчества с коллегами...направлено в первую очередь на поиск проблем изучения с учащимися, вычленение смысловых и содержательных полей (тем изучения), поиск интересных форм взаимодействия базового и дополнительного многоуровневого обучения» [24, с. 2].

Также Л. Г. Савенкова говорит о том, что интеграция предполагает оригинальную, нестандартную форму организации занятия. На этом занятии одним из основополагающих условий, ведущих к успеху творческой деятельности, становится создание благоприятной атмосферы, которая будет способствовать максимальной активности в творческом процессе. А также очень важным и ключевым моментом в успехе творческой деятельности ученика является творческая погруженность и включенность в этот процесс. В данном случае роль педагога заключается в воздействии искусством на восприятие ученика и активизации его творческих способностей.

Е. П. Олесина, Н. А. Новикова и О. И. Радомская подчеркивают, что «в процессе «погружения» создается полихудожественное пространство, внутри которого ученик со своим жизненным опытом, со своими личностными характеристиками, со своими способностями к самовыражению включается в творческую деятельность» [14, с. 17].

Л. Г. Савенкова обращает внимание на то, что «интеграция предполагает нетрадиционную оригинальную, активную форму и структуру организации занятия (цикла занятий), доброжелательную психологическую атмосферу, способствующую максимальному включению каждого ученика в процесс творческого поиска, обобщения и переноса информации из разных источников в решение конкретных творческих задач, направленных на самосовершенствование структурного разнообразия уроков» [24, с. 2].

Для интеграционных технологий практически не подходят современное отечественное образование, так как для их реализаций необходимо создание ранее упомянутого интеграционного пространства, включающего в себя культуроцентричность, диалогичность, креативность, эмоциональное насыщение, вариативность и свободу выбора.

«Применение интегративных технологий художественно-эстетического развития детей и молодежи способствует формированию представления о культурной картине мира, исторических формах ее художественного проявления и способах их объективизации в современном искусстве» [14, с. 8], – указывают Е. П. Олесина, Н. А. Новикова и О. И. Радомская.

Так как современный мир и жизнь имеет под собой интеграционную основу и полихудожественный принцип, то необходимо, чтобы образование строилось также на интеграционной основе. Для того чтобы уроки планомерно развивали учеников и готовили к восприятию разнохарактерной информации: визуальной, звуковой, словесной, формировали умение самостоятельно работать с этой информацией, то есть анализировать, систематизировать, необходимо постепенно внедрять интеграционные формы организации занятий.

Как утверждают авторы статьи, посвященной механизмам внедрения интеграционных педагогических технологий в общее образование, «положительное влияние интегрированных технологий, проявляется:

- в формировании представлений о художественной культуре как части духовной культуры в ее целостности и многообразии;
- в выявлении логики развития художественно-эстетического мышления через знакомство с выдающимися произведениями искусства и их интеграции в культурном развитии;
- в освоении художественного опыта прошлого и настоящего в диалоге;
- в развитии умения различать разнообразные формы взаимодействия искусств;
- в развитии способности корректной интерпретации художественного явления через представление об общих закономерностях развития искусства;
- в воспитании культуры ведения диалога, умения сопоставлять, анализировать, делать выводы» [14, с. 8].

Также эти авторы утверждают, что «основные трудности использования интегрированных технологий заключаются в недостаточной подготовленности педагогических кадров. Основные ошибки, которые допускают педагоги, при использовании интегрированных методик:

- несоответствие возрастным категориям.
- поверхностное основание для интеграции (иллюстрирование).
- отсутствие деятельного подхода.
- неумение активизировать творческий потенциал обучаемых» [14, с. 8].

Среди всех *интегрированных технологий* можно выделить несколько, которые сложились в процессе работы.

Одним из примеров таких технологий, может стать *цикл занятий, объединенных одной темой*. Авторами этой технологии являются Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова и Е. П. Кабакова. Такие занятия во многом более характерны для дошкольного и младшего школьного возраста, хотя и возможно использование в среднем и старшем возрасте. Данная комплексная технология предполагает активное взаимодействие базового и дополнительного образования, где организующим элементом блоков является тема. Для наиболее полного погружения в тему и раскрытия ее с разных сторон комплексные занятия делятся одну или две четверти в году. Таким образом, множество уроков и различных учебных мероприятий соединяются между собой благодаря этой теме.

Однако, как отмечает Л. Г. Савенкова, знакомство с культурой страны, обычаями, обрядами «осуществляется не столько через чтение художественной литературы, слушание музыки, визуальные наблюдения, сколько через творческие, самостоятельные исследования детей...» [24, с. 3].

В большей степени такая технология относится к педагогам предметов гуманитарно-художественного цикла. Такое объединение тем несколько не ухудшает качество ее понимания на каждом предмете в отдельности, а наоборот углубляет и увлекает детей, пробуждая в них интерес к творчеству.

«Обращение к сквозным темам, объединенным в блоки, в деятельности педагогов, можно сказать, имеет принципиальное значение, так как специально обозначенный блок сквозных тем, может быть связан с освоением двух или трех предметов, с изучением какого-то раздела школьных программ...» [24, с. 5].

Данное направление проведения занятий является одним из самых актуальных в практике работы школ, внедряющих интегрированные формы работы, так как задействованы практически все учителя, работающие с одним и тем же коллективом детей.

Л. Г. Савенкова в своей статье, посвященной технологиям интегрированного полихудожественного обучения, выделяет следующий ряд

положений, обязательных при работе по технологии «Занятия, объединенные одной сквозной темой:

1. выбор темы коллективной творческой работы, актуальной для возраста учащихся.

2. освоение выделенной темы через все изучаемые предметы гуманитарно-художественного цикла (в том числе дополнительного образования): музыка, изобразительное искусство, литература, история, география, театр и др.

3. Активная сотворческая работа педагогов, детей и родителей в условиях исследовательской и творческой деятельности.

4. Привлечение к работе информации из различных источников.

5. Виды работ: уроки, дополнительные занятия, экскурсии, поездки, сочинения, создание творческих работ, проекты, исследования, диспуты, дискуссии, приглашение выдающихся деятелей для бесед, просмотры фильмов, музыкальные гостиные, слушание музыки, разучивание танцев, создание своих книг, рисунков, скульптур, архитектуры и многое другое.

6. Подготовка к художественному событию.

7. Художественное событие» [24, с. 9].

Под *художественным событием* подразумевается жанр, позволяющий подвести итог, завершить продолжительного освоение какой-либо темы, цикла уроков, объединенной одной сквозной темой. К данному мероприятию готовятся как учащиеся, так и педагоги с родителями. Для того чтобы событие проходило между всеми участниками согласованно, готовится сценарий проведения мероприятия. По необходимости могут подготавливаться костюмы. Главное, хочется отметить, что художественное событие предполагает активное сотворчество всех участников, то есть педагогов, учеников и родителей между собой.

«Представление участников в процессе художественного события – это не отрепетированное с учителем выступление одного или нескольких учеников, а коллективное со-творчество» [24, с. 11].

Л. Г. Савенкова рассматривает *организацию и проведение художественного события как оригинальную интегрированную технологию*. И дает этой технологии следующее определение: «художественное событие – это вид образовательного процесса, основанный на коллективном сотворчестве» [24, с. 11].

Целью данной технологии она определяет индивидуальные творческие проявления участника в процессе коллективного сотворчества. Задачами является взаимодействие всех участников, закрепление материала, проявление каждого в сотворчестве, перенос знаний в реальное действие.

Следующей технологией, описываемой Л. Г. Савенковой, является урок-путешествие, которая характерна для младшего и среднего школьного возраста. Такие уроки служат условием реализации общего развития учеников. Они способствуют большему вовлечению в творческий процесс, возникновению заинтересованности к обучению, благодаря активному включению в занятие игровых моментов.

Такая форма преподавания может использоваться на любом предмете школьной программы. Также она эффективна во внеклассной деятельности, в том числе в организации классных кружков и факультативных занятий. Можно объединять классную и внеклассную работу. Еще одно преимущество этой технологии в том, что она объединяет работу в школе и дома. Другим преимуществом является работа в коллективе сверстников, в тесном сотворчестве детей и педагогов в осуществлении поставленной цели. Все это позволяет развивать системное логическое мышление.

«Следует подчеркнуть, что в данном случае работа движется не от простого к сложному, не от частного к общему, а наоборот. И именно это позволяет развивать образное мышление детей, дает возможность совершать открытия, самостоятельно осмысливать происходящее. Главным является выделенная с самого начала единая развивающая цель, направленная на решение множества возникающих перед коллективом задач (проблем)» [24, с. 14].

В обучении детей очень важно развивать эмоционально-чувственную сферу, так как это позволяет развивать образное мышление, творческие способности. В то время как логическое мышление создает условие для передачи знаний учащимся.

Л. Г. Савенкова выделяет следующие правила, соблюдение которых необходимо при проведении *урока-путешествия*:

1. «Вымышленное путешествие необходимо выстраивать по логике игры.

2. Реализация на практике выдуманного путешествия требует разработки специальных правил, придерживаясь которых, коллектив движется к цели.

3. Необходимо предусмотреть возможные исключения из правил.

4. Разнообразие условий и правил.

5. Распределение обязанностей между всеми игроками.

6. Распределение обязанностей между всеми игроками.

7. Максимальное использование индивидуальных способностей и интересов всех играющих.

8. Разработка плана действий для достижения поставленной цели.

9. Опора на интересы детей.

10. Поощрение и наказание» [24, с. 15].

Огромное преимущество данной технологии заключается в том, что связь с игрой развивает у детей навыки коллективного сотворчества, сотрудничества, взаимовыручки, а также взаимодействие интеллекта и их индивидуальных способностей. Это в целом положительно влияет на общее развитие коммуникации детей. А также дети получают новые впечатления, которые расширяют представление о мире и раскрывают те способности, которые в обычных условиях могли не раскрыться.

Подводя итог описанию данной технологии, хочется отметить, что она не является открытием на сегодняшний день, так как весь процесс обучения построен по подобию высокоорганизованной игры. Отличие ее заключается в

том, что она опирается на интересы конкретных детей и их возраст, а также, в связи с ее творческим характером, направлена не только на освоение материала, но и на развитие способностей детей.

Автором следующей интегрированной технологии является Н. А. Новикова. Данная полихудожественная интегрированная технология получила название *«Мастерская творческой деятельности»*. Специфика предметов искусства, в отличие от точных наук, не предполагает точного алгоритма действий от учителя, так как она отличается своей художественно-эстетической направленностью. В связи с этим психолого-педагогическая база технологии опирается на профессиональную деятельность учителя.

В этой технологии заложено «ядро развития» творческой деятельности учащихся. Н. А. Новикова называет его отправной точкой дальнейшего развития детей, естественным образом оно является индивидуальным.

Л. Г. Савенкова в статье, посвященной технологиям интегрированного полихудожественного обучения, выделяет несколько этапов осуществления данной технологии. Первым этапом технологии она называет включение в работу учеников, то есть активизацию их творческого мышления, воображения и подготовку к восприятию нового материала (настраивание). В качестве средства выступает «символ», которым может стать любой предмет, фраза, мелодия или слайд. Его функция заключается в пробуждении чувств, пассивного воображения, активизации ассоциативного мышления, воспоминаний, ощущений. Главная роль этого этапа с точки зрения драматургии состоит во вступлении, настраивающем на определенное дальнейшее развертывание событий, как увертюра и пролог в опере или эпитафия в литературном произведении. Другими словами этот «символ» должен вбирать в себя всю идею в сжатом виде.

Следующим этапом она видит деятельность учителя, направленную на активизацию творческого потенциала учеников, а также пробуждение их эмоций и погружение в искусство. Для этого педагог подбирает определенный учебный материал, содержащий информацию из различных

видов искусств, наполняющих тему урока и создающих полихудожественное пространство. Это позволяет наиболее полно погрузить учеников в изучаемый материал, так как включаются все виды восприятия и рождаются новые образы изучаемой темы.

Следующий этап является кульминацией с точки зрения драматургии урока. Здесь учитель играет роль наблюдателя и корректора творческого процесса. В этот момент происходит наиболее полное творческое раскрытие ученика, так как возникший «внутренний конфликт» побуждает к разрешению несогласования эмоционально-чувственного состояния и прозаично-рациональной реальности. На этом этапе учитель выступает в роли корректора и наблюдателя за творческим процессом, а также направляет его в позитивное русло.

«Кульминация творческого процесса на уроке – это момент «рождения образа», решения проблемы – «инсайт»; познание прекрасного – «вдохновение»; открытие чего-то нового «озарение»» [24, с. 17].

На следующем этапе происходит фиксация возникшего образа в виде какого-либо творческого продукта: эскиз, эссе и т.д. В деятельности перевода возникшего в сознании образа в творческий продукт раскрываются и проявляются глубокие личностные переживания, способствующие самосовершенствованию. Л. Г. Савенкова данный этап определяет как развязку.

«Развязка драматургического действия на уроке – это создание новых образов и понимания, осознания глубинных смыслов искусства» [24, с. 18].

Завершающим этапом творческого процесса является приобретение учащимися нового творческого опыта.

«Рефлексия – этап воспоминаний своего переживания творческого процесса, ведущего к анализу собственного психологического состояния и интеллектуального уровня. С точки зрения драматургии рефлексиию можно сравнить с катарсисом, духовным очищением, обретением душевной гармонии» [24, с. 18].

На основе данной технологии можно построить любой творческий урок в процессе освоения какого-либо вида искусства: литературе, изобразительному искусству, музыке, театру и т.д. На уроке по любой из перечисленных дисциплин учитель обладает широкими возможностями создания условий для активизации творческой деятельности учащихся. Благодаря этой деятельности ученик, погружаясь в творчество, проживая состояние художника, получает знания в процессе творчества. Это происходит вследствие того, что созданные художником образы искусства пробуждают воображение, обостряют эмоционально-образное восприятие мира. Занятия в рамках этой технологии основаны на умении переводить язык искусства, расширения кругозора, перевода изначального образа в художественную форму с помощью выразительных средств.

Методы и приемы в этой педагогической технологии могут быть различными, однако важно, чтобы они отвечали раскрытию творческого потенциала личности учащегося, проживанию учеником всех этапов творческого процесса, переводу творческой деятельности в художественно-выразительную форму и осознанию и анализу творческого результата своей деятельности.

Особенность данной технологии заключается в ценности самого процесса получения знаний, а не в конечном продукте или результате. Становится важным, как ученик приобрел знание, а не то, что он нового знает в конечном результате.

«В интегрированной полихудожественной педагогической технологии «Мастерская творческой деятельности» процесс творчества охватывает все этапы от «рождения» образа, до конечного результата – художественного продукта и весь учебный процесс имеет культурно-художественную значимость» [13, с. 57].

Теоретическое обоснование использования разнообразных приемов реализации в музыкальном и художественном образовании интегративных технологий и полихудожественного подхода и описание приемов

представлены в работах Е. А. Горпиненко [3], Е. А. Заплатиной [5], И. Э. Кашековой [6, 7, 8], Г. А. Кречетовой [9], С. М. Мальцева [10].

В статье «Синтез искусств в художественном образовании» Л. Н. Мун рассказывает об интерактивном импровизационном *приеме*, основанном на синтезе искусств, называемом *автореферентность*. Она утверждает, что «автореферентность способствует переносу художественной информации одного языка искусства на язык другого с помощью метафорического перевода» [11].

Данные обобщения по аналогии, основанные на синтезе, создают общее художественное пространство, внутри которого ученики, погружаясь в него, изучают материал. Под автореферентностью в широком смысле слова подразумевается воспроизведение самого себя.

Интерактивность также относится к взаимодействию нескольких элементов и переводится с английского как «взаимодействие». Данный прием считается импровизационным в силу своей неповторимости. Его реализация, качество исполнения зависят, прежде всего, от учеников и от многих других факторов.

1.3. Художественный контекст уроков музыкальной литературы в решении задач приобщения школьников к академической музыке

В данном параграфе будут рассмотрены особенности предмета «музыкальная литература» в сравнении с уроком музыки; внимание будет сосредоточено на раскрытии особенностей художественного контекста уроков музыкальной литературы и приемах его создания при изучении академической музыки.

Учебный план детских музыкальных школ предполагает изучение академической музыки в рамках урока музыкальной литературы лишь с 4 класса. До этого учащиеся знакомятся с музыкой, погружаются с помощью

слушания музыки. Таким образом, в программе музыкальной школы изучение самой истории музыки разделяется на два этапа:

- первый этап – это слушание музыки;
- второй этап – изучение музыки на предмете музыкальной литературы.

В данной работе нас более всего интересует второй этап. Поскольку тема нашего исследования связана с осмыслением возможностей применения метода художественного контекста для решения задач приобщения школьников к академической музыке на уроках музыкальной литературы, то необходимо заострить внимание на том, что данная дисциплина в отличие от предмета «Музыка» в общеобразовательной школе имеет ряд своих специфических особенностей.

В отличие от предмета «Слушание музыки», предмет «Музыкальная литература» предполагает большее погружение в историю музыкального искусства и биографии композиторов. В процессе его изучения обращается внимание на запоминание конкретных фактов, большее погружение непосредственно в суть, идею, художественный замысел и нотный текст произведения, теоретический анализ. И, конечно же, изучение данного предмета предполагает хорошее знание музыкальных произведений как таковых.

Если сравнивать предмет «Музыкальная литература» с предметом «Музыка» в общеобразовательной школе, то самая главная разница заключается в том, что музыкальная литература предполагает хронологическое знакомство с музыкальным наследием композиторов как представителей конкретной эпохи искусства. При этом подробно изучается биографию композитора для представления его творческого портрета и большего понимания специфики музыкального наследия, а созданные им музыкальные произведения соотносятся с этапами биографии, обстоятельствами и событиями жизни композитора.

Школьные уроки по предмету «Музыка», напротив, не предполагают хронологического изучения музыкального наследия и тем более подробного изучения биографий композиторов (за исключением ярких фактов, способствующих пробуждению у школьников интереса). Сама природа предмета «Музыка» носит полихудожественный характер, так как главной целью любой педагог видит, все-таки, воспитание нравственных качеств и эстетического вкуса посредством погружения в музыку, а также предоставление школьникам возможности получить обобщенное представление о специфике музыкального искусства, направлениях, жанрах. Музыкальные произведения в рамках одного урока подбираются достаточно свободно; на уроках широко обсуждаются различные жизненные ситуации, нашедшие воплощение в музыкальных образах; для усиления воздействия подключаются и другие виды искусства.

Поскольку предмет «Музыкальная литература» в этом плане подразумевает больше конкретики, возникают вопросы по поводу возможности применения метода художественного контекста. Привычное название данного метода не встречается в нормативных источниках, определяющих требования к предмету. Однако практика показывает, что художественное пространство, художественная среда, художественный контекст на уроках музыкальной литературы активно создается педагогами для того, чтобы обучающиеся лучше воспринимали музыкальный материал, погружались в музыку, максимально точно понимали смысл музыкального произведения, запоминали конкретные факты из истории и биографий композиторов.

Созданию художественного контекста на уроках в значительной степени способствует развитие современное развитие информационно-коммуникационных технологий. Если раньше художественное пространство на уроке могло быть создано лишь с помощью показа репродукций картин художников и погружения в литературную основу произведения, то в настоящий момент возможности значительно расширились.

Поскольку содержание предмета «Музыкальная литература» предполагает изучение биографий композиторов, то для наиболее точного создания творческого портрета подключаются различные инновационные педагогические технологии. В качестве таких технологий может выступать просмотр энциклопедического или документального фильма, созданного на основе различных исследований теоретиков, музыковедов и историков.

Конечно, сам по себе просмотр фильма еще не создает художественное пространство, в котором ученики погружаются в музыку или другой материал с помощью творчества. Просмотр фильма не подразумевает творческого процесса, но благодаря этому в сознании детей может возникать большое количество ассоциативных связей, необходимых и расширяющих представление о мире. Мы полагаем, что в этом плане суть художественного контекста на глубинном уровне соприкасается с созданием подобных связей, которые, может быть, напрямую не относятся к данному методу.

Помимо просмотров биографических фильмов, знакомство с композиторами предполагает погружение в историю того времени. Для того чтобы создать необходимый исторический контекст, подключаются и другие сферы человеческой жизнедеятельности, касающиеся не только искусства в целом. Могут использоваться различные картины художников того времени, поэзия, театр. Например, для того чтобы наиболее подробным образом представить время рубежа XIX – XX века в искусстве, детям показываются некоторые картины художников-импрессионистов, русских передвижников, зачитывается поэзия символистов и т. д.

В целом, всё сказанное уже способствует созданию художественного пространства, в котором находятся ученики. Однако необходимо погрузиться не только в эпоху того времени, а также и в сам музыкальный материал произведения.

В этом аспекте следует обратить внимание на то, что вся изучаемая музыка в целом разделяется на две группы: вокальную и инструментальную. При изучении каждой из этих групп используется разный художественный

материал. Вокальная музыка, чаще всего, представляет собой неразрывное единство музыки и слова, подразумевает некую литературную основу, носит программный характер и содержит сюжет. В случае с инструментальной музыкой это не всегда подразумевается. Следовательно, к вокальной музыке можно подобрать больше материала для создания художественного контекста, нежели, например, к музыке симфонической.

В качестве материала для создания художественного контекста применительно к вокальной музыке, в первую очередь, актуализируется сама ее литературная первооснова. Это могут быть стихотворения различных поэтов, романы, драма и многие другие литературные жанры. Например, вокальный цикл «Прекрасная мельничиха» Ф. Шуберта на стихи И. Ф. Вильгельма, опера «Евгений Онегин» П. И. Чайковского – «лирические сцены», созданные на основе романа в стихах А. С. Пушкина, опера «Война и мир» С. С. Прокофьева по роману Л. Н. Толстого и многое другое.

Данная литературная основа помогает и в подборе визуального материала для создания художественного контекста при изучении вокального произведения. В качестве этого материала могут быть использованы картины различных художников, запечатлевающих разные сцены из литературного произведения, презентация, опера-фильм или записи со спектаклей. Все это обогащает музыкальные впечатления учеников и делает в целом урок музыкальной литературы более насыщенным.

Однако не только для вокальных произведений возможен подбор визуального ряда, так же, как и литературная основа может встречаться не только в вокальной музыке. Примером может послужить такой жанр как балет. Например, балет «Щелкунчик» П. И. Чайковского, либретто которого создано по мотивам сказки Э. Т. В. Гофмана – немецкого писателя-романтика, композитора, художника и юриста. Урок музыкальной литературы подразумевает затрагивание сюжета и его пересказ, таки образом литература участвует в создании художественного контекста. Так как в данном случае речь идет о спектакле, то просмотр определенного видео ряда

можно рассматривать как необходимый. Могут быть фрагментарно просмотрены мультфильмы или кинофильмы на данную тему, а также подобран разнообразный иллюстративный материал (фотографии танцовщиков – исполнителей главных партий, эскизы декораций к постановкам данного балета в различных театрах).

Если произведение написано не для спектакля, но имеет сюжетную основу, как например кантата «Александр Невский» С. С. Прокофьева, то в данном случае, безусловно, необходимо рассказать об описываемых исторических событиях и подобрать картины, отвечающие сюжету. Например, триптих П. Корина «Александр Невский». Поскольку музыкальный материал кантаты изначально создавался для кинофильма «Александр Невский», а метр продвижения тевтонского войска по льду Чудского озера был задан великим советским режиссером театра и кино С. М. Эйзенштейном, то уместно будет предусмотреть фрагментарный показ фильма. Художественное воплощение облика Александра Невского П. Кориным можно сопоставить с фотографическим изображением великого артиста Н. Черкасова, исполнившего в фильме главную роль.

При создании художественного контекста музыкальных произведений, написанных не на сюжет или не для спектакля, большое значение имеет мотив создания данного произведения, который может быть самым разным. Это, например, могут быть исторические события в стране или мире, нашедшие осмысление с музыкальным произведением (Шестая симфония Н. Я. Мясковского, Седьмая и Восьмая симфонии Д. Д. Шостаковича). Или более камерные события в биографии композитора («Картинки с выставки» М. П. Мусоргского).

Эти сведения или информация о музыкальном произведении могут помочь лучше погрузиться в произведение и проникнуться его художественным замыслом. Для создания художественного контекста могут быть использованы произведения изобразительного искусства, особенно в случае с произведением М. П. Мусоргского, где каждый номер из цикла был

создан как бы под впечатлением, увиденного на выставке В. Гартмана. А также презентация, где каждая картина сопровождается звучанием музыкального произведения, носящего тоже название.

В ситуациях, когда создание музыкального произведения было обусловлено историческими событиями, Седьмая симфония Д. Д. Шостаковича («Ленинградская»), можно использовать фрагменты документальных фильмов.

А если рассматривать произведения, не подразумевающие программности, например, прелюдии Ф. Шопена или А. Н. Скрябина, то, с учетом возрастных особенностей учеников и особенностей их музыкального восприятия, необходимо обратиться непосредственно к музыкальному языку самого произведения и попытаться раскрыть замысел произведения через ассоциации, вызываемые определенным накопленным слуховым опытом.

Не все перечисленные выше произведения входят в учебный план музыкальных школ, в связи со сложностью музыкального языка, но их можно использовать в работе со школьниками. Мы их использовали в качестве примера для большего понимания специфики создания художественного контекста для различных произведений.

Таким образом, подводя итоги параграфа можно сделать вывод, что самым распространенным материалом для создания художественного контекста является визуальный ряд. К нему относятся иллюстративный материал, позволяющий охарактеризовать эпоху; произведения изобразительного искусства (репродукции картин художников); фотографии; видеозаписи спектаклей; фильмы-оперы; документальные, энциклопедические и художественные фильмы; видовые фильмы, позволяющие совершать «виртуальные экскурсии» по местам жизни и творчества композиторов.

Выводы по первой главе

Понятие «контекст» в буквальном переводе означает «соединение», «связь». Данное понятие широко используется в различных науках и образовательных областях. Под художественным контекстом понимается соединение, синтез различных видов искусств и гуманитарных наук. Художественный контекст рассматривается современными исследователями как образовательная среда и образовательное пространство. Метод создания художественного контекста (иначе – метод художественного контекста) является одним из ведущих в современной педагогике музыкального и художественного образования.

Художественный контекст уроков искусства создается на основе полихудожественного подхода, интегрированных технологий, в процессе интерактивного обучения, в опоре на синтез и интеграцию различных видов искусства. При реализации метода (создания) художественного контекста используются широкий спектр приемов, основанных на сопоставлении произведений различных видов искусства, дополненных многообразной информацией из гуманитарных наук, преподнесенной в художественной форме.

Художественный контекст уроков музыкальной литературы определяется в соответствии с особенностями данной дисциплины, которая, в отличие от школьных уроков музыки, предполагает углубленное изучение творчества композиторов в строго соблюдаемой хронологической последовательности, с учетом исторических условий. Соответственно в центре внимания при создании художественного контекста находится или обобщенный облик композитора (при начале изучения его творчества), или конкретное музыкальное произведение. При создании художественного контекста большую роль играет принадлежность рассматриваемого произведения к вокальной или инструментальной, программной или непрограммной музыке. Подбираются взаимосвязанные с ключевым

музыкальным произведением литературные произведения и визуальный ряд: иллюстративный материал, позволяющий охарактеризовать эпоху; произведения изобразительного искусства; фотографии; видеозаписи спектаклей; фильмы-оперы, документальные, энциклопедические и художественные фильмы; видовые фильмы, позволяющие совершать «виртуальные экскурсии» по местам жизни и творчества композиторов.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНТЕКСТА В ПРИОБЩЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В данной главе будут подробно описаны условия, содержание и ход опытной работы по выявлению результативности метода художественного контекста в приобщении школьников к академической музыке на уроках музыкальной литературы в детской музыкальной школе на примере композиторов-классиков. Будет охарактеризован исторический и художественный контекст уроков, посвященных творчеству Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана.

2.1. Условия опытной работы

В данном параграфе будут описаны условия проведения опытной работы, включающие характеристику контингента обучающихся, график учебного процесса, оснащённость кабинета, требования к обучающимся по изучаемой дисциплине; дана общая характеристика активности обучающихся на уроках музыкальной литературы.

Опытная работа проводилась нами в музыкальной школе при Свердловском музыкальном училище имени П. И. Чайковского (г. Екатеринбург) в условиях естественного педагогического процесса на уроках музыкальной литературы в 4 классе. В изучаемый материал входили темы, посвященные творчеству творчества Л. В. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, что позволяет говорить о решении в процессе опытной работы задач приобщения обучающихся к академической музыке.

Контингент обучающихся класса, в котором проводилась опытная работа, представлял собой смешанную группу, количественно состоящую из 20 человек в возрасте от 11 до 13 лет.

Опытная работа охватывала период с 4.10.2016 по 24.01.2017 года, то есть первое полугодие и два занятия в третьей четверти. Согласно предусмотренному учебному плану первое полугодие включает в себя две четверти учебного года. Первая четверть состоит из восьми учебных часов, восьми недель: 6.09.2016 – 25.10.2016. Вторая четверть по учебному плану включает семь учебных недель: 8.11.2016 – 20.12.2016. Осенние каникулы длились неделю: с 31.10 – по 6.11.

Между первой и второй четвертями проведение контрольной работы не предусматривалось. Средством подведения итогов успеваемости обучающихся выступила небольшая викторина по пройденным произведениям, результаты которой были проверены коллективно. На заключительном занятии всего полугодия состоялась контрольная работа по пройденному материалу за две четверти (за период опытно-поисковой работы с 4.10.2016 по 20.12.2016). По результатам контрольной работы были подведены итоги полугодия, выставлены оценки и сделаны выводы относительно дальнейшей работы с обучающимися.

Опытная работа проходила в 217 кабинете под контролем заведующей практикой отделения «Теория музыки». По времени суток работа проводилась один раз в неделю, по вторникам во вторую смену с 17.10 – 17.55. Урок продолжался 45 минут (один учебный час).

На протяжении всего полугодия класс имел относительно стабильную посещаемость. Подведя итоги посещаемости, в целом можно сказать, что на каждом уроке стабильно присутствовало от 10 до 15 человек из 20-ти обучающихся.

При этом следует отметить, что аудитория, в которой проводились занятия, была рассчитана на 18 человек. Таким образом, в этом проявился

недочет администрации училища, которая не усмотрела перебор группы по количеству обучающихся в детской музыкальной школы.

В помещении класса имелось всего 6 парт, площадь каждой позволяла уместиться трем ученикам. Имелась доска, на которой учитель имел возможность записать основную информацию урока. Освещение было достаточным и способствовало эффективности работы. В кабинете стабильно поддерживалась чистота и порядок. Так же, как и все музыкально-теоретические кабинеты училища, класс был оснащен техническим устройством, позволяющим слушать музыку (два проигрывателя и компьютер); экраном, на котором можно было просматривать основную информацию о композиторах или произведениях и смотреть музыкальные спектакли; фортепиано. Однако среди всех положительных моментов, вполне отвечающих задачам организации результативной работы, хочется отметить один существенный недостаток, касающийся исключительно этой аудитории из всего училища. В данном классе в холодное время года, при достаточно низкой температуре воздуха, очень сильно остывает пол. Несмотря на то, что работает отопление и аудитория находится на втором этаже, под этим классом нет никаких помещений здания, и температура класса слабо поднимается. Таким образом, понижается работоспособность учеников, работа становится менее комфортной.

Согласно Федеральным Государственным Требованиям (ФГТ), определяющим содержание и результаты обучения в детской музыкальной школе, ученики дополнительного музыкального образования по дисциплине «Русская и зарубежная музыкальная литература» должны¹:

1. владеть первичными знаниями о роли и значении музыкального искусства в системе культуры, духовно-нравственного развития человека;

¹ Нами выделены требования, непосредственно связанные с темой настоящей ВКР, побуждающие к использованию на уроках метода художественного контекста.

2. владеть знаниями творческих биографий зарубежных и отечественных композиторов согласно программным требованиям;
3. владеть знаниями в соответствии с программными требованиями музыкальных произведений зарубежных и отечественных композиторов различных исторических периодов, стилей, жанров и форм от эпохи барокко до современности;
4. уметь исполнять на музыкальном инструменте тематический материал пройденных музыкальных произведений;
5. владеть навыками по выполнению теоретического анализа музыкального произведения – формы, стиливых особенностей, жанровых черт, фактурных, метроритмических, ладовых особенностей;
6. владеть знаниями основных исторических периодов развития зарубежного и отечественного музыкального искусства *во взаимосвязи с другими видами искусств (изобразительного, театрального, киноискусства, литературы)*, основными стилистическими направлениями, жанрами;
7. знать особенности национальных традиций, фольклорных истоков музыки;
8. знать профессиональную музыкальную терминологию;
9. иметь сформированные основы эстетических взглядов, художественного вкуса, пробуждение интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности;
10. уметь в устной и письменной форме излагать свои мысли о творчестве композиторов;
11. уметь определять на слух фрагменты того или иного изученного музыкального произведения;
12. иметь навыки по восприятию музыкального произведения, умение выражать его понимание и свое к нему отношение, *обнаруживать ассоциативные связи с другими видами искусств.*

Если говорить об успеваемости обучающихся, то в целом показатели не являются низкими, следовательно, можно говорить об общей положительной мотивации к учебе в данном классе.

Определить основные направления интересов обучающихся в этом возрасте является непростой задачей, так как личность у каждого из учеников находится еще на стадии развития. В целом, можно сказать о гуманитарной направленности интересов всего класса (что, возможно, и обусловило выбор музыкального образования в качестве дополнительного), которые проявлялись в разной степени.

Климат в коллективе, по преимуществу, был благоприятный, внутри класса не наблюдалось четкого разделения на группы более и менее общительных ребят. Однако, среди обучающихся имелись более активные и более пассивные в силу разности темперамента и воспитания. Но в целом общее самочувствие класса было хорошим, дети практически не болели, посещали все занятия и активно участвовали в жизни школы.

В целом класс был очень активен в учебном процессе. Касаясь дисциплины, особых отрицательных моментов замечено не было, однако в связи с особенностями возраста, можно сказать о некоторой ее неустойчивости. В целом дисциплина на уроках находилась на среднем уровне, в процессе проведения урока нам приходилось делать эпизодические замечания.

На уроках большинство обучающихся работало достаточно активно, отвечая на вопросы учителя и дополняя сказанное. Но в классе также имелись ученики, которые недостаточно активно работали на уроке, редко отвечали на вопросы учителя, ограничиваясь несколькими словами без собственных размышлений о музыке.

Среди учеников можно условно выделить три группы: наиболее активных, со средней степенью активности и недостаточно активных.

Ученики, которые относились к первой группе, отличались несколькими признаками от остальных. Во-первых, они имели достаточно

стабильную посещаемость, что говорило об их добросовестном отношении к учебе, к предмету и к учителю (во многом это было обусловлено воспитанием со стороны родителей). Во-вторых, такие ученики активно проявляли себя на занятиях по предмету «музыкальная литература»: заинтересованно принимали участие в работе на протяжении всего занятия, старались рассуждать, отвечать на вопросы и высказывать свое мнение, впечатление или отношение к пройденному материалу. В-третьих, такие ученики показывали в целом хорошие результаты освоения материала, что абсолютно обусловлено, прежде всего, их заинтересованностью.

Познавательная активность, проявляемая такими обучающимися, представляет огромную ценность для любого учителя, так как на дальнейших занятиях он получит возможность углубить содержание и расширить спектр методов освоения данного материала с конкретным классом и конкретными учениками, а также получит дополнительную почву для рассуждений, что позволит больше углубиться в данный материал. Особенно это касается преподавателей предметов художественно-эстетического или художественно-гуманитарного цикла, так как главной задачей на уроках искусства и музыки, в том числе, видится побуждение желания к творчеству, самостоятельному размышлению о сложных вопросах жизни и многое другое, что воспитывает нравственные качества человека.

Ко второй группе были отнесены обучающиеся, имевшие относительно стабильную посещаемость (как и в первой группе). Но их заинтересованность не имела четко определенного и стабильного характера. Такие ученики проявляли относительно умеренную активность на уроке; работали дисциплинированно, но не всегда в полную силу. В некоторых случаях обучающиеся могли задавать вопросы, в некоторых – высказывать свои суждения, но, в отличие от первой группы, это проявлялось не постоянно, а эпизодически. По поведению такие ученики, в сравнении с обучающимися первой группы, отличались большей сдержанностью в поведении, стеснительностью, закрытостью (что характерно для их возраста),

и некоторой неуверенностью в правильности своих рассуждений. Для того, чтобы работа проходила плодотворно и в равной степени охватывала всех учащихся, нам часто приходилось задавать ученикам данной группы наводящие вопросы, тем самым давая возможность проявить себя.

К третьей группе были отнесены обучающиеся, умеренно заинтересованные в материале и, по некоторым причинам, недостаточно активно участвующие в работе на уроке или слабо посещающие занятия (опять-таки по разным причинам). Так или иначе, это являлось основным препятствием к успешному освоению ими материала. В отдельно взятом случае (1 человек) на фоне общей группы выделялся ученик, часто отвлекающийся на посторонние дела и отвлекающий остальных. Ему, по преимуществу, и были адресованы замечания дисциплинарного плана. Сложность заключалась в том, что в связи с этим приходилось останавливать работу, отвлекаться, но при этом стараться сохранять доброжелательную, творческую атмосферу на уроке.

Выше уже говорилось о том, что на каждом уроке стабильно присутствовало от 10 до 15 человек.

Подводя итоги сказанному, хочется в целом положительно отозваться об общем благоприятном психологическом климате в коллективе обучающихся класса, и умеренно рабочем настрое на учебный и творческий процесс. Несмотря на то, что в классе было много учеников (что требовало со стороны учителя некоторых усилий по части распределения внимания и включения всех обучающихся в процесс заинтересованного обсуждения учебной информации), уроки проходили достаточно продуктивно.

2.2. Содержание учебных занятий по предмету «Музыкальная литература» с применением метода художественного контекста

В данном параграфе будет описано содержание учебных занятий по предмету «музыкальная литература» в аспекте подбора материала для

реализации метода художественного контекста. Будет рассказано, как раскрывалась каждая тема через материал художественного контекста.

Поскольку на уроках музыкальной литературы нами в качестве главной цели ставилось приобщение обучающихся к академической музыке на примере творчества великих композиторов (представавших перед детьми в исторической последовательности), постольку основной деятельностью на каждом уроке музыкальной литературы являлось внимательное вслушивание в музыку. Во главу угла ставилось, прежде всего, умение понимать музыку через ее звучание. Но для более глубокого понимания сути музыкального произведения, чуткого проживания судеб его героев и самого автора привлекался материал других видов искусств, тематически пересекающихся с идеей музыкального произведения.

Расскажем подробнее о том, как создавался художественный контекст на занятиях.

Как уже было сказано, в процессе опытно-поисковой работы с обучающимися осваивались темы, посвященные творчеству Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана. Было бы преувеличением считать, что круг данных композиторов с их произведениями входит в число предпочитаемых младшими подростками. В аспекте приобщения к их творчеству, у обучающихся на уроках музыки в общеобразовательной школе могли быть сформированы только лишь самые общие представления об облике композитора Л. В. Бетховена и его отдельных произведениях.

Учебный год в 4 классе начался с ознакомления обучающихся с творчеством *Л. Бетховена*. Уроки №№ 1–4 проводились учителем по предмету, а мы выступали в роли наблюдателя, входя в учебный процесс

Самый первый урок был посвящен творческому портрету композитора. Учитель в целом представил творческое наследие композитора, в основном заостряя внимание учеников на *историческом контексте* его жизни и творчества.

Исторический контекст произведения уже создаёт некое культурное пространство благодаря совмещению исторически значимых событий с откликом на них в виде художественных образов. Таким образом, у учеников формируется наиболее четкое представление о выборе композитором музыкальных жанров, масштабах замысла и тематике произведений. Интересный, увлекательный рассказ учителя о жизни и творчестве композитора, выстроенный по законам эмоциональной драматургии, придает историческому контексту художественное начало.

На дальнейших занятиях (со 2 по 4) ученики последовательно познакомились с Сонатой № 8 («Патетической»), далее с Симфонией № 3 («Героической») и Симфонией № 5. Симфония № 3 связана с определенными историческими событиями. Известно, что Л. В. Бетховен при написании этой симфонии имел желание посвятить ее Наполеону. Но, узнав истинные цели правителя, отказался посвящать эту симфонию Наполеону и дал ей название «Героическая». Пятую симфонию композитор сочинял под влиянием постепенно усиливавшейся болезни слуха, что придаёт ей особое мужество и определенную «воинственность» звучания («так судьба стучится в дверь»).

Таким образом, каждый раз, посредством создания соответствующего контекста, ученики имели возможность больше глубоко погрузиться в музыкальный материал, расширить спектр впечатлений, позволяющих более глубоко постичь суть музыкальных произведений, их художественных образов.

Дальнейшие занятия, начиная с 5-го, мы проводили уже самостоятельно под контролем педагога. За две недели до проведения первого для нас урока учитель определил его тему: *увертюра «Эгмонт»*. К этому времени дети уже познакомились с такими произведениями как: Соната № 8 («Патетическая»), симфонии №№ 3, 5, 9.

При подготовке к уроку для начала было необходимо выяснить само значение слова «увертюра» и дать ему четкое определение.

Далее, обратившись к самому произведению, надо было выявить истоки его названия.

Так была установлена связь между музыкальным произведением и произведением другого вида искусства – литературы. Автором литературного произведения, послужившего основой при создании увертюры, является великий И. В. Гёте. Таким образом, у детей устанавливается связь между разными видами искусства, как взаимодействующих между собой в рамках одного произведения.

«Эгмонт» – название драматургического произведения (трагедии), в котором воссозданы события в Испанских Нидерландах, предшествовавшие Нидерландской освободительной революции. Название трагедии дано по имени главного героя. Музыка выражает замысел литературного произведения.

В данном случае основой для реализации на уроке метода художественного контекста послужила сама литературная основа музыкального произведения. Соответственно были подобраны исторические сведения, и сведения о поэте И. В. Гёте, в том числе его портрет для того, чтобы дети представляли себе его облик. Нами были также подобраны портреты людей того времени, отражающие тонкости моды – фактора, накладывающего определенный отпечаток на восприятия облика представителя определенной эпохи. Мы считаем, что в работе с современными школьниками этот фактор имеет большое значение.

Знакомство с произведением основывалось, преимущественно, на его музыкальном анализе, представленным через музыкально-теоретический разбор каждой темы. При этом через тематику сюжета мы вышли на обсуждение с детьми социальной темы, вопрос о борьбе главного героя за свободу своего народа. Произведение, отражающее определенные исторические события, тесно связано и с историческими событиями времени своего создания. Все эти аспекты, затронутые на уроке, позволяют говорить о

реализации выявленного исследователями синтеза, интеграции музыки и истории как разных наук.

На шестом уроке от начала четверти мы начали знакомство с композитором, относящимся к новой эпохе и в истории Европы, и в истории музыки: *Францем Шубертом*. Прежде чем знакомиться с конкретными произведениями данного композитора, ранее детям незнакомого, потребовалось охарактеризовать его обобщенный облик, портрет этого композитора в контексте новой эпохи. Для этого естественным образом привлекались основные сведения об исторических событиях того времени, в основном касаемо Европы, переживавшей последствия бурной и насыщенной эпохи Наполеоновских войн. С этой целью был подобран иллюстративный материал.

Оттолкнувшись от исторических сведений, был определен общий эмоциональный фон эпохи, и в ее контексте – потребность в музыкальных произведениях. Соответственно был обоснован основной жанр в творчестве нового композитора, с творчеством которого начинаем знакомиться, – песня, а также общая камерная направленность его музыки.

После этого мы непосредственно перешли к знакомству с творчеством, стилем композитора Ф. Шуберта через прослушивание наиболее ярких его произведений, в число которых, например, входит знаменитая *Ave Maria*.

Погружаясь в жанр песни, мы перешли к изучению вокального цикла Ф. Шуберта «Маргарита за прялкой» на стихи уже знакомого детям немецкого поэта И. В. Гёте. В качестве художественного контекста, при изучении данного цикла, были привлечены сами стихи, портрет поэта, а также картины различных художников, изображающих главную героиню произведения. Было обращено внимание на многообразие жанров в литературном творчестве поэта и драматурга.

На следующем уроке мы знакомим обучающихся с балладой «Лесной царь» Ф. Шуберта. Данное произведение тоже представляет собой синтез двух искусств: музыки и литературы. Это вновь (и еще в большей степени

ввиду конкретности сюжета) предоставило нам широкие возможности для реализации метода художественного контекста.

Так же, как и в случае с «Эгмонтом» Л. Бетховена, потребовалось раскрыть понятие «баллада», дать определение этому жанру и обратиться к творчеству И. Гёте. В качестве материала для создания художественного контекста были использованы портреты композиторов – Л. Бетховена, Ф. Шуберта, а также портреты И. В. Гёте и В. А. Жуковского, так как последний перевел балладу «Лесной царь» текста на русский язык.

Помимо представления авторов произведения в аспекте синтеза двух искусств – музыки и литературы, раскрытия жанра баллады, осмысления его особенностей, опять же, в аспекте синтеза музыки и литературы, установления отличий, для реализации метода художественного контекста нами бы найдены произведения изобразительного искусства – иллюстрации описываемых в балладе событий, созданные различными художниками.

Примером тому может послужить картина немецкого художника романтического направления Пешеля, Карла Готлиба, передающая всю драму содержания баллады. На данной картине, как на стоп-кадре киноленты, запечатлен момент бешеной скачки коня, беспокойный лик отца, напуганного ребенка и таинственного, фантастического Лесного царя, искусно заманивающего его в свой сказочный мир.

Реализуя метод художественного контекста, мы всегда ориентировали учеников на то, что они должны прежде всего вслушиваться в музыку. Однако присоединение к этой деятельности произведений других видов искусств, дополняющих содержание музыки, позволяло более глубоко понять суть произведения. Чаще всего дополняющим источником информации служили именно произведения изобразительного искусства.

Так, на восьмом уроке дети знакомились с вокальным циклом Ф. Шуберта «Прекрасная мельничиха», где все номера были объединены определенной сюжетной линией. На этот раз в основу произведения были положены стихи другого немецкого поэта, менее известного – Вильгельма

Мюллера. Преследуя все ту же цель лучшего проникновения в смысл стихотворений и суть музыкального произведения, ученикам были предложены иллюстрации описываемых событий (к сожалению, авторов данных иллюстраций, найденных на интернет-сайтах, нам установить не удалось). Помимо этого мы традиционно представили детям портрет автора стихов и, так же, как и в работе с другими портретами, обратили внимание обучающихся на черты, присущие стилю эпохи.

Подобным образом были обогащены уроки, посвященные творчеству Ф. Шуберта, проводившиеся нами и во второй четверти.

На девятом уроке ученики знакомились с очередным вокальным циклом Ф. Шуберта «Зимний путь». Прежде всего, хочется отметить, что данный цикл также написан на стихи Вильгельма Мюллера. Таким образом, в художественный контекст входит литературная основа, а также некоторые изобразительные иллюстрации, уточняющие содержание музыкального и литературного материала. Обратим внимание на то, что данный цикл достаточно сильно отличается от предыдущего своим эмоциональным настроением, хотя написан всего лишь спустя четыре года. Следовательно, жизненные события, повлиявшие на Ф. Шуберта, также имеют определенное значение в трактовке смысла цикла. То есть, некоторые биографические сведения могут выступать источником для создания художественного контекста.

Для того чтобы урок был наполнен не только изобразительными иллюстрациями, литературой и историей, я принесла маленькую музыкальную шкатулку как пример того, что представляла собой шарманка. Ее звучание позволило более подробно остановиться на номере 24 «Шарманщик» из вокального цикла «Зимний путь». Чтобы ученики лучше понимали содержание данного номера, трагичность его персонажа и чувства, охватившие лирического героя произведения, была подобрана историческая информация, рассказывающая о том, кто такие шарманщики, об истории их появления и о целой культуре шарманщиков в Европе. К этому материалу

был подобран визуальный материал: картина «Шарманщик» В. Е. Маковского – русского художника-передвижника, живописца, графика, педагога, мастера жанровой сцены. Демонстрируя портрет художника, мы подчеркнули, что он жил и творил в более позднюю эпоху, чем Ф. Шуберт, в другой стране, в рамках иных художественных течений и стилей. Однако его обращение к той же теме подчеркивает непреходящую значимость произведения Ф. Шуберта в истории мирового искусства.

На десятом уроке ученики завершали своё знакомство с композитором Ф. Шубертом и его творчеством на примере Симфонии № 8 («Неоконченная»). Здесь основой для реализации метода художественного контекста выступила информация о произведении, рассказывающая о необычной истории создания. Рассказ бы выстроен по законам эмоциональной драматургии.

На одиннадцатом уроке обучающиеся начали знакомство со следующим композитором – *Р. Шуманом*. Так же, как и в предыдущих случаях, первоначально следовало представить обобщенный творческий портрет композитора. В качестве материала для знакомства была подобрана краткая биографическая информация, исторический контекст, а также энциклопедический фильм о композиторах.

Ознакомление с музыкальным наследием Р. Шумана на уроках музыкальной литературы происходило на материале нескольких его произведений.

На двенадцатом уроке вниманию обучающихся бы представлен фортепианный цикл «Альбомом для юношества», состоящий из различных небольших пьесок для юных музыкантов. Так как тематика произведений не подразумевала литературной основы, но произведения носили яркие названия, определяющие их содержание и сюжет, то акцент в реализации метода художественного контекста бы сделан не на литературный, а на изобразительный материал. В процессе ознакомления с «Альбомом для юношества» ученики слушали пьесы «Смелый наездник», «Веселый

крестьянин», «Дед Мороз», «Отзвуки театра» и другие. Ко всем этим пьесам нами были подобраны иллюстрации, обогащающие музыкальное содержание, наполняющие его сутью.

На тринадцатом и четырнадцатом уроках ученики знакомились с фортепианным циклом «Карнавал», который также не предполагал какого-либо конкретной связи с литературной первоосновой. Однако в «Карнавале» просматривается определенная сюжетная линия; пьесы из данного цикла носят яркие названия, определяющие мир художественных образов и возможный сюжет. В связи с этим при реализации метода художественного контекста была использована краткая информационная справка о каждой пьесе и подобрано произведение изобразительного искусства, обогащающее содержание музыкальных произведений. Например: «Пьеро», «Арлекин», «Шопен», «Паганини».

Дальнейшее ознакомление школьников с творчеством Р. Шумана происходило на основе вокального цикла «Любовь поэта». Этому был посвящен предпоследний урок четверти, пятнадцатый. На этот раз в основу цикла легли стихи из «Лирического интермеццо» Г. Гейне, где автор повествовал о юношеской любви к его кузине, красивой, но простой и богатой девушке. Идея острейшей социальной проблемы того времени была точно прочувствована как поэтом, так и композитором и послужила сюжетной основой всего цикла. Из 65 стихотворений Р. Шуман выбрал всего 16, наиболее лирических по духу. В данном случае, материалом для реализации метода художественного контекста послужили сами стихи и портреты Р. Шумана и Г. Гейне.

На заключительном занятии (шестнадцатый урок) была проведена контрольная работа в виде теста из 18 заданий и викторины из 10 номеров.

В следующей четверти у 4 класса нами были проведены всего два занятия. На самом первом уроке мы начали традиционное знакомство с новым композитором – Ф. Шопеном (как и Л. Бетховен, он должен был быть частично знаком школьникам по урокам музыки в общеобразовательной

школе). Обобщенный образ композитора и его творчества создавался нами на базе исторических и биографических сведений. Метод художественного контекста был реализован посредством демонстрации школьникам портрета Ф. Шопена, созданного выдающимся французским художником эпохи романтизма Э. Делакруа и энциклопедического фильма о биографии Ф. Шопена. На следующем уроке мы начали знакомить школьников с фортепианными прелюдиями Ф. Шопена.

На этом цикл проведенных нами уроков был завершен, а следовательно, была завершена и опытная работа по выявлению результативности метода художественного контекста в приобщении школьников к академической музыке на примере творчества композиторов-классиков.

2.3. Анализ результатов опытной работы

В данном параграфе будет дан качественный анализ результатов опытной работы по выявлению результативности метода художественного контекста в приобщении школьников к академической музыке на примере творчества композиторов-классиков, подведены итоги проведенной контрольной работы.

Обобщая результаты опытной работы, хочется, в первую очередь, сопоставить возможности использования метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы и уроках музыки в общеобразовательной школе.

Как было сказано в предшествующих параграфах, главной отличительной особенностью предмета музыкальной литературы от урока музыки в общеобразовательных школах является большая концентрированность внимания на изучении конкретных музыкальных произведений, написанных композиторами разных эпох, стран; при этом

творчество композиторов изучается в исторической последовательности. Урок музыки в общеобразовательной школе строится по другим принципам: на нем могут встретиться произведения различных эпох и стран, созданные различными авторами, а в основе темы урока лежит определенная идея, объединяющая данные произведения и направленная на воспитание духовно-нравственных качеств ученика. В связи с этим урок музыки, на наш взгляд, обладает большим полихудожественным потенциалом, так как его тематическое построение способствует привлечению разнообразного материала из разных видов искусства для создания художественного контекста. А на уроках музыкальной литературы создание художественного контекста напрямую связано с содержанием рассматриваемых произведений и, в этом смысле, возможности применения метода художественного контекста оказываются несколько ограниченными.

Мы убедились в том, что в рамках предмета «музыкальная литература» художественный контекст урока органично создаётся в следующих ситуациях:

- на вводном уроке из цикла уроков, посвященных творчеству определенного композитора, когда надо «погрузить» обучающихся в атмосферу эпохи, представить им обобщенный «портрет» композитора;
- при изучении музыкальных произведений, созданных на основе конкретных литературных произведений;
- при изучении вокальных произведений, для которых характерна неразрывная связь музыки и слова;
- при изучении программных музыкальных произведений, где автором задано название, сюжет, позволяющие привлекать аналогичные по содержанию произведения из других видов искусства;
- при акцентировании особенностей художественного стиля эпохи, проявляющихся в различных видах искусства;
- при наличии ярких, образных портретов композиторов, выполненных выдающимися художниками своего времени.

Однако применение метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы не является обязательным элементом. В этом мы убедились на своем опыте подготовки к заключительному из проведенных нами уроков, посвященного анализу цикла прелюдий Ф. Шопена.

Далее нам хотелось бы обратить внимание на некоторые особенности восприятия произведений искусства у обучающихся младшего подросткового возраста, с которыми проводилась работа.

В предыдущих разделах данной работы обращалось внимание на то, что в центре внимания на уроке музыкальной литературы должно находиться музыкальное звучание, подкрепленное последующим анализом музыкального произведения, а успешность изучения предмета «музыкальная литература» напрямую зависит от проникновения обучающимися в музыкальный материал произведения. Соответственно, при реализации метода художественного контекста мы всегда следили за тем, чтобы доминантным видом искусства на уроке музыкальной литературы оставалась именно музыка, причем академическая, прослушивание которой требует большой сосредоточенности, углубленности, погружения в свой внутренний мир; чтобы яркость привеченных произведений литературы и изобразительного искусства не заслонила в восприятии обучающимися ценности прослушивания произведений академической музыки.

Однако на протяжении опытной работы нами было неоднократно отмечено, что само по себе было замечено, что обучающиеся недостаточно хорошо запоминают именно музыкальный материал произведения и, в большинстве случаев, затрудняются ответить на вопрос о том, что за произведение звучит в данный момент (при возвращении к нему на последующих уроках).

Это происходит по разным причинам: во-первых, на запоминание музыкального материала влияет слуховой опыт музыки как таковой, который помогает в запоминании слуховой информации, во-вторых, индивидуальные

особенности каждого отдельно взятого ученика (психические, физиологические и т. д.), в-третьих, возрастные особенности учеников.

Таким образом, если у ученика богатый слуховой опыт прослушивания именно академической музыки, то, по причине достаточной воспитанности слуха для восприятия такой музыки, музыкальный материал запоминается во много раз легче. Однако, за исключением отдельных детей, воспитанных в соответствующей семейной среде, у подавляющего большинства современных школьников такой опыт отсутствует.

Возрастной особенностью восприятия является то, что в младшем подростковом возрасте ученикам проще запомнить информацию более яркую, вызывающую определенные эмоции. Как правило, это бывает некая зрительная информация. Данная особенность восприятия проявляется при изучении различных школьных предметов. Применительно к музыкальному образованию это может быть захватывающий пересказ сюжета музыкального произведения, необычные факты из биографии композиторов, из истории создания музыкальных произведений и их восприятия слушателями. В качестве зрительной информации на уроках музыкальной литературы может выступать просмотр оперного или балетного спектакля, оперы-фильма, энциклопедических, документальных фильмов по биографиям композиторов, картины художников и многое другое.

На протяжении опытной работы нами было неоднократно отмечено, что более глубоко ученики запоминают тот музыкальный материал, который обогащен визуальной информацией, и более точно его узнают при повторном прослушивании. Например, ученики очень хорошо запомнили действие, происходящее в балладе «Лесной царь» Ф. Шуберта, так как многое, прозвучавшее в музыке и описанное в тексте, было отображено на картине немецкого художника Карла Готлиба. Общая мрачность тонов и тревожность настроения усилили восприятие музыкального материала.

Так, например, при ответах на вопросы итогового контрольного теста, требующие чисто теоретических знаний («Сколько фортепианных сонат

было написано Л. Бетховеном?», «Какая симфония называется “Героической”? Напиши ее номер»), обучающиеся испытывали большие затруднения и, практически, все допустили ошибку либо не ответили на данный вопрос. То же самое произошло с вопросами «Сколько опер написано Л. Бетховеном?» и «Сколько вокальных циклов у Ф. Шуберта?», где в большинстве случаев были допущены ошибки.

Однако 50 % из всех тестируемых сделали попытку своими словами ответить на вопрос «О чем баллада “Лесной царь?”», описывая содержание и стараясь в письменном виде формулировать свои мысли и рассуждения.

Большинство учеников ответили своими словами на вопрос «О каком герое рассказывается в цикле “Прекрасная мельничиха?”», что говорит о очень хорошем запоминании словесной информации, ярко представленной и подкрепленной зрительным рядом, поэтому дети легко запомнили все происходящее в цикле Ф. Шуберта.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, информация, которая вызывает определенные эмоции, эффективно влияет на запоминание музыки. Но чаще всего в этом возрасте именно визуальный материал наиболее способствует запоминанию собственно музыкального материала на уроках музыкальной литературы.

Нельзя не признать, что наиболее запомнившимися для школьников стали программные музыкальные произведения. Однако, в аспекте приобщения школьников к академической музыке, мы считаем полученный результат позитивным, поскольку данные произведения вызвали у школьников интерес; закрепились в их памяти и были узнаны при повторном обращении; побудили к самостоятельному размышлению и высказыванию своих собственных впечатлений. В немалой степени этому способствовала реализация метода художественного контекста.

Выводы по второй главе

Результаты поисковой работы позволили нам прийти к следующим выводам.

Применение метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы имеет свои особенности. В отличие от урока музыки в общеобразовательной школе, где в рамках одной темы объединяются различные музыкальные произведения, созданные различными авторами в различные эпохи, на уроках музыкальной литературы изучается творчество композиторов и их произведения, причем в строгой исторической последовательности. Создание художественного контекста на уроках музыкальной литературы напрямую связано с содержанием рассматриваемых произведений и, в этом смысле, возможности применения метода художественного контекста оказываются несколько ограниченными.

Мы убедились в том, что в рамках предмета «музыкальная литература» художественный контекст урока органично создаётся при «погружении» обучающихся в атмосферу эпохи, когда жил и творил композитор; при изучении музыкальных произведений, созданных на основе конкретных литературных произведений; при изучении вокальных произведений, для которых характерна неразрывная связь музыки и слова; при изучении программных музыкальных произведений, где автором задано название, сюжет, позволяющие привлекать аналогичные по содержанию произведения из других видов искусства; при акцентировании особенностей художественного стиля эпохи, проявляющихся в различных видах искусства; при наличии ярких, образных портретов композиторов, выполненных выдающимися художниками своего времени.

В процессе опытной работы мы неоднократно отмечали, что более глубоко ученики запоминают и более точно узнают при повторном прослушивании тот музыкальный материал, который, при первом

ознакомлении, был подкреплён интересным рассказом и обогащён визуальной информацией благодаря созданию художественного контекста. При этом запомнившимися для школьников стали программные музыкальные произведения. В аспекте приобщения школьников к академической музыке, мы считаем полученный результат позитивным, поскольку данные произведения вызвали у школьников интерес; закрепились в их памяти и были узнаны при повторном обращении; побудили к самостоятельному размышлению и высказыванию своих собственных впечатлений.

Мы убедились в том, что результативность метода художественного контекста достигается посредством пробуждения определенных эмоций у учеников. Благодаря этому в сознании обучающихся возникают определенные ассоциативные связи, с одной стороны, обогащающие музыку, с другой стороны, помогающие в ее понимании и запоминании. Также при анализе результатов опытной работы было выявлено, что наиболее действенные результаты в приобщении школьников к академической музыке были достигнуты при использовании визуального материала.

Однако хочется еще раз подчеркнуть важность того, чтобы на уроке музыкальной литературы деятельность обучающихся была направлена на восприятие, прежде всего, музыкального материала, на обучение вслушиваться в музыку, обогащая свой слуховой опыт, анализировать ее. Поэтому применение метода художественного контекста не должно перегружать урок избыточной словесной и визуальной информацией, а музыкальное искусство должно сохранять свою доминирующую роль.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В течение реализации теоретической и практической разработки темы, посвященной методу создания художественного контекста на уроках музыкальной литературы, нам удалось достигнуть определенных результатов по всем поставленным задачам.

Результаты теоретического анализа источников, указанных в списке, обобщены в тексте двух первых параграфов первой главы. Результаты анализа опыта преподавателей детских музыкальных школ и собственного педагогического опыта нашли отражение в третьем параграфе первой главы и второй главе. С целью выявления результативности метода художественного контекста в приобщении школьников к академической музыке была проведена опытная работа, результаты которой подтвердили положения выдвинутой в исследовании гипотезы.

По результатам, полученным в процессе выполнения поставленных задач, можно сделать следующие выводы.

Понятие «контекст» в буквальном переводе означает «соединение», «связь». Данное понятие широко используется в различных науках и образовательных областях. Под художественным контекстом понимается соединение, синтез различных видов искусств и гуманитарных наук. Художественный контекст рассматривается современными исследователями как образовательная среда и образовательное пространство. Метод создания художественного контекста (он же – метод художественного контекста) является одним из ведущих в современной педагогике музыкального и художественного образования.

Художественный контекст уроков искусства создается на основе полихудожественного подхода, интегрированных технологий, в процессе интерактивного обучения, в опоре на синтез и интеграцию различных видов искусства. При реализации метода художественного контекста используется широкий спектр приемов, основанных на сопоставлении произведений

различных видов искусства, дополненных многообразной информацией из гуманитарных наук, преподнесенной в художественной форме. В процессе опытной работы нами апробировались различные приемы реализации метода художественного контекста на уроках музыкальной литературы с учетом всех специфических особенностей данного предмета.

Метод художественного контекста может быть органично реализован на уроках музыкальной литературы, содержанием которых является углубленное изучение творчества композиторов в строго соблюдаемой хронологической последовательности, с учетом исторических условий создания музыкальных произведений. При создании художественного контекста урока в центре внимания находится или обобщенный творческий облик композитора, или конкретное музыкальное произведение. При создании художественного контекста уроков музыкальной литературы подбираются взаимосвязанные с ключевым музыкальным произведением литературные произведения и визуальный ряд: иллюстративный материал, позволяющий охарактеризовать эпоху; произведения изобразительного искусства; фотографии; видеозаписи спектаклей; фильмы-оперы, документальные, энциклопедические и художественные фильмы: видовые фильмы, позволяющие совершать «виртуальные экскурсии» по местам жизни и творчества композиторов.

На протяжении опытной работы на уроках музыкальной литературы нами были апробированы различные способы реализации метода художественного контекста. Для этого были подобран различный материал, обогащающий и дополняющий урок музыкальной литературы. Мы убедились в том, что в рамках предмета «музыкальная литература» художественный контекст урока органично создается при «погружении» обучающихся в атмосферу эпохи, когда жил и творил композитор; при изучении музыкальных произведений, созданных на основе конкретных литературных произведений; при изучении вокальных произведений, для которых характерна неразрывная связь музыки и слова; при изучении

программных музыкальных произведений, где автором задано название, сюжет, позволяющие привлекать аналогичные по содержанию произведения из других видов искусства; при акцентировании особенностей художественного стиля эпохи, проявляющихся в различных видах искусства; при наличии ярких, образных портретов композиторов, выполненных выдающимися художниками своего времени.

В процессе опытно-поисковой работы было неоднократно отмечено, что более глубоко ученики запоминают и более точно узнают при повторном прослушивании тот музыкальный материал, который, при первом ознакомлении, был подкреплён интересным рассказом и обогащён визуальной информацией благодаря созданию художественного контекста. Мы убедились в том, что результативность метода художественного контекста достигается посредством пробуждения определенных эмоций у обучающихся. Благодаря этому в их сознании возникают определенные ассоциативные связи, с одной стороны, обогащающие музыку, с другой стороны, помогающие в ее понимании и запоминании. Также при анализе результатов опытной работы было выявлено, что наиболее действенные результаты в приобщении школьников к академической музыке были достигнуты при использовании визуального материала.

В аспекте приобщения школьников к академической музыке, мы считаем полученный результат позитивным, поскольку наиболее запомнившиеся произведения были узнаны обучающимися при повторном обращении; побудили к самостоятельному размышлению и высказыванию своих собственных впечатлений в устных ответах и письменно, в ходе выполнения контрольной работы.

Материал данной работы в дальнейшем может быть использован преподавателями учреждений дополнительного образования. Перспективы исследования состоят в продолжении разработки художественного контекста уроков музыкальной литературы, посвященных творчеству более широкого круга композиторов-классиков, включая отечественных композиторов

XIX–XX вв.; расширению спектра используемых приемов; реализации различных вариантов интегративных технологий. Нам представляется интересным сосредоточить более глубокое внимание на изучении тех процессов ассоциативного запоминания школьниками музыкальных произведений под влиянием визуальной информации, которые были выявлены нами в ходе опытной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер В. С. Две культуры. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6 [Электронный ресурс]. http://www.bibler.ru/bim_ng_kultura_d.html.
2. Голубина К. В. Социализация и индивидуализация функции контекста в дискурсе // Вестник московского государственного лингвистического университета, 2014. С. 49-59 [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializiruyuschaya-i-individualiziruyuschaya-funktsii-konteksta-v-diskurse>
3. Горпиненко Е. А. Полихудожественный подход как важнейшее методологическое основание развития импровизационных способностей учащихся младших классов хореографических училищ // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2014. № 1. С. 1-5 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
4. Горюнова Л. В. Музыка – язык общения. // Искусство в школе. 2004. № 5. - С. 3-11.
5. Заплатина Е. А. Внедрение полихудожественного подхода в образовательный процесс школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена : научный журнал. 2008. С. 131-138 [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-polihudozhestvennogo-podhoda-v-obrazovatelnyy-protsess-shkoly-s-uglublennym-izucheniem-predmetov-hudozhestvenno>
6. Кашекова И. Э. Педагогические технологии построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2007. 47 с.

7. Кашекова И. Э. Создание интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства. Монография, М. : Изд. дом РАО, 2006.
8. Кашекова И. Э. Технология интеграции и конвергентности с искусством в предпрофильном и профильном образовании // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2008. № 1 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
9. Кречетова Г. А. Реализация интегративного подхода в процессе музыкального образования младших школьников // Общество : социология, психология, педагогика : научный журнал. 2016 [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-integrativnogo-podhoda-v-protsesse-muzykalnogo-obrazovaniya-mladshih-shkolnikov>
10. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. М.: Музыка, 1991. 88 с.
11. Мун Л. Н. Синтез искусств в художественном образовании (интерактивная импровизационная технология) // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2008. № 4 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
12. Мун Л. Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2008. № 2 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
13. Новикова Н. А. Теоретический аспект алгоритма педагогической технологии взаимодействия искусств // Сборник научных статей «Интеграция искусства в системе непрерывного образования: воспитание искусством детей и молодежи как фактор социализации личности в меняющемся окружении: Юсовские чтения». М.: ИХО РАО, 2008. С. 57-61.

14. Олесина Е. П., Новикова Н. А., Радомская О. И. Механизмы внедрения интеграционных педагогических технологий в общее образование // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2013. № 1. С. 1-19 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
15. Радомская О. И., Савенкова Л. Г. Теоретическое основание комплексного интегрированного обучения // Педагогика искусства : электронный научный журнал. 2015. № 2 [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
16. Савенкова Л. Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание: Учебно-методическое пособие для системы общего и высшего профессионального образования. М.: ИХО РАО, 2011. 279 с.
17. Савенкова Л. Г. Интегративный курс по предметам искусства в школе, что это такое ? // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2008. № 1 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
18. Савенкова Л. Г. Интегрированный предметно-пространственный подход к предмету освоения искусства в школе // Виды искусства и их взаимодействие в школе: Пособие для учителя. М., 2001.
19. Савенкова Л. Г. Интеграция – важнейшее педагогическое условие реализации идеи педагогики искусства в современной общеобразовательной школе // Известия Российской академии образования, 2001. С. 74-85.
20. Савенкова Л. Г. Когда все искусства вместе : взаимодействие предметов художественного цикла. М. : Чистые пруды, 2007. 32 с.
21. Савенкова Л. Г. Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы // Педагогика искусства: Электронный научный журнал. 2010. № 4 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
22. Савенкова Л. Г. Полихудожественное образование как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья

- детей и юношества // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2006. № 1 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
23. Савенкова Л. Г. Современные направления художественного образования в России // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2014. № 3. С. 1-4 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
24. Савенкова Л. Г. Технологии интегративного полихудожественного обучения // Педагогика искусства: электронный научный журнал, 2011. № 3. С. 1-21 [Электронный ресурс]. www.art-education.ru.
25. Ушанева Ю. С. Понятие художественно-образного мышления в эстетике, психологии, педагогике // Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 51-60.
26. Школяр Л. В, Школяр В. А., Критская Е. Д. и другие.; Под. ред. Школяр Л. В. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 232 с.
27. Школяр Л. В. Научная школа педагогики искусств и современная образовательная практика // Гуманитарное пространство. 2013. Том. 2. № 1. С. 74-77.
28. Юсов Б. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. Луганск, 1990. 175 с.
29. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». М. : Компания спутник +, 2004. 253 с.
30. Юсов Б.П. и др. Виды искусств и их взаимодействие (пособие для учителя). М. : ИХО РАО, 2001. 28 с.
31. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников. – М. : ФГНУ ИХО РАО, 2012.
32. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области искусства // Виды искусства и их взаимодействие (пособие для учителя) / Б.П. Юсов и др. М. : ИХО РАО, 2001. 28 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Контрольный тест для 4 класса музыкальной школы по предмету «Музыкальная литература».

1. Сколько фортепианных сонат написано Бетховеном?

Ответ _____

2. Перечислить ведущие жанры в творчестве Шуберта (зачеркнуть неправильный ответ):

а) опера, б) симфония, в) песня, г) соната.

3. Какие из перечисленных произведений принадлежат Шуберту:

а) «Прекрасная мельничиха», б) «К далёкой возлюбленной», в) «Фантастические пьесы», г) симфония №8 «Неоконченная» д) увертюра «Эгмонт»

4. Какой композитор написал цикл «Фантастические пьесы»?

Ответ _____

5. К какому художественному направлению относиться творчество Шумана:

а) барокко, б) классицизм, в) романтизм, г) символизм.

6. Сколько симфоний написано Бетховеном?

а) 5, б) 7, в) 9, г) 12, д) более 40

7. Какой композитор написал «Альбом для юношества»?

Ответ _____

8. Какая симфония называется «Героической»? (напиши ее номер)

Ответ _____

9. Шуману принадлежат такие вокальные циклы:

а) «Любовь поэта», б) «Зимний путь», в) «Лесной царь», г) «К далёкой возлюбленной».

10. Сколько песен написано Шубертом?

а) более 600, б) более 700, в) менее 300, г) около 400.

11. Какую вы знаете увертюру Бетховена? (напишите название)

Ответ _____

12. Сколько вокальных циклов у Шуберта?

а) 1, б) 2, в) 3, г) 4.

Напиши название.

Ответ _____

13. Сколько опер написал Бетховен?

а) 9, б) 5, в) 1, г) 3

Напиши название.

Ответ _____

14. На стихи какого немецкого поэта написана баллада «Лесной царь»?

Ответ _____

15. Напиши своими словами, о чем это произведение?

16. Какой композитор написал фортепианный цикл «Карнавал»?

Ответ _____

17. На стихи какого немецкого поэта написан цикл «Прекрасная мельничиха» и «Зимний путь»?

Ответ _____

18. О каком герое рассказывается в цикле «Прекрасная мельничиха»? (каким по настроению он тебе представляется и что с ним происходит).

Ответ напиши своими словами.

Ответ _____
