

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Музыка и методика
преподавания музыки»

Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»

Профиль «Музыка»

Форма обучения заочная

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему

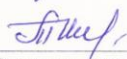
**Формирование представлений о художественном образе у школьников-
подростков на примере освоения музыки композиторов романтиков**

Студент


(подпись, дата)

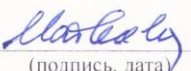
Смирнов Артем Евгеньевич

Руководитель


(подпись, дата)

к.п.н., доцент Шипилкина Т.А.

Нормоконтролёр


(подпись, дата)

к. искусствоведения
Матвеева И.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 02.06.23 № 10)

Заведующий
кафедрой


(подпись)

к.п.н., доцент Шипилкина Т.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 04.02.23 № 6)

Секретарь ГЭК


(подпись)

к.ист.н., доцент Рябова Г.Н.

Пенза, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКИ КОМПОЗИТОРОВ РОМАНТИКОВ.....	8
1.1. Содержание категории «художественный образ» в психолого- педагогической и музыковедческой литературе.....	8
1.2. Психолого-педагогические особенности подросткового возраста в аспекте формирования представлений о художественном образе...	18
1.3. Музыка композиторов романтиков как предмет освоения на уроках музыки в общеобразовательной школе.....	27
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКИ КОМПОЗИТОРОВ РОМАНТИКОВ.....	38
2.1. Критерии, показатели и уровни сформированности представлений о художественном образе у школьников-подростков.	38
2.2. Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию представлений о художественном образе у школьников-подростков на примере освоения музыки композиторов романтиков.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	71

ВВЕДЕНИЕ

Специфическую, характерную разновидность искусства представляет собой музыка. Язык музыки выражает человеческий опыт исключительно на основе эмоционального содержания, абсолютно не обращаясь к конкретике. Благодаря этому художественный образ музыкального произведения бытует на уровне философского познания.

Художественный образ представляет собой одну из самых сложных и, в то же время, фундаментальных категорий в сфере искусства. Это широкое понятие искусствознания, обозначающее способ трансформации явлений материального или духовного мира и итог такой трансформации, выраженный языком искусства. При этом, то или иное направление искусства обладает своими особыми средствами воплощения художественного образа. Набор путей реализации образного содержания формируется в зависимости от специфики конкретного вида искусства.

Художественный образ представляет собой одну из фундаментальных категорий любого направления искусства, выступая не только результатом творчества, но и эталоном, позволяющим оценить степень художественной ценности произведения искусства. Поэтому процесс отражения художественного образа в сознании зрителя, слушателя закономерно является одним из центральных вопросов педагогики искусства. Рассматривая эту проблему, некоторыми педагогами и психологами сам художественный образ понимается как восприятие зрителем произведения искусства, а основной функцией искусства считается материализация художественного образа.

Практические вопросы формирования представлений о художественном образе у учащихся общеобразовательной школы тем или иным образом затрагивались многими педагогами-теоретиками. В частности, в области музыкального образования эта проблема разрабатывалась Э.Б. Абдуллиным, О.А. Апраксиной, В.Н. Шацкой и многими другими.

Работа по формированию представлений о художественном образе начинается с первого класса, с самых ранних уроков музыки, однако в старших классах эта часть музыкально-образовательной деятельности становится более насыщенной и интенсивной, поскольку у школьников накапливается опыт общения с искусством, а воспринимаемый художественный образ становится более глубоким и многогранным. Кроме того, важным фактором формирования представлений о художественном образе в старших классах становится развивающаяся способность долгое время оперировать абстрактным, отвлеченным материалом. Старшеклассники, в отличие от учащихся младших классов, могут осознанно и подробно осуществлять анализ музыкального языка произведения, определять связь особенностей музыкального языка и образного содержания музыки.

Большое значение в формировании представлений о художественном образе важное значение имеет отбор музыкального репертуара. Обращаясь к изучению образного содержания музыки, школьники должны иметь возможность общаться с эмоционально наполненными сочинениями, активно влияющих на возникновение размышлений о них.

И, рассматривая процесс отбора музыкального материала с этой позиции, одним из наиболее эффективных направлений может являться музыкальное наследие композиторов-романтиков. Яркая индивидуальность музыкального творчества романтиков воплощается в особых композиторских решениях. Музыкальное творчество эпохи романтизма передает глубину эмоциональных личности, нюансы и тонкости человеческих чувств.

Художественно-образное содержание музыки эпохи романтизма чрезвычайно глубоко и эмоционально. Внимание композиторов романтиков обращено к красоте природы и эмоциям человека, доминирующим над интеллектуальной сферой.

Однако, освоение образного содержания творчества композиторов-романтиков не занимает достаточного времени в школьной программе.

Зачастую, на уроках музыки старшеклассники не получают полноценного представления о романтизме, специфических особенностях образного содержания его произведений искусства. Вместе с тем, музыкальные произведения эпохи романтизма обладают большим потенциалом для насыщения и углубления музыкально-образовательного.

Таким образом, актуальность настоящей работы определена рядом факторов:

- общественным запросом на формирование у детей представлений о художественном образе в обучения в общеобразовательной школе;
- необходимостью поиска педагогических условий формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков в рамках обучения в общеобразовательной школе;
- большим потенциалом творчества композиторов-романтиков в формировании представлений о художественном образе у школьников-подростков.

Тема исследования: «Формирование представлений о художественном образе у школьников-подростков на примере освоения музыки композиторов романтиков».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность педагогических условий, способствующих формированию представлений о художественном образе у школьников-подростков.

Объект исследования – процесс формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков.

Предмет исследования — педагогические условия, способствующие формированию представлений о художественном образе у школьников-подростков на примере освоения музыки композиторов-романтиков.

Гипотеза исследования: формирование представлений о художественном образе у школьников-подростков может осуществляться наиболее эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- понимание категории «художественный образ» во взаимосвязи его познавательного и эмоционального компонентов;
- использование на уроках музыкальных произведений, обладающих особой художественно-образной ценностью и глубиной;
- включение в музыкально-образовательный процесс творческих заданий, направленных на активизацию эмоционально-ценностного отношения школьников к музыке.

Задачи:

- осуществить анализ музыковедческой и психолого-педагогической литературы по теме работы; описать содержание категории «художественный образ»;
- определить специфику подросткового возраста, оказывающую влияние на формирование представлений о художественном образе у учащихся старших классов общеобразовательной школы;
- охарактеризовать творчество композиторов-романтиков как предмет освоения учащимися на уроке музыки, описать общие черты художественно-образного содержания творческого наследия романтиков;
- выделить и описать критерии, показатели и уровни сформированности представлений о художественном образе у школьников-подростков;
- осуществить экспериментальную проверку эффективности педагогических условий формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков на примере освоения музыки композиторов-романтиков.

В качестве методологической и теоретической базы работы выступили: общие положения, касающиеся процесса восприятия музыки (Л.А. Мазель, Е.В. Назайкинский), исследования области развития художественно-

образного мышления учащихся общеобразовательной школы (Л.Горюнова, Н.А.Терентьева и др.), методические подходы к процессу музыкального образования и воспитания (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев и др.).

Для решения поставленных задач и экспериментальной апробации выдвинутой гипотезы нами были использованы исследовательские методы: теоретический анализ искусствоведческой, музыкально-педагогической, психолого-педагогической, учебно-методической литературы в аспекте изучаемой проблемы, анализ педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа.

База исследования: МБОУ Гимназия №42 г.Пензы.

Структура: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКИ КОМПОЗИТОРОВ РОМАНТИКОВ

1.1. Содержание категории «художественный образ» в психолого-педагогической и музыковедческой литературе

Искусство представляет собой уникальное общественное явление, не имеющее аналогов ни в одной другой сфере деятельности человека, что выражается в оперировании искусства, преимущественно, абстрактными категориями, относящимися к области чувств и эмоций. Именно поэтому один из главных векторов музыкально-педагогического процесса – это развитие художественно-образного мышления учащихся. Музыкальное образование способствует переходу учащегося от восприятия окружающей действительности через индивидуальный опыт к освоению музыкального искусства, развитию личностного творческого опыта в музыке.

Изучение содержания, структуры музыкального языка является одной из тем, изучаемых и раскрываемых в течение многих десятилетий, и с каждым годом педагогика, музыковедение представляют всё новые и новые подходы к данному вопросу.

Являясь «живым» явлением, существующим только в момент исполнения и восприятия, музыкальное искусство бытует в результате взаимосвязи многих видов человеческой деятельности. Коммуникация между этими видами деятельности осуществляется посредством художественных образов как основной категории искусства. Художественный образ зарождается в сознании автора, являясь результатом его индивидуального музыкального и личностного опыта, затем образ воплощается в музыкальном произведении и, преломляясь в деятельности исполнителя, воспринимается слушателем, где претерпевает еще одну трансформацию.

Различные аспекты художественного образа в музыке рассматривались педагогами и психологами искусства уже давно. Проблема образа в психологии и музыкальной педагогике чрезвычайно обширна. Еще начиная с деятельности В.Г.Белинского закрепилось мнение о том, что художественное мышление представляет собой оперирование абстрактными образами, выстроенными на основе конкретных представлений [17]. Б.Т.Лихачев в свою очередь, отмечает, что формирование образного мышления происходит как трансформация отдельного образа в образное обобщение, то есть в осознание заложенных в образе смыслов [22].

Художественный образ имеет гораздо более тесную связь с эмоциональным миром человека, нежели что-либо конкретное, например, слово. Это обусловлено тем, что в образе заложены не только конкретные свойства предмета или явления, но и индивидуальное отношение человека к этому явлению.

В последние десятилетия педагогика искусства часто обращается к рассмотрению художественного образа, поскольку эта теория позволяет рассматривать специфику явлений искусства, раскрывать их взаимосвязь с другими сторонами жизнедеятельности человека. Такой подход основывается на изучении художественного образа как онтологического и эстетического явления. В аспекте настоящего исследования нас интересует категория художественного образа, рассматриваемая с эстетической стороны.

Эстетика под художественным образом понимает **обобщенное представление о явлениях окружающей действительности, реализованное средствами того или иного направления искусства** [22]. Такое определение художественного образа выступает фундаментальным, на основе чего осуществляется выстраивание системы особенностей художественно-образного языка искусства. Эстетическое понимание художественного образа выделяется из группы сходных по звучанию определений, в частности, используемых для определения элементов языка искусства в эстетической системе.

Специфической особенностью художественного образа является тот факт, что он не просто копирует то или иное явление окружающей действительности, но, в некоторой степени, создает его заново, воплощая в процессе создания возможности искусства, рождает в нем нечто новое, что раскрывает личное, эмоциональное отношение автора, преломляя исходное явление с точки зрения личностного подхода. Такое перевоплощение исходного явления действительности закономерно влечет определенную иносказательность художественного образа. То есть, вне зависимости от степени сходства произведения искусства с первоначальным явлением искусства, художественный образ представляет собой не явление окружающей действительности и даже не его отражение, а именно образ, требующий от зрителя не только непосредственного восприятия, но и деятельности воображения, которое способно оживить язык искусства. Иными словами, в художественном образе заложено не отражение действительности, а ее символы, способные вызвать у зрителя рождение взаимосвязей между явлениями окружающего мира.

Характерная особенность художественного образа заключается в широком задействовании ассоциативной деятельности психики человека. Ассоциации возникают под воздействием звучащего произведения и, сочетаясь, воплощаются в сознании в форме представлений. Сам термин «представлений» достаточно многогранен и не имеет единого толкования в психологических исследованиях. Наиболее устоявшимся считается определение понятия «представление», принадлежащее В.В.Давыдову, характеризующему представление как процесс отражения психикой элементов окружающей действительности, не воспринимаемых в данный момент, а формируемых сознанием на основе имеющегося опыта восприятия [18].

Подходя к проблематике формирования представлений о художественном образе музыки, следует отметить, что оно является одним из

наиболее сложно организованных процессов в психологии, реализуясь в комплексе восприятия, воображения и мышления.

Восприятие представляет собой отражение тех или иных явлений окружающего мира как комплекса свойств, воздействующих на органы чувств человека. С точки зрения музыкальной педагогики восприятие рассматривается как процесс отражения явлений музыкального языка, закрепляющийся в сознании как некий музыкальный образ. В данном случае музыкальный образ понимается только как отражение в сознании слушателя музыкально-выразительных средств в комплексе, не выражающем какого-либо эмоционального или эстетического состояния. К таким музыкально-выразительным средствам относятся, например, тембр, лад, темп, ритм, звуковысотные отношения и т.д.

Воображение как вторая часть формирования представлений о художественном образе представляет собой формирование в сознании слушателя первоначального эстетического или эмоционального образа, выстраиваемого на основе восприятия музыкального образа, интерпретируемого на основе других образов, возникавших в прошлом. При этом психологи разделяют понятия произвольного (осознанного) и непроизвольного (неосознанного) воображения.

Музыкальное мышление представляет собой осознанный и целенаправленный анализ музыкального языка с целью оперирования, рассмотрения, осмысления художественного образа, реализованного средствами музыкальной ткани. Данный механизм формирования представления о художественном образе основывается на осознании слушателем организации музыкальной ткани. Преобразование интонации в образное содержание музыкального произведения происходит только после некоторой обработки. То есть, без осознания взаимосвязей между формой сочинения, звуковысотными отношениями, гармонией и т.д. сочинение остается неорганизованным набором звуков, не имеющим смыслового содержания. Понимание структуры и логики построения музыкального

сочинения, поиск общих и контрастных черт – следующие задачи мышления. Они являются более сложными с практической точки зрения, поскольку связаны, в первую очередь, не с интуитивными и подсознательными действиями слушателя, а с его осознанными действиями, требующими наличие определенного интеллектуального опыта.

То есть, формирование представлений о художественном образе осуществляется одновременно двунаправленно: с одной стороны, этот процесс протекает на основе неосознанных ассоциаций и переживаний благодаря наличию определенного эстетического опыта слушателя; с другой стороны, формирование представления о художественном образе проходит на рациональном уровне посредством анализа музыкальной ткани во взаимосвязи ее элементов с образным содержанием сочинения.

Однако, несмотря на определенную независимость данных векторов формирования представлений о художественном образе, они существуют в некоторой взаимосвязи и взаимодействии.

Как уже отмечалось выше, категория «художественный образ» выступает в качестве основополагающей в искусстве. Некоторые искусствоведы, в частности, под художественным образом имеют в виду само смысловое содержание произведения искусства и утверждают, что основная цель произведения искусства заключается в материальном воплощении художественного образа (В.А. Разумный) [34].

С позиции философии данная категория исследовалась А.И. Буровым, В.И. Костиным и другими исследователями, понимающими под художественным образом способ и форму отражения картины реального мира языком искусства. При этом отражение реальности с помощью средств искусства имеет характерные, не повторяющиеся в других формах деятельности человека, черты. В частности, специфической особенностью художественного образа в музыке является воплощение чувств, эмоций, а не конкретных объектов [20]. При этом отмечается эмоциональная субъективность в отражении реальности, которая не только влияет на

специфику воплощенного художественного образа, но и, в целом, может являться причиной творческой активности человека, выступать в качестве источника формирования художественного образа в искусстве.

С позиции материализма исследователи отмечают многоступенчатость структуры художественного образа, многогранность и противоречивость содержания данной категории. С психологической точки зрения художественный образ понимается как процесс символического отображения реальности, главенствующее в психическом развитии личности. С этой позиции художественный образ предстает в форме символа, формирующегося в момент восприятия действительности и необходимого для транслирования эмоциональной информации другим людям [34].

Рассмотрим основные специфические особенности категории «художественный образ» применительно к музыкальному искусству. Как известно, музыкальное сочинение отличается от любого другого произведения искусства тем, что художественный образ воплощается в нем через звуковысотные отношения, выстроенные определенным способом. Ю.Н. Тюлин отмечает, что слушатель воспринимает художественный образ в виде комплекса музыкально-выразительных средств, доставляющего ему определенное эстетическое удовольствие [39]. Иными словами, исследователь указывает на сочетание интеллектуального и иррационального в структуре художественного образа.

С точки зрения музыкально-психологической науки в последние десятилетия художественный образ также понимается как комплекс духовного и логического. В такой структуре под логической составляющей подразумеваются физические характеристики звучащего музыкального произведения, которое может быть рассмотрено по отдельным элементам, таким как мелодия, ритм, гармония и т.д. Характерно, что сам по себе подобный акустический анализ не может передать, определить суть и смысл художественного образа. Образ формируется в сознании слушателя только после подключения к процессу акустического анализа духовной

составляющей, то есть включения психического процесса воображения, придающего физическому звучанию музыки эмоциональной окраски. То есть, логическая составляющая в структуре представлений о художественном образе заключается в акустических характеристиках организованных звуков, в то время как духовная составляющая придает звучащей музыке смыслы и настроения.

Подобный подход подтверждается многими современными исследованиями. Например, описывая процесс формирования представлений о художественном образе в музыкальном произведении, Г.М.Цыпин отмечает взаимосвязь эмоционально-образного и логического его компонентов. Исследователь отмечает, что ассоциативное мышление позволяет расширить процесс познание художественно-образного содержания музыкального произведения, насытить восприятие яркими красками, сделать его более многогранным [40].

Подобно этому мнению, С.В.Кириллов утверждает, что, несмотря на личностную направленность процесса восприятия художественного образа, эта категория остается обширной и абстрактной, выступая в сочетании иррационального и интеллектуального, всеобщего и индивидуального [17].

В такой структуре к всеобщему автор относит всё то, что непосредственно отражает окружающую действительность, а к индивидуальному – то, что заложено в музыкальное произведение лично автором. Исходя из такой идеи, художественный образ не может пониматься ни как конкретное отражение реального мира, ни как личные переживания композитора, но как особый автопортрет автора произведения, созданные на основе картин окружающей действительности.

Характерно, что всеобщие и индивидуальные признаки характеризуют не только процесс создания музыкального произведения, но и его восприятие. То есть, под процессом формирования представлений о художественном образе музыкального произведения можно понимать опосредованный диалог композитора и слушателя, основанный на

взаимосвязи объективной картины мира и субъективной ее оценки участниками этого диалога [39].

Из понимания структуры категории «художественный образ» логически следует путь формирования представлений о художественном образе в сознании слушателя.

С.М. Зырянова утверждает, что формирование представления о художественном образе происходит через осознание комплекса выразительных средств. Под выразительными средствами автор понимает способы, используемые композитором для воплощения смысловых формул сочинения и для воздействия с их помощью на сознание слушателя. То есть, выразительные средства, воздействуя на человека, вызывают в его воображении возникновение ассоциативных связей, складывающихся в целостный художественный образ [18].

Л.А. Мазель отмечает, что восприятие художественно-образного содержания музыкального произведения осуществляется благодаря особой творческой деятельностью личности, воспринимающей музыку [24]. При этом исследователь также указывает, что процесс формирования представления о художественном образе основывается на освоении знаковой функции искусства. Следующей же ступенью восприятия музыки он называет «вхождение» в нее, то есть ассоциацию себя с персонажем художественного произведения, постановка себя на его место.

То есть, формирование представления о художественном образе подразумевает оперирование уже известными слушателю средствами музыкальной выразительности и освоение новых, что выполняется слушателем осознанно для погружения в эмоциональное состояние воспринимаемого произведения.

Такой подход к логической, рациональной составляющей как основы формирования представлений о художественном образе музыкального произведения обуславливает необходимость освоения слушателем знаковой функцией музыкального искусства. Данный процесс осуществляется через

накопление слушателем значительного музыкального опыта. Причем, слушателю, для полноценного освоения знаковой функции музыки необходимо не столько пассивное слушание (вне зависимости от его количества и продолжительности), сколько активная деятельность в момент восприятия музыки, включающая собственную музыкально-творческую или исследовательскую деятельность.

Вопрос формирования представлений о художественном образе не нов в музыкальной педагогике. Так, интересен подход к этому вопросу Б.Асафьева, утверждавшего, что процесс формирования представлений о художественном образе является основой для овладения языком музыки. В свою очередь, для формирования этих представлений необходимо развитие у слушателей способности мыслить посредством звуковых представлений [3].

По мнению Н.Гродзенской, понимание роли средств музыкальной выразительности имеет первостепенное значение в вопросе формирования представлений о художественном образе музыкального произведения [12]. Через это понимание происходит как первоначальное осознание, так и последующее углубление эмоционального восприятия музыкальной ткани слушателем. По мнению исследователя, деятельность слушателя, направленная на анализ средств музыкальной выразительности, активизирует процесс музыкального восприятия, вынуждает слушателя проследивать процесс развития художественного образа на протяжении звучания музыкального произведения. Как и многие авторы, Н.Гродзенская считала крайне важным использование в музыкально-педагогическом процессе ассоциативного метода, указывая на главенство музыкальных ассоциаций над другими.

Разрабатывая тему воплощения художественного образа средствами музыки, Г. Кечхуашвили обращает внимание, что в момент восприятия музыкального произведения в сознании слушателя возникают различные представления, то есть индивидуально окрашенные, субъективные картины и ассоциации, которые могут существовать в виде конкретных образов,

возможно, выстроенных в определенную сюжетную линию, или абстрактных ощущений [16].

Интересным является мнение психолога И.С. Якиманской, касающееся процессов возникновения художественного образа в сознании человека. Освещая эту тему, автор делает акцент на художественном (в широком смысле) опыте личности для возможности создания, рождения образа в сознании [40]. То есть, художественный образ формируется в сознании из элементов реальности, уже воспринятых человеком ранее. Чем большим опытом обладает личность во всех сферах деятельности, тем больше у нее появляется элементов для создания новых, оригинальных образов, а также и увеличивается способность интеллекта для трансформации, преобразования знакомых элементов в новый образ.

Кроме того, И.С. Якиманская отмечает увеличение способности человека к созданию и применению художественных образов в собственной деятельности с течением времени, что связано, во-первых, с накоплением жизненного опыта, а во-вторых, с развитием по мере взросления психических процессов мышления, запоминания и воспроизведения.

Таким образом, категория «художественный образ» применительно к музыкальному искусству имеет большое количество разнообразных множество трактовок и подходов к формированию представлений о нем в сознании человека. При этом, теоретический анализ педагогической и психологической литературы показал, что большинство исследователей отмечают двукомпонентность данного процесса, реализующийся в комплексе материальной (логической, рациональной) основы и духовного (эмоционального, иррационального) отражения этой основы в сознании в виде конкретного или абстрактного художественного образа. Специфика представлений о художественном образе, рождающихся в сознании слушателя, а также само течение процесса их формирования напрямую зависят от уровня психического развития конкретного слушателя, а также от накопленного им индивидуального опыта.

1.2. Психолого-педагогические особенности подросткового возраста в аспекте формирования представлений о художественном образе

Описывая процесс формирования представлений о художественном образе под воздействием произведения искусства (вне зависимости от конкретного направления) Л.Л.Абрамян подчеркивает комплексное его осуществление на основе взаимодействия эмоций и мыслительной деятельности человека [9]. Если же мы обращаемся к специфике музыкального искусства, то роль иррационального, чувственного компонента значительно увеличивается по отношению к логической составляющей. Погружение вглубь смыслового содержания в момент восприятия музыки и рождения в сознании художественного образа является сложным процессом. В ходе его происходит переход от общего восприятия музыкального произведения, заключающегося в понимании общего настроения музыки, основных ярких элементов, к частному, в ходе которого осознаются тонкости музыкально-выразительных структур сочинения, а затем происходит возврат к общему осознанию образного содержания, но, на этот раз, на новой глубине художественно-образного восприятия.

Многие исследователи-психологи отмечают прямую зависимость успешности формирования представлений о художественном образе от возраста слушателя. Например, период обучения в общеобразовательной школе характеризуется преобладанием эмоциональной составляющей художественно-образного мышления. Особенно ярко эта тенденция проявляется в младших классах. Влияние эмоций на процессы восприятия и интерпретации смыслового содержания музыки наиболее сильно у учащихся младших классов. На основе эмоциональной интерпретации звучания музыкального произведения сознание достраивает весь целостный художественный образ.

В процессе слушания музыкальных произведений, психологически доступных для восприятия в школьном возрасте, психика учащегося

продуцирует мощный эмоциональный импульс, рождающий в сознании ощущение радости, печали и т.д. Впоследствии, под воздействием ряда условий, данное состояние способно закрепиться в памяти школьника в виде эстетического переживания.

Наряду с другими психологами, Е.А.Дубровская указывает на личностную опосредованность процесса формирования представлений о художественном образе [14]. Индивидуальный опыт слушателя накладывает значительный отпечаток на процесс интерпретации образного содержания музыки, причем здесь играет роль как опыт восприятия и анализа музыкальной ткани, так и личный жизненный опыт, от которого непосредственно зависит сам факт возникновения ассоциаций, а также и их количество и качество, глубина ассоциативных связей. По Е.А. Дубровской, сформированность представлений о художественном образе характеризуется:

- эмоциональной наполненностью (отражением мыслей или эмоций, возникших под влиянием чего-либо);
- оценочным суждением (музыка вызывает позитивные или негативные эмоции);
- эмоциональной активностью (слушатель сопереживает образному содержанию произведения).

Еще одной функцией психики, обязательной для формирования представлений о художественном образе, является воображение. Такая необходимость развития воображения обусловлена тем, что данная функция является своеобразным фундаментом любого вида творчества, поэтому именно воображение выполняет одну из важнейших функций в рождении и развитии художественного образа музыкального произведения в сознании слушателя.

Таким образом, можно увидеть, что специфика процесса формирования представлений о художественном образе заключается в сложной структуре и необходимости предварительного накопления слушателем значительного жизненного, музыкального, эмоционального опыта. Закономерно, что

старший школьный возраст является более подходящим для эффективной работы в обозначенном направлении. Кратко опишем основные особенности подросткового возраста, касающиеся описываемой проблемы.

В подростковом возрасте в физиологии и психике школьника происходят значительные трансформации, накладывающие отпечаток на все стороны жизнедеятельности ребенка. С точки зрения психологии происходит становление взрослости школьника с сопутствующим этому развитием самостоятельности. С позиции физиологии подростковый возраст знаменуется окончанием физического созревания.

Подростковый возраст является особым периодом развития человека, поскольку его наступление знаменуется началом значительной перестройки в физиологической, психологической и социальной сферах. Современная возрастная периодизация обозначает достаточно широкие границы подросткового возраста. Он может начинаться в 11 лет и длиться до 19 лет. При этом, сначала, как правило, происходит перестройка в физиологической сфере, затем следует психологическая трансформация, а вслед за этим – социальная.

С физиологической точки зрения подростковый возраст характеризуется интенсивным развитием всех систем, причем это развитие отличается неравномерностью. Различные системы перестраиваются с некоторым смещением по времени друг относительно друга и с разными темпами, в результате чего у подростков нередко возникают нарушения кровообращения, сердечно-сосудистой системы. Расстройства нервной системы влекут периодические приступы раздражительности, повышенную утомляемость школьников.

Психологическая сфера подростка также претерпевает серьезные изменения. В первую очередь, эти изменения связаны с развитием самосознания школьника, осознание им себя как самостоятельной личности, стремящейся к независимости. Становление самостоятельности и независимости проявляется, в первую очередь, в отождествлении или

противопоставлении подростком себя с другими группами людей (как сверстников, так и других возрастных категорий). В связи с этим, подростки начинают чаще взаимодействовать с другими людьми, но в процессе общения становятся более избирательными и постоянными в своих социальных предпочтениях.

Социальные и психологические трансформации подросткового возраста влияют на процесс формирования нравственных устоев, управляющих поведением школьника. Нравственная позиция школьника развивается под влиянием комплекса воздействий семьи, общения со сверстниками и, конечно, воспитательной деятельности образовательных учреждений.

Касаемо общения с музыкальным искусством, становление эстетических идеалов, накопление музыкального, эстетического и эмоционального опыта также во многом зависят от целенаправленной деятельности школы. Поскольку подростковый возраст характеризуется активным взаимодействием школьника со сверстниками, в этот период происходит постоянное впитывание подростком самых разнообразных образцов музыкальной культуры, что чревато формированием ложных, спонтанных эстетических идеалов. Именно поэтому организация целенаправленной музыкально-воспитательной деятельности в этот момент оказывается крайне важной. Осознанная, педагогически выстроенная система воздействия способна направить в необходимую сторону развитие эстетических устоев и социальных сценариев подростка.

Л.В. Школяр указывает, что подростковый возраст характеризуется повышенным вниманием к музыкальному искусству, выступающему в этот период как образцом эстетических идеалов школьника, так и причиной, областью его взаимодействия с другими школьниками [34]. Музыкальный опыт подростка уже частично сформирован за время обучения в младших классах, но его углубление и расширение как основа формирования представлений о художественном образе вступает в активную фазу.

Л.В. Школяр называет основные критерии оценки музыкально-эстетического опыта учащихся подросткового возраста:

- наличие и количество общих знаний в области музыкального искусства;
- наличие заинтересованности музыкой, проявление школьником конкретных музыкальных предпочтений;
- активное стремление подростка к общению с конкретным направлением музыкального искусства, осознанный поиск в нем конкретных смыслов и эстетических образцов [34].

При целенаправленном педагогическом руководстве подростки часто демонстрируют склонность к общению с классической музыкой. В старшем школьном возрасте учащиеся уже обладают некоторыми музыкально-творческими способностями, что оказывает положительное влияние на формирования представлений о художественном образе классической музыки. Б.М. Теплов описывает эти способности таким образом:

1. Ладовое чувство подразумевает навык школьника к различию ладовых функций звуков на эмоциональном уровне, что, с точки зрения художественного образа произведения, способствует проживанию учащимся эмоциональной выразительности музыки. Другими словами, под ладовым чувством автор понимает эмоциональную составляющую музыкального восприятия. Эта способность действует в постоянной взаимосвязи с восприятием звуковысотности и демонстрируется в форме узнавания звуковысотных отношений мелодической линии, восприимчивости школьника к точности музыкальной интонации. Благодаря своей специфике ладовое чувство становится одной из главных ступеней эмоционального освоения художественного образа музыкального произведения.

2. Слуховые представления. В предыдущем параграфе мы указывали, что под представлением понимается навык восприятия какого-либо явления не в момент его непосредственного наблюдения, а на основе воссоздания образа данного явления за счет механизмов памяти. Соответственно,

способность подростка к слуховым представлениям заключается в навыке воспроизведения в сознании мелодии, звуковысотных отношений музыки, воспринятой ранее. С точки зрения формирования представлений о художественном образе слуховые представления имеют большое значение, поскольку обеспечивают школьнику накопление музыкального опыта для дальнейшей его трансформации в качественно новые ассоциативные образные сочетания.

3. Чувство ритма, наравне с ладовым, входит в группу основных музыкальных способностей, составляющих основу восприятия музыкальной ткани. Как и система звуковысотных отношений, влияющая на формирование художественного образа, чередование длительностей звуков создает в сознании слушателя то или иное эмоциональное состояние. Соответственно, способность узнавать, интерпретировать, воспроизводить за счет механизмов памяти ритмических сочетаний является еще одной важной ступенью для формирования представлений о художественном образе [37].

Подростковый возраст становится периодом активной трансформации накопленного опыта в художественно-образное восприятие музыки. Именно учащиеся старшего школьного возраста в силу достаточной эмоциональности способны воспринимать художественный образ музыкального произведения наиболее ярко, выстраивая ассоциации с имеющимся жизненным и музыкальным опытом.

По мере накопления музыкального опыта его влияние на формирование представлений о художественном образе в сознании подростков сказывается всё больше. Исключительно эмоциональное, неосознанное восприятие, преобладавший в младшем школьном возрасте, сменяется на осознанное, логически обоснованное, подкрепленное рациональным анализом музыкальной фактуры.

Помимо накопления знаний и музыкального опыта, подростковый период характеризуется углублением жизненного опыта школьников, что происходит через увеличение социального общения подростков. Отсюда

закономерно следует мысль о возможности общения подростков с музыкальным материалом, более глубоким по художественно-образному содержанию. Накопление жизненного опыта позволяет школьнику интерпретировать более глубокие эмоциональные смыслы произведений, а развитие психических процессов придает художественно-образному освоению стабильность и устойчивость внимания. В свою очередь, одноплановые, несложные с образной точки зрения сочинения становятся неинтересными для освоения подростками.

Поэтому выбор репертуара, предназначенного для формирования представлений у подростков о художественном образе, играет важную роль. Используемый материал должен соответствовать критериям насыщенного эмоционального содержания, эстетической и образной ценности, что может подталкивать школьников к активному вслушиванию и ценностному отношению к воспринимаемой музыке.

Как указывалось в параграфе 1.1, важной составляющей формирования представлений о художественном образе является построение ассоциаций в момент и после восприятия музыкального произведения. Такая функция психики, как ассоциативность, позволяет воспринимать музыку не как набор звуков, а как сочетания, мелодические формулы, складывающиеся затем в более крупный мелодический образ и, еще шире – полноценный художественный образ. Данная психическая функция применительно к музыкальному искусству развивается в процессе взаимодействия школьников с музыкальным искусством благодаря, в первую очередь, расширению кругозора подростков.

Психика подростков уже является достаточно развитой для формирования ассоциаций в процессе восприятия музыкальных произведений. Поэтому использование ассоциативного метода может быть крайне эффективным для эмоционального восприятия, погружения в образное содержание музыки.

Подростки, уже накопившее за время предшествующего обучения некоторое количество слуховых представлений, продолжают процесс накопления в процессе взаимодействия с более яркими и глубокими художественными образами. Но теперь это явление носит уже гораздо более осознанный характер. Слуховые образы не просто копят в форме некоего интонационного багажа, а осознаются и анализируются подростками. Школьники уже становятся способными охарактеризовать эмоциональное и эстетическое содержание слуховых образов, придать им относительно точное вербальное описание. Таким образом, работа по формированию представлений о художественном образе в старших классах с одной стороны, характеризуется большей осознанностью, что делает восприятие образа более ярким, а с другой стороны, такой подход к анализу художественного образа стимулирует подростков к более точному и внимательному изучению рациональной стороны музыкального искусства.

Рациональная сторона познания художественно-образного содержания произведения в подростковом возрасте становится более значимой. Музыкальное сочинение должно быть не только прочувствованным, но, в первую очередь, осмысленным. В противном случае, художественный образ остается в сознании учащегося неполным, блеклым [39].

Подростковый возраст, при этом, благодаря накоплению музыкального опыта и развитию навыков взаимодействия школьника с другими образцами искусства, характеризуется более подробными и точными вербальными характеристиками художественного образа в целом и двух его основных сторон – рациональной и иррациональной. Если младшеклассники, как правило, не способны подробно и аргументированно описать свои впечатления от звучания произведения, ограничиваясь односложным обозначением своего интереса (или его отсутствия), то в старших классах школьники уже оказываются способными достаточно подробно описать смысловое содержание сочинения, обосновывая свое мнение, что

происходит, помимо прочего, благодаря накоплению и расширению словарного запаса.

Осуществление такого вида деятельности может происходить в форме описания художественно-образного содержания музыки, вербализации развития музыкального образа на протяжении звучания произведения, определения музыкально-языковых средств, влияющих на воплощение образа в музыкальном произведении.

Описывая специфику формирования представлений о художественном образе в подростковом возрасте, Ю.Б. Алиев отмечает необходимость использования форм и методов работы, стимулирующих творческие проявления и поисковые ситуации в процессе обучения. К таким формам работы относятся включение в музыкально-педагогический процесс творческих заданий, использование проблемного обучения. Данные формы работы, по мнению исследователя, позволяют активизировать как логическую, так и эмоциональную сторону формирования представлений о художественном образе у школьников [1]. Разрабатывая эту же проблему, В.Н. Шацкая отмечает необходимость включения в музыкально-образовательную деятельность подростков музыкально-просветительской работы, способствующей накоплению музыкального опыта и расширению кругозора учащихся [41].

Помимо этого, развитие психики подростков дает педагогу возможность включать в педагогический процесс такие формы поисковой и творческой деятельности, как урок-диспут, викторина и т.д. По мнению Е.Э. Сугоняевой, насыщение деятельности школьников подобными творческими заданиями способствует активизации логического и эмоционального компонентов художественно-образного освоения образного содержания музыки [34].

Более подробное освоение в средних и старших классах общеобразовательной школы творчества, стилистических особенностей народной музыки и авторского языка различных композиторов позволяет

учащимся подросткового возраста более осознанно и вдумчиво подходить к анализу средств музыкальной выразительности как логической основы художественного образа.

Таким образом, анализ особенностей подросткового возраста показал, что данный период характеризуется появлением физиологических и психологических трансформаций в жизни школьника. Многие из них, такие как повышение эмоциональной активности, интеллектуальное развитие, становление индивидуального самосознания, осознание себя в качестве члена коллектива, оказывают видимое позитивное влияние на процесс формирования у подростков представлений о художественном образе. При этом особенности подросткового возрастного периода делают необходимым включение в музыкально-образовательную деятельность достаточно сложных и ярких в художественно-образном смысле произведений, а также использование на уроках музыки творческих заданий, способствующих развитию эмоционального восприятия музыки школьниками.

1.3. Музыка композиторов романтиков как предмет освоения на уроках музыки в общеобразовательной школе

В параграфе 1.2 мы пришли к выводу, что психологические особенности учащихся подросткового возраста делает возможными для восприятия и личностной художественной интерпретации сложные, развернутые музыкальные сочинения. Старшие школьники уже обладают способностью к аналитической оценке явлений окружающей действительности и, в частности, музыкальных произведений. Навык самостоятельных рассуждений, сравнений, сформированный к данному возрастному периоду, а также развитие абстрактного мышления позволяет подростку осуществлять глубокий художественный анализ изучаемых сочинений, делать эмоциональные и эстетические обобщения. Среди

наиболее насыщенных в плане художественно-образного содержания музыкальных направлений можно выделить музыкальный романтизм.

Романтизм в искусстве впервые обратился в своем содержании к глубине и противоречивости человеческой души. Для романтиков человек всегда являлся своеобразным микромиром со всеми его внутренними трансформациями и взаимодействиями, существующий внутри мира привычного. Искусству данного направления характерно перенос внимания от внешней стороны реальности к состоянию души, эмоциям человека, от рационального к интуитивному. Еще одной существенной чертой романтического искусства является акцентирование на личном, индивидуальном, в противовес общественному.

В музыкальном искусстве явление романтизма зародилось в первой половине XIX века, сформировавшись под воздействием литературы. Развитие музыкального романтизма также происходило в состоянии тесного переплетения с литературным искусством, что получило яркое воплощение в виде вокальных произведений малой и крупной формы, а также в значительном увеличении количества программных инструментальных сочинений. При этом, программные инструментальные сочинения нередко заимствуют свои сюжеты из литературных произведений, следуя в художественно-образном содержании за развитием первоисточника. Такой подход к сюжетному содержанию музыки композиторов-романтиков сделал образное наполнение этих сочинений гораздо более определенным и конкретным.

В момент своего зарождения музыкальный романтизм явился качественно новым явлением, однако, в некоторой степени, продолжавшим традиции предшествующих музыкальных направлений. При этом, главной характерной чертой произведений композиторов-романтиков является теснейшая взаимосвязь различных направлений искусства. Стремление к описанию внутренних состояний человека закономерно привело к значительной роли литературной лирики и музыки в искусстве романтизма.

Развиваясь в музыке, романтизм получил большое количество различных микронаправлений, возникших под влиянием социальных движений или культур. Среди таких вариантов романтического направления в музыке можно описать немецкий романтизм, характеризующийся описанием глубоко личных, интимных переживаний человека, или романтизм, бытовавший во Франции, также обращенный к теме личности, но скорее с позиции громкого гражданского заявления, а не чувств и эмоций.

В то же время произошло под влиянием бытования национально-освободительного движения произошло становление новых направлений романтизма, к которому музыковеды относят Ф.Шопена, Э.Грига, А.Дворжака [32]. Наравне с композиторами Италии того же периода (Д.Верди и др.) эти романтики в своем творчестве во многом стремились к поддержанию традиций классического искусства.

Однако, всех композиторов направления музыкального романтизма объединяют общие черты творчества, позволяющие искусствоведам относить всех их к обозначенному направлению искусства.

Музыкальный романтизм обратился, в первую очередь, к широчайшим возможностям музыки в тонком и чрезвычайно точном описании душевных переживаний человека. Композиторы-романтики отмечали иррациональную сторону музыкального искусства, утверждая, что оно способно воплощать языком искусства «непознанное» [38]. При этом, уход от действительности, выражающийся в обращении к мистическому, проявился в творчестве у очень небольшой группы композиторов (К. Вебер, Р. Вагнер) [32]. Значительное обращение романтизма к духовному, внутреннему миру личности не отменяет опору творчества большей части романтиков на объективную реальность. Однако, в реальном мире данное направление основное внимание уделяло личному, а не общему – быту и жизни конкретных людей.

В частности, в своих произведениях композиторы-романтики начинают широко использовать элементы старинной народной музыки европейских

стран. Общепринятый музыкальный язык предыдущего столетия изменился, разбавившись песенными интонациями народно-бытовых направлений. Самая характерная черта музыкального романтизма, контрастно выделяющая его на фоне классической музыки – главенство эмоциональной, чувственной, психологической сфер над интеллектуальной. Естественно, что обращение в эмоционально-эстетическому является, в принципе, специфической особенностью музыкального искусства любых эпох и стран. Однако, романтическое искусство возводит эту тенденцию в абсолют по степени воплощения переживаний, нюансировке передачи эмоций языком музыки.

Значительное развитие в эпоху Романтизма получают средства музыкальной выразительности. Мелодическая линия стала более личной, интимной, отвечающей малейшим изменениям эмоционального состояния лирического героя произведения. Гармоническое наполнение сочинений насыщается новыми красками, становится более ярким и богатым. После классического направления, отличающегося уравновешенностью и порядком, неожиданно свежо зазвучали более свободные изменения гармонического наполнения, сопоставления характерных фрагментов музыкальных сочинений.

Обращаясь к эмоциональному содержанию произведений, романтики часто затрагивают тему любви как наиболее многогранному и яркому чувству. Причем, в музыке совсем не обязательно воплощается чувственная сторона любви одного человека к другому. Здесь и патриотическое чувство, и любовь к народу или родному дому, то есть, любовь в самом широком ее понимании [32].

Продолжая любовную тему, романтики часто любят красоту природы. Картины природы как образа, символа своей страны или малой родины, красочные пейзажи как отражение внутреннего душевного состояния автора зачастую демонстрируют слушателю состояние конфликта героя с окружающей реальностью.

Как уже говорилось выше, иногда романтики обращаются к фантастическим темам в противовес реальным пейзажам. Такие темы, как правило, вызваны недовольством авторов их настоящей жизнью, желанием вырваться из настоящей действительности. Наряду художественно-образным содержанием других сочинений, фантастические произведения также имеют особую специфическую окраску, связанную с национальными чертами музыкального языка. Например, сочинения Ф. Шопена часто опираются на баллады А. Мицкевича и Ф. Мендельсона в описании иррациональных злых сил, противостоящих человеку [32].

Учитывая тесную взаимосвязь музыки и литературы в романтическом искусстве, композиторы этого направления часто в своем творчестве обращаются к жанру оперы, в своей основе имеющей, в большинстве своем, сказочные или фантастические сюжеты. Начало оперного жанра в романтическом направлении положила опера Э. Гофмана «Ундина». Инструментальный жанр всё еще демонстрирует доминирование жанров симфонии и фортепианной сонаты, но эти жанры значительно меняются с позиций музыкальной выразительности. Следуя общей тенденции музыкального языка романтического направления, эти жанры тоже становятся более изобразительными и живописными. Появляются новые специфические жанры инструментальной музыки, например, симфоническая поэма, в которой находят свое место черты сонатно-симфонического цикла. Рождение новых жанров, как и более активное обращение к оперному жанру, обусловлено, в первую очередь, значительно возросшей ролью влияния литературы и музыкальной программности.

Одним из основоположников и ярчайших представителей музыкального романтизма считается Франц Шуберт. Композитор не только воплотил в своем творчестве черты нового направления искусства, но и стал прародителем сразу нескольких новых жанров, среди которых следует отметить романтическую симфонию и фортепианную миниатюру. Однако, одним из наиболее ярких жанров в творчестве Шуберта является жанр

вокальной миниатюры, вобравший самые характерные черты композиторского языка автора. Главное сюжетное место в песнях композитора занимают внутренние переживания человека. С точки зрения музыкального языка творчеству Шуберта свойственна связь с народными жанрами и уникальная мелодичность. Среди наиболее ярких вокальных произведений раннего творчества Шуберта относятся «Маргарита за прялкой» и «Лесной царь» на текст И.Гете. Первое из них – очень личная, интимная картина. Героиня песни вспоминает любимого и переживает глубокие страдания. Второе произведение по структуре напоминает более оперную сцену, нежели вокальную миниатюру. В фантастической музыкальной картине перед зрителем предстает образ отца с больным ребенком на руках, мчащихся сквозь лесную чащу и противостоящих лесному царю, которого видит умирающее дитя в болезненных видениях. Подобно опере, реплики каждого персонажа обозначены своим индивидуальным мелодизмом, что придает музыкальному языку произведения характер драматической сцены [23].

Еще один величайший композитор романтического направления, творивший во второй половине XIX века – Жорж Бизе. Композиторскому языку Бизе характерны яркость и необычность средств музыкальной выразительности, точность и аккуратность музыкальной формы. Обращаясь к эмоциям и внутреннему миру человека, автор тонко анализирует психологию личности, что отвечает литераторам того времени – О.Бальзаку и Г. Мопассану. Среди многообразия музыкальных жанров композитор уделяет особое внимание литературно-музыкальному синтетическому жанру оперы, сформировавшемуся в творчестве Бизе под влиянием французской классической оперы и впитавшее элементы национального языка. Однако, опираясь на эти основы, композитор оставался недовольным ограничениями, бытовавшими в жанре на тот момент. Бизе называет «большую» оперу мертвой с точки зрения музыкальности, а лирическую считает излишне сентиментальной и ограниченной. Поэтому в своих музыкально-

драматических спектаклях композитор активно использует яркие массовые сцены, придающие действию насыщенность и изобразительность.

Одно из наиболее ярких сочинений композитора в оперном жанре – «Кармен». Как и многие другие произведения автора, в этой опере чувствуется значительное влияние французского классического музыкального театра, но, при этом, жанр претерпевает заметные изменения. Основываясь на традициях национальной оперы, композитор трансформирует ее главные элементы, создавая принципиально новое жанровое направление – реалистическую музыкальную драму [32].

Вообще, трансформация оперного жанра в романтическом искусстве воплотилась, в первую очередь, в большей эмоциональности, описанию индивидуального и личного в искусстве. Такой подход привел к большей чувственной открытости музыкального языка, желания донести до слушателя внутренних переживаний автора через постоянное напряжение, своеобразное музыкальное признание.

Такие изменения в специфике жанра привели к формированию лирической оперы, зародившейся в качестве противопоставления «большой» опере. Характерной чертой лирической оперы становится особое эмоциональное преломление сюжета, вне зависимости от темы, которую он затрагивает. Персонажи нового оперного жанра обладают свойствами характера обычных людей, они не обладают особенными чертами, преувеличенными для придания сюжету дополнительного пафоса или драматизма, что было характерно для жанрового предшественника лирической оперы. Однако лирическая опера не отказывается от музыкальных и драматургических средств, характерных для большой оперы.

Одним из ярчайших представителей лирической оперы является Шарль Гуно – автор большого количества музыкально-драматических произведений, особую роль среди которых играет «Фауст». Эта опера, ставшая самым известным произведением из огромного творческого наследия композитора, не только обладает исключительным сюжетом. Она

стала первым сочинением нового направления. Сам П.И.Чайковский отмечал, что опера «Фауст» демонстрирует великолепное мастерство автора и тонкую самобытность его композиторского языка [36]. Опираясь на первоисточник Гёте, Гуно делает персонаж Фауста менее противоречивым, а Мефистофель в прочтении композитора становится менее многогранным. Такая трансформация оригинального текста сделала сюжет более личным и лирическим, заложив основу для развития нового оперного жанра.

Итальянский романтизм во многом связан с именем Джузеппе Верди – известного композитора и дирижера. Следуя тенденциям музыкального искусства эпохи, композитор часто в своем творчестве обращается к опере. Однако у Верди личная тема романтики в большей степени обращена в сторону любви к родной стране. В своих произведениях композитор часто затрагивает национально-освободительных темы, главенствующие в итальянском обществе того времени. В более позднем творческом периоде автор большее внимание уделяет проблемам общественного расслоения и угнетения низших слоев общества («Аида», «Набукко» и др.). При этом музыкально-выразительные средства композиторского языка Верди следуют традициям романтизма – среди характерных черт творчества автора выделяются мелодическая выразительность, использование национальных фольклорных элементов, эмоциональная насыщенность.

В норвежском романтизме большое значение сыграло творчество Эдварда Грига, во многом сформировавшегося под влиянием национальной музыки. Причем любовь к национальному искусству композитора выразилась не только в особенностях композиторского языка, но и в активной деятельности по популяризации норвежской музыки. В отличие от других романтиков, Григ не обращался в своем творчестве к оперному жанру, но стал автором множества произведений в других жанрах – фортепианных балладах, сонатах для струнных инструментов в сопровождении фортепиано, фортепианных пьесах, вокальных жанров малых форм.

Всё творчество Грига пронизано необычайной любовью автора к родной стране. Она выражается в широком использовании элементов музыкального языка, специфических для норвежского фольклора. Это касается как жанров в целом, так и отдельных структурных компонентов – интонаций, ритма, гармонии. Одна из характерных особенностей композиторского языка Грига – любовь к вариационному развитию музыкальной мысли, также заимствована им в фольклорной музыке родного народа.

Таким образом, музыкальные сочинения композиторов романтического периода обладают уникально глубоким художественно-образным содержанием. Обращение авторов к личным, фантастическим темам, образам природы делает музыку этого направления особо привлекательной, интересной для школьников-подростков.

Программы по предмету «Музыка», бытующие в педагогической практике настоящего времени, тем или иным образом затрагивают творчество композиторов-романтиков. Например, программа «Музыка» за авторством Е.Д.Критской и предлагает изучение творчества западноевропейских романтиков начиная с первого полугодия пятого класса.

В рамках темы четверти «Музыка и литература» описываются наиболее характерные особенности творческого стиля композиторов-романтиков. В контексте изучаемой темы детям предлагается знакомство с жанром вокальной баркаролы.

Во второй четверти в контексте темы «Писатели и поэты о музыке и музыкантах» дети снова знакомятся с творчеством композиторов-романтиков, теперь уже на материале инструментальной музыки – прелюдий и этюдов. Предполагается обобщение детьми понятия о взаимосвязи литературы и музыки, расширяется опыт деятельности учащихся по освоению романтического музыкального искусства.

К творчеству композиторов-романтиков учащиеся возвращаются в шестом классе, когда на шестом уроке обращаются к образному содержанию вокальной и инструментальной музыки.

В конце второй четверти шестого класса школьникам предлагается освоение музыкального романтизма инструментальной баллады. В последний раз учащиеся встречаются с романтическим музыкальным направлением в четвертой четверти шестого класса, когда в контексте темы «Камерная инструментальная музыка» изучают этюды Ф. Листа [35].

Можно заметить, что сочинения, относящиеся к направлению музыкального романтизма, обладают глубочайшей образной насыщенностью. Темы, затрагиваемые в них, относятся как к интимным, глубоко личным областям, так и к сфере страстного патриотизма, описывают красоту реального мира и фантастические картины мира вымышленного. Тем не менее, школьные образовательные программы затрагивают изучение романтического музыкального наследия очень выборочно, не используя его педагогический потенциал в полной мере.

Таким образом, теоретический анализ музыковедческой и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет нам сделать следующие выводы:

- категория «художественный образ» в области музыки описывается во взаимосвязи и взаимодополняемости познавательного и эмоционального компонентов, формируясь через закрепление теоретических знаний, касающихся воплощения художественно-образного содержания средствами музыкального искусства, и развиваемого на их основе иррационального отражения образа в сознании слушателя;
- наступление подросткового возраста знаменуется повышением эмоциональности учащихся, становлением самосознания детей, что дает возможность использовать в музыкально-педагогической деятельности сочинения, содержащие яркие и

насыщенные художественные образы и наиболее эффективно формировать представления о художественном образе изучаемой музыки;

- творчество композиторов-романтиков передает языком музыкального искусства тонкие нюансы эмоциональных состояний человека, обладает уникальной образной выразительностью, что делает данное музыкальное направление наиболее эффективным для формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков на уроках музыки.

Такие выводы позволяют нам перейти к осуществлению практической проверки эффективности педагогических условий формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков на примере освоения музыки композиторов романтиков.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗЕ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКИ КОМПОЗИТОРОВ РОМАНТИКОВ

2.1. Критерии, показатели и уровни сформированности представлений о художественном образе у школьников-подростков

Выводы, сделанные нами в процессе теоретического анализа музыковедческих и психолого-педагогических исследований, позволили нам выделить главные положения, на основе которых было продолжено исследование, а именно: в параграфе 1.1 описан процесс формирования представлений о художественном образе, осуществляемого в комплексе познавательного и эмоционального его компонентов, в параграфе 1.2 обозначены специфические особенности подросткового возраста с точки зрения эмоционального и психологического развития школьников, в параграфе 1.3 представлено краткое описание композиторского наследия эпохи Романтизма с точки зрения потенциала в формировании представлений о художественном образе у школьников-подростков на уроках музыки.

Основной целью экспериментальной части работы выступили определение и практическое подтверждение педагогических условий формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков.

Следуя логике проведения экспериментальной работы, первой задачей практической части исследования стало проведение диагностического этапа для определения исходного и конечного уровней сформированности представлений о художественном образе у участников эксперимента. Для этого нами были выделены и описаны критерии оценки и показатели по каждому из них.

В ходе теоретического анализа категории «художественный образ» нами было выявлено, что формирование представлений о художественном образе представляет собой параллельное развития интеллектуального и эмоционального компонентов в процессе музыкальной деятельности человека. Исходя из осознания такой взаимосвязи, а также опираясь на исследования в области психологии и музыкальной педагогики по проблеме исследования (Б.В. Асафьев, Н.Л. Гродзенская) [3, 12], нами были обозначены критерии сформированности представлений о художественном образе у школьников-подростков: теоретический, эмоциональный и комплексно-конструктивный.

Теоретический критерий в рамках нашей диагностической деятельности основан на оценке интеллектуального освоения учащимися музыкально-выразительных средств, использованных композитором для воплощения художественного образа, в понимании их сути, способов применения и взаимосвязи.

То есть, теоретический критерий позволяет оценить сформированность познавательного компонента художественного образа сочинения. При искомом уровне формирования данного компонента учащийся воспринимает художественный образ произведения через рациональный анализ интонаций, гармонического движения, фактуры и т.д. Владение этими знаниями и навык оперирования ими в собственной музыкально-аналитической деятельности влияет на возможность полноценного переживания художественного образа музыки.

Кроме того, среди показателей теоретического критерия нами выделен интонационный словарь учащегося. Под интонационным словарем в нашем исследовании понимаются музыкальные интонации, содержащие наиболее выразительные интонации, имеющие значение для воплощения художественно-образного содержания музыки (к примеру, восходящая кварта – интонация призыва; нисходящая секунда, начинающаяся с сильной доли – интонация жалобы и т.д.).

Таким образом, нами обозначены показатели теоретического критерия:

- понимание характерных средств музыкальной выразительности;
- объем интонационного словаря.

Показатели эмоционального критерия подразумевают описание проявлений подсознательного, эмоционального переживания художественного образа учащимися в момент звучания музыкального произведения и на основе репродуктивных механизмов человеческой памяти. Интуитивное переживание художественно-образного содержания музыкального произведения может быть внешне заметно по мимике, неосознанным движениям тела и прочей физической активности. На психологическом уровне важным показателем эмоционального переживания образного содержания музыки является формирование музыкально-образных ассоциаций у школьников в момент восприятия музыки. Возникновение ассоциативных связей происходит за счет взаимодействия ряда психических процессов, ведущие из которых – память, воображение, внимание.

Основные показатели эмоционального критерия:

- эмоциональная отзывчивость в момент восприятия музыки;
- формирование художественно-образных ассоциаций в процессе восприятия музыки.

Комплексно-конструктивный критерий позволяет оценить практическое взаимодействие показателей двух предыдущих критериев. То есть, при низком уровне сформированности показателей комплексно-конструктивного критерия познавательный и эмоциональный компоненты могут быть достаточно развитыми, но действующими вне зависимости друг от друга. При высоком уровне формирования о художественно-образном содержании произведения осуществляется в форме эмоционального переживания, происходящего на основе понимания использованных музыкально-выразительных средств.

Показатели комплексно-конструктивного критерия описывают индивидуальную интерпретацию музыки, выполняемую школьником. На основе интеллектуальной деятельности подросток анализирует форму сочинения, роль музыкально-выразительных средств и осознает влияние рациональной стороны музыкального произведения на его художественный образ.

Главным показателем комплексно-конструктивного критерия в рамках данного исследования выступило:

- понимание влияния реализованных средств музыкальной выразительности на художественно-образное содержание музыкального произведения.

В процессе подготовки диагностической работы нами были описано три уровня сформированности представлений о художественном образе у школьников-подростков: низкий, средний и высокий.

На низком уровне по всем критериям у школьников диагностируются отсутствие развития всех показателей. Средний уровень характеризуется наличием отдельных навыков и способностей в описанных областях, но, как правило, учащемуся требуется помощь учителя для полноценного переживания художественно-образного содержания музыки.

На низком уровне диагностируется малый объем интонационного словаря или его полное отсутствие, аналитическая работа по определению средств музыкальной выразительности оказывается невыполнимой для учащегося. В результате художественный образ оказывается непонятным для учащегося, физические и психические реакции в процессе восприятия музыкального произведения не проявляются даже при помощи со стороны преподавателя. На низком уровне учащиеся оказываются неспособными к определению жанровой или стилевой принадлежности сочинения.

Средний уровень формирования представлений о художественном образе характеризуется сниженным интересом со стороны учащихся. Эмоциональное восприятие проявляется у таких детей только при

прослушивании широко известных классических сочинений. Учащиеся на среднем уровне уже способны к анализу средств музыкальной выразительности произведения, но для выполнения диагностических заданий требуется помощь преподавателя. На уровне психических реакций в процессе прослушивания музыкального произведения у таких школьников возникают художественно-образные ассоциации, однако, возникающие образы не оригинальны и могут не в полной мере соответствовать смыслу сочинения.

Высокий уровень отличается высоким уровнем развития по всем критериям: школьники владеют большим объемом образных музыкальных интонаций, способны самостоятельно анализировать особенности жанра, стиля музыкального произведения, понимают взаимосвязь средств музыкальной выразительности и художественного образа музыки, в процессе слушания музыки формируют яркие, точные и оригинальные музыкально-образные ассоциации.

В Таблице 1 отражены показатели низкого, среднего и высокого уровней описанных критериев.

Таблица 1. Критерии, показатели и уровни сформированности представлений о художественном образе у школьников-подростков

Критери	Показатели	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
Теоретический	понимание характерных средств музыкальной выразительности	Невозможность проанализировать средства музыкальной выразительности музыкального произведения	Анализ средств музыкальной выразительности возможен только при помощи преподавателя	Самостоятельный анализ средств музыкальной выразительности музыкального сочинения

	объем интонационного словаря	Интонационный словарь отсутствует	Интонационный словарь сводится к элементарным знаниям, понимание смыслового содержания интонаций требует помощи преподавателя	Большое количество знакомых интонаций и точное определение их художественно- образного содержания
Эмоциональный	эмоциональная отзывчивость в момент восприятия музыки	Эмоциональное восприятие музыки не проявляется в форме мимических и пластических движений, учащийся не проявляет желания к повторному восприятию музыки	Заметны небольшие пластические реакции в момент слушания музыки, желание услышать произведение еще раз высказывается только после эмоционально окрашенного совместного анализа образного содержания с преподавателем	Учащийся демонстрирует эмоциональное восприятие музыки через неосознаваемые пластические и мимические движения, высказывается желание услышать музыкальное произведение еще раз
	формирование художественно- образных ассоциаций в процессе восприятия музыки	Ассоциативные образные связи в момент восприятия музыки не формируются	Образные ассоциации в момент восприятия музыки появляются, однако, как правило, возникшие ассоциативные связи являются неточными или повторяют высказывания преподавателя или других учащихся	Большое количество точных, оригинальных ассоциаций, возникающих в процессе слушания музыки

Комплексно-конструктивный	понимание влияния реализованных средств музыкальной выразительности на художественно-образное содержание музыкального произведения	Учащийся не понимает влияния музыкально-выразительных средств на художественно-образное содержание музыки.	Учащийся не понимает влияния музыкально-выразительных средств на художественно-образное содержание музыки, ощущает образное содержание сочинения, но объяснение способа воплощения этого образа вызывает затруднение.	Осознанный анализ влияния музыкально-выразительных средств на формирование художественного образа музыкального сочинения.

Таблица 1 демонстрирует, что искомым результатом проведения экспериментальных уроков практической части работы является учащийся, демонстрирующий сильное эмоциональное восприятие музыкального сочинения, что проявляется в неосознаваемых им физических и психических реакциях на музыку. Такие реакции формируются на основе понимания учащимся музыкально-выразительных средств и их влиянии на художественно-образное содержание сочинения.

Описание критериев, показателей и уровней сформированности представлений о художественном образе у школьников-подростков сделало возможным проведение опытно-экспериментальной работы по проблеме исследования.

2.2. Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию представлений о художественном образе у школьников-подростков на примере освоения музыки композиторов романтиков

Практическая работа по проверке педагогических условий, предложенных в гипотезе, состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Для участия в экспериментальной части работы было отобрано два параллельных шестых класса МБОУ Гимназия №42 г.Пензы.

В **констатирующем** этапе приняли участие учащиеся обоих классов. Для определения начального уровня формирования представлений о художественном образе школьники выполнили задания, подобранные для оценки уровней по каждому из критериев, указанных в параграфе 2.1.

К примеру, выявление уровня сформированности представлений о художественном образе по теоретическому критерию было осуществлено благодаря анкетированию.

Участникам были предложены следующие вопросы:

1. Любишь ли ты слушать классическую музыку?
2. Какое из музыкальных направлений вызывает у тебя наибольший интерес: фортепианное, оркестровое или вокальное?
3. Имена каких композиторов-классиков ты можешь назвать?
4. Что способен изобразить музыкальный язык?
5. А что способно выражать музыкальное искусство?
6. Что такое художественный образ?
7. В любом ли музыкальном сочинении обязательно есть какой-то образ?
8. Необходимо ли понимать, какой художественный образ хотел передать в своем сочинении композитор? Почему?

9. С помощью каких знаний слушатель может понять образное содержание музыки?
10. Какие музыкально-выразительные средства тебе известны?
11. Что такое музыкальный романтизм?
12. Каких авторов музыкального романтизма ты знаешь?
13. Слышал ли ты когда-нибудь сочинения Ф.Шуберта, Ж.Бизе, Э.Грига?
14. Какие музыкальные сочинения Ф.Шопена тебе известны?
15. Нравятся ли тебе сочинения Ф.Шопена (если да, то чем именно)?
16. Что ты можешь сказать об образном содержании музыки Э.Грига?
17. Послушай произведение Э.Грига «Весной» и попробуй определить музыкально-выразительные средства этого сочинения?
18. Послушай фрагменты нескольких пьес? Какие из них ты узнаешь (Э. Григ - «Утро», В. Моцарт - «Лакримоза», К. Сен-Санс - «Лебедь» Э. Веббер – ария Призрака оперы из одноименного мюзикла)?
19. Послушай отрывки из трех музыкальных сочинений. Какие из них, по-твоему, написаны композитором-романтиком (фрагменты из трех произведений и определите какой (Р. Шуман – «Карнавал», В. Моцарт - Соната G-dur, И. Бах – ХТК, фуга D-dur из I тома)?

При составлении вопросов анкеты нам было важно затронуть одновременно максимальное количество сторон общемузыкального и узконаправленного развития. Например, вопросы 1 и 2 относились к области общего отношения подростков к музыке, 3,11-16 предлагались для определения уровня знаний учащихся в области творчества композиторов романтиков, вопросы 4-10,17 использовались с целью выявления понимания подростками особенностей музыкально-выразительных средств, а вопросы 18 и 19 – на оценку объема «интонационного словаря» испытуемых.

Анкетирование показало, что на констатирующем этапе подавляющее большинство участников эксперимента не обладали необходимым уровнем знаний в области разрабатываемой проблемы. Общую заинтересованность

музыкальным искусством проявило достаточно большое количество, но конкретные знания, относящиеся к специфике реализации образного содержания произведения средствами музыкального языка, продемонстрировали показали только 5 человек от общего числа опрошенных, самостоятельно проанализировать музыкально-выразительные средства предложенной пьесы не смог никто из школьников, а среди предлагаемых отрывков музыкальных произведений подростками, в большей части, узнавались наиболее известные («Призрак оперы» Э. Веббера, «Лакримоза» В. Моцарта). Более подробно результаты анкетирования представлены в Таблицах 2 и 3.

Второе задание («Душа музыки») применялось нами в эксперименте для выявления показателей эмоционального критерия. Данное задание состояло из нескольких частей. В первой из них проводилась предварительная эмоциональная подготовка учащихся к восприятию музыки. Эта подготовка была организована в форме общения преподавателя с учащимися о том, что музыкальное искусство дополняет жизнь человека, она способна вызвать у человека воспоминания о событиях или чувствах, пережитых человеком в прошлом, эмоционально поддержать его в трудный момент.

Во основной части задания подросткам было предложено послушать неизвестное им сочинение композитора-романтика (на данном этапе исследования мы использовали Мазурку e-moll Ф.Шопена) и выполнить небольшую письменную работу по теме «Сюжет музыки». Школьникам следовало описать случай из собственного жизненного опыта. Также можно было привести ассоциации с любым литературным произведением или фильмом, напоминающим по смыслу и образу услышанное произведение.

В третьей части задания состоялось повторное слушание музыкального сочинения. На этот раз от детей требовалось воплотить образное содержание музыки с помощью пластики или мимики (по желанию учащихся – только рук, всего тела или только лица).

С помощью этого задания мы смогли определить количество и, в первую очередь, качество возникающих у подростков образных ассоциаций, степень их корреляции с художественным образом прозвучавшей музыки, определить уровень эмоционального восприятия музыки.

Оценка выполнения задания проводилась по определенным параметрам: точность вербализации образного содержания музыки, степень сложности возникающих ассоциаций, эмоциональность и точность пластических движений. Работами с низким уровнем считались те, в которых подростки не могли привести схожую сюжетную аналогию, практически не двигались в «пластической» части задания. На среднем уровне подростки, как правило, выстраивали какую-либо образную ассоциацию, но не оказывались способными образно описать его, пластическая передача художественного образа характеризовалась копированием движений педагога или одноклассников. На высоком уровне школьники точно и образно описывали жизненную аналогию содержанию музыки, двигались эмоционально окрашено, свободно. Уровень эмоционального восприятия школьников оценивался согласно показателям, описанным в Таблице 1 (см.Параграф 2.1.).

Для оценки по главному показателю комплексно-конструктивного критерия школьники выполнили задание «Звучащий образ». Для выполнения этого задания подростки послушали Ноктюрн b-moll Ф. Шопена. Затем, на основе этого прослушивания, учащиеся должны были составить описание услышанной музыки из отдельных слов (не более 10 слов). При оценке ответов нами учитывалось: общее число приведенных характеристик (один балл за каждое слово, соответствующее произведению) и число смысловых категорий, затрагиваемых школьником в ответах (все набранные баллы умножались на «2», если среди ответов встречались и эмоционально-образные, и музыкально-выразительные понятия).

После этого школьники прослушали еще два сочинения (на данном этапе мы использовали «Вечернюю серенаду» Ф.Шуберта и «Вальс» из

оперы «Фауст» Ш. Гуно). От школьников требовалось дать ответ, какое из предложенных сочинений больше соответствует художественному образу «Ноктюрна». Выполнение этой части задания оценивалось так: отсутствие ответа или неверный ответ оценивались в 0 баллов; правильный ответ без объяснения причины такого выбора – в 3 балла; верный ответ с объяснением одной категорией характеристики (эмоциональной или рациональной) – 5 баллов; правильный ответ и объяснение с использованием обеих категорий – 10 баллов.

Выполнение задания «Звучащий образ» оценивалось на высоком уровне при наборе подростком от 21 до 30 баллов, результат от 11 до 20 баллов оценивался как средний, низкий – до 10 баллов включительно.

Осуществление данного задания способствовало выявлению художественного образа воспринимаемых произведений и способов его передачи языком музыкального искусства. Основной целью диагностики было выявление того, что именно способствовало восприятию художественного образа детьми – иррациональная, рациональная части или обе они в сочетании и взаимосвязи. Под высоким уровнем нами понимался результат, в котором диагностировалось понимание подростком взаимовлияния эмоций и звучащей музыки, иными словами, возникновение ситуации, в которой учащийся был способен осмысленно пояснить, почему он ощущает те или иные эмоции при восприятии музыки.

Результаты выполненных заданий были обработаны математически и отображены в Таблицах 2 и 3.

Таблица 2. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы в контрольной группе

Общее количество учащихся в группе - 31					
Критерии	Показатели	Диагностическое задание	Уровни		
			Низкий (чел.)	Средний (чел.)	Высокий (чел.)
Теоретический	понимание характерных средств музыкальной выразительности	Анкетирование	18	10	3
	объем интонационного словаря		19	12	0
Эмоциональный	эмоциональная отзывчивость в момент восприятия музыки	«Душа музыки»	15	13	3
	формирование художественно-образных ассоциаций в процессе восприятия музыки		20	11	0
Комплексно-конструктивный	понимание влияния реализованных средств музыкальной выразительности на художественно-образное содержание музыкального произведения	«Звучащий образ»	26	4	1
ИТОГО (%)			63,2	32,2	4,6

Таблица 3. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе

Общее количество учащихся в группе - 31					
Критерии	Показатели	Диагностическое задание	Уровни		
			Низкий (чел.)	Средний (чел.)	Высокий (чел.)
Теоретический	понимание характерных средств музыкальной выразительности	Анкетирование	18	11	2
	объем интонационного словаря		20	11	0
Эмоциональный	эмоциональная отзывчивость в момент восприятия музыки	«Душа музыки»	14	14	3
	формирование художественно-образных ассоциаций в процессе восприятия музыки		18	10	2
Комплексно-конструктивный	понимание влияния реализованных средств музыкальной выразительности на художественно-образное содержание музыкального произведения	«Звучащий образ»	25	4	1
ИТОГО (%)			61,2	32,2	6,6

Таблицы 2 и 3 наглядно демонстрируют, что на начальном этапе диагностический срез выявил высокий уровень только у 6,6% участников эксперимента, вошедших в экспериментальную группу. В свою очередь, к среднему уровню было отнесено около трети исследуемых подростков.

Диагностика участников контрольной группы показало результаты, близкие к количественным показателям экспериментального класса. Процентное соотношение высокого, среднего и низкого уровней здесь составило 4,6%, 32,2% и 63,2% соответственно.

Такие результаты оценки исходного уровня формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков свидетельствуют о необходимости реализации уроков формирующего этапа.

На **формирующем этапе** мы провели в экспериментальной группе 16 уроков музыки модифицированного содержания – на каждом уроке реализовывались педагогические условия формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков, вынесенные в гипотезу данной работы. С этой целью на каждом уроке нами уделялось время на освоение творчества композиторов-романтиков с точки зрения его художественно-образного содержания.

Одним из сформулированных в гипотезе педагогических условий был отбор музыкальных произведений, сообразных цели формирования компонентов формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков. Одновременно с этим, в данном вопросе мы исходили из понимания, что изучаемые сочинения должны оказывать позитивное влияние на эмоциональное отношение школьников к музыке.

В процессе формирования музыкального педагогического репертуара мы основывались на критериях, предложенных Д.Б. Кабалевским (художественность, увлекательность, педагогическая целесообразность) [15]. Одновременно с этим, сообразно цели формирующего этапа

экспериментальной работы, мы использовали произведения, обладающие особой художественно-образной ценностью и глубиной.

В экспериментальных занятиях нами использовались следующие музыкальные произведения:

- Ф. Шопен. Вальсы №6 (Des-dur) и №7 (cis-moll), № 10 (op.69), «Блестящие вальсы» As-dur (op.34 и op.42), Прелюдия №4.
- Ф. Шопен. Этюд №12 («Революционный»), «Полонез A-dur», «Прелюдия A-dur», «Мазурка B-dur»
- М.И. Глинка. Романс «Я помню чудное мгновенье»
- Ф. Мендельсон. Песня без слов Es-dur, «Весенняя песня» A-dur, «Песня венецианского гондольера», «Песня за прялкой», «Колыбельная песня»
- Р. Шуман. «Карнавал» (фрагменты)
- Ф. Шуберт. «Баркарола», баллада «Лесной царь»
- Э. Григ. «Пер Гюнт» (фрагменты), «Танец эльфов», «Листок из альбома», «Халлинг».

В параграфе 1.3 мы доказали, что произведения композиторов романтиков содержат в себе художественные образы душевных переживаний, фантастические картины и образы природы. Выбор этих сочинений в нашей практической работе способствовал эмоциональному восприятию музыки подростками, подобранные произведения выступили рабочим материалом для анализа музыкально-выразительных средств.

Педагогическая целесообразность при выборе репертуара была обусловлена тем, что на материале отобранных сочинений подростки получали возможность освоить художественно-образное содержание произведений, имеющих различную жанровую принадлежность (мазурка, полонез, романс и т.д.), прочувствовать специфику контрастного образного содержания в двух и более произведениях одного автора (к примеру, в Этюде №12 и Мазурке B-dur Ф. Шопена). Подобранный репертуар позволил

учащимся усовершенствовать собственные навыки анализа и интерпретации музыкального искусства.

Таким образом, на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы репертуар играл важную роль, являясь фундаментом формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков.

На каждом экспериментальном занятии, обращаясь к творческому наследию композиторов-романтиков, мы старались организовать музыкально-педагогических процесс так, чтобы формировать понимание подростками взаимосвязи между средствами музыкальной выразительности и художественным образом сочинения, иными словами, между познавательным и эмоциональным компонентами художественного образа.

Например, на третьем экспериментальном уроке внимание учащихся было обращено к некоторыми пьесам из цикла Роберта Шумана «Карнавал». Подростки обратили внимание, что первый номер цикла («Вступление») начинается с имитации призывных фанфар, за которыми следует серия небольших музыкальных эпизодов с изменяющейся ритмикой и направлением движения, контрастной динамикой. Также подростки отметили характерное сочетание двухдольного и трехдольного музыкальных размеров и резкую смену образного содержания произведения при появлении темы лирического вальса. Основываясь на исследовании музыкально-выразительных средств, учащиеся заключили, что этими способами сочинение воплощает образ пестрой праздничной суеты, оживленности, своеобразного парада, разнообразных небольших «картинок», сливающихся в общее полотно уличного карнавала.

Обращаясь к циклу «Карнавал», учащиеся знакомились с номерами «Арлекин» и «Пьеро». С целью стимулирования первоначального эмоционального восприятия, происходящего в комплексе анализом музыкально-выразительных средств, от подростков было скрыто название музыкальных произведений – художественный образ прослушанных сочинений дети должны были сформировать самостоятельно. Перед

знакомством с музыкальными произведениями с учащимися была проведена вступительная беседа, настраивающее восприятие детей на атмосферу уличного праздника.

После знакомства с пьесой «Арлекин» учащиеся отметили использованные в широкие мелодические ходы, акценты на слабых долях такта, что способствует созданию образной картины дерганной походки и прыжков. Достаточно быстро подростки догадались, что композитор создает в музыке образ веселого уличного артиста, гимнаста или клоуна.

Образ Пьеро оказался чуть более сложным для узнавания учащимися. Однако многие школьники отметили плавность, сопоставлении *piano* и *forte*, октавных ходов на выдержанном басу, что рисует образ неуклюжего героя, несчастного персонажа.

Совместно с преподавателем учащиеся обратили внимание и на еще одну музыкально-выразительную особенность пьес цикла «Карнавал»: построение всех номеров цикла на различных сочетаниях звуков «ля-ми-бемоль-до-си» (AЕsCH или, иначе ASCH). В ходе собственной исследовательской работы подростки выяснили, что таким образом композитор оставил в пьесах отсылку на собственную фамилию. Одновременно с этим, учащиеся отметили, что использование во всех номерах мотива, основанного на одних и тех же звуках, формирует при прослушивании ощущение не отдельных пьес, а целостной сюиты.

На восьмом уроке подросткам было предложено написать небольшое письменное сочинение, охарактеризовав художественный образ баллады Ф.Шуберта «Лесной царь» и способов его реализации. Приведем фрагмент работы ученицы шестого класса Варвары М.:

«Музыка изображает фантастическую картину. В партии музыкального аккомпанемента всё время звучит ритмическая пульсация, изображающая стук копыт, и, одновременно, нагнетает ощущение эмоционального напряжения.

В зависимости от того, чья фраза звучит в балладе, музыкальная характеристика создается автором с различными штрихами, отвечающими характеру фраз, состояния каждого героя произведения. Например, роль рассказчика изображается с помощью устойчивых, спокойных мелодических ходов, что формирует картину драматической речи. В репликах отца и ребенка мелодические ходы совершенно иные, сложенные из коротких интервалах, что придает фразам большую остроту и эмоциональное напряжение».

Характерно, что на этом этапе формирующего эксперимента ученик уже способен проанализировать и вербализовать влияние средств музыкальной выразительности на образное содержание произведения, владеет терминами «интервал», «штрих», «ритм».

На протяжении всего формирующего эксперимента, согласно гипотезе работы, нами организовывалось проведение творческих заданий, направленных на стимулирование эмоционального восприятия музыки учащимися. Помимо развития эмоционального компонента, применение подобных заданий способствовало развитию внимательного отношения подростков к отдельным элементам музыкальной ткани осваиваемых сочинений, то есть позитивно влияло на развитие познавательного компонента, активизировало творческую деятельность школьников.

На начальных уроках формирующего эксперимента мы использовали несложные творческие задания, уже знакомые подросткам.

Например, игра «Пантомима» в своей основе использовало пластическое интонирование. Подросткам представлялись отрывки трёх музыкальных сочинений (без указания их названий). После прослушивания всех отрывков один из участников эксперимента вставал перед классом и пластическими способами изображал художественно-образное содержание одной из услышанных пьес. Задачей остальных учащихся было определение загаданного произведения и словесное описание художественного образа

музыки. После нахождения правильного ответа загадывавший ученик повторял свою пластическую работу под музыку.

Схожим образом на уроках использовалось задание «Музыкальные буквы». От подростков также требовалось любыми пластическими способами изобразить звучание музыкального произведения. Но, в отличие от предыдущего задания, теперь требовалось воплотить в движении не художественный образ сочинения, а элементы музыкальной выразительности, которые ученик слышал в данный момент. Характерно, что на начальных уроках школьники изображали только самые яркие, заметные элементы музыкального языка – к примеру, направление мелодического движения или штрихи. Ближе к концу серии экспериментальных уроков учащиеся начали изображать в собственной пластической деятельности динамические изменения, а передача музыкальных штрихов стала более тонкой и точной. Осуществление подобной деятельности положительно влияло на внимание учащихся к познавательному компоненту формирования представлений о художественном образе.

Помимо творческих заданий, основанных на пластике, ранний этап формирующего эксперимента включал использование заданий с применением сочетания различных направлений искусства. К примеру, школьников просили с помощью графики (черно-белой или цветной – без ограничения) передать художественный образ «Баркареры» Ф.Шуберта. Данная работа выполнялась в ситуации полной творческой свободы школьников – допускалось изображение определенного предмета или персонажа, а также и заполнение листа абстрактными графическими элементами. Например, участница экспериментальной группы Вероника Л., изобразила плавные широкие линии в зеленых и сине-зеленых тонах, что очень точно соответствовало программности пьесы (следует отметить, что учащиеся не знали названия произведений до окончания выполнения графических работ).

Подобным же образом выполнялось творческое задание по «переводу» произведения с музыкального на литературный язык. То есть, постановка игровой задачи подразумевала не подтекстовку мелодической линии сочинения, а самостоятельное написание литературного сочинения, сочетающегося с музыкальным произведением на уровне художественного образа. Например, при освоении Прелюдии №4 Ф.Шопена учащимся было предложено представить эту пьесу в виде страницы личного дневника автора, описывающего его эмоциональные переживания.

На поздних уроках формирующего эксперимента мы использовали более сложные творческие задания, основанные как на понимании взаимосвязи образной и музыкально-выразительной сторон музыкального искусства, так и на исключительно эмоциональном переживании художественного образа произведения.

Например, на 10 уроке (тема урока: «Романтизм в русской музыке. М.И. Глинка») учащимся было предложено сочинить музыку к предложенному тексту. Учащимся было представлено стихотворение А.Пушкина «Я помню чудное мгновенье». Подростки обсудили, какой характер, образ, настроение заложены в тексте. Подумали, какие средства музыкальной выразительности могут воплотить образное содержание стихотворения; вместе с учителем попытались сочинить романс на стихотворение А. Пушкина. После выполнения задания подростки услышали романс М. Глинки «Я помню чудное мгновенье». Учащиеся смогли проанализировать, какие средства музыкальной выразительности были использованы автором, насколько похож их собственный «романс» на сочинение композитора с точки зрения фактуры и образного содержания. Более подробно описание этого задания представлено в Приложении.

На 12 уроке формирующего эксперимента (тема урока: «Образное содержание в творчестве Ф. Мендельсона») учащимся было выполнено задание «Трансформация». Смысл его заключался в изменении отдельных элементов музыкальной ткани (лад, темп и т.д.) при сохранении остальных.

Такой подход закрепил навык учащихся вычленять отдельные средства музыкальной выразительности в структуре музыкальной ткани, устанавливать взаимосвязь между отдельными средствами музыкальной выразительности и образом, характером, эмоциональным наполнением сочинения. В качестве стимулирующего материала нами использовалась «Весенняя песню» Ф. Мендельсона. Конспект фрагмента урока музыки с применением этого творческого задания приведен в Приложении.

Таким образом, можно увидеть, что в ходе формирующего эксперимента были реализованы все педагогические условия, обозначенные в гипотезе работы, что привело к активизации эмоционального и рационального познания учащимися музыкальных произведений. Подростками были осознана логическая связь между художественным образом музыки и элементами музыкального языка, воплощающими этот образ в произведении.

На **контрольном этапе** мы повторили проведение исследование уровня формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков контрольной и экспериментальной групп. Для достижения чистоты эксперимента музыкальные произведения, использованные на констатирующем этапе, были заменены на другие, еще не знакомые учащимся. Например, при проведении анкетирования школьники слушали I часть Симфонии C-dur Ж. Бизе, в задании «Душа музыки» был применен «Танец эльфов» Э. Грига, а в задании «Звучащий образ» - Мазурка B-dur Ф.Шопена.

Примечательно, что при измерении итогового уровня формирования представлений о художественном образе ответы подростков, участвовавших в формирующем эксперименте, стали характеризоваться большей эмоциональной и образной окрашенностью. К примеру, в задании «Звучащий образ» Мазурка B-dur Ф. Шопена была описана следующим образом: «яркая, аристократическая, бальная, изысканная, пунктирная, восходящая, скачкообразная мелодия, элегантная». При сравнении этого сочинения с

другими музыкальными фрагментами один из участников экспериментальной группы таким образом сравнил его с Мазуркой fis-moll Ф. Шопена: «Образному содержанию... больше соответствует второй фрагмент (Мазурка fis-moll). В нем тоже яркий танцевальный аккомпанемент, мелодия подчеркнута пунктирная, постоянно движется. Темп в обоих произведениях подвижный. Всё это создает ощущение праздника, какого-то яркого придворного танца с притоптываниями и кружением».

Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы занесены в Таблицы 5 и 6.

Таблица 5. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы в контрольной группе

Общее количество учащихся в группе - 31					
Критерии	Показатели	Диагностическое задание	Уровни		
			Низкий (чел.)	Средний (чел.)	Высокий (чел.)
Теоретический	понимание характерных средств музыкальной выразительности	Анкетирование	18	11	2
	объем интонационного словаря		17	12	2
Эмоциональный	эмоциональная отзывчивость в момент восприятия музыки	«Душа музыки»	15	13	3
	формирование художественно-образных ассоциаций в процессе восприятия		19	10	2

	музыки				
Комплексно-конструктивный	понимание влияния реализованных средств музыкальной выразительности на художественно-образное содержание музыкального произведения	«Звучащий образ»	26	5	0
ИТОГО (%)			61,3	32,9	5,8

Таблица 6. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе

Общее количество учащихся в группе - 31					
Критерии	Показатели	Диагностическое задание	Уровни		
			Низкий (чел.)	Средний (чел.)	Высокий (чел.)
Теоретический	понимание характерных средств музыкальной выразительности	Анкетирование	6	6	19
	объем интонационного словаря		6	9	16
Эмоциональный	эмоциональная отзывчивость в момент восприятия музыки	«Душа музыки»	5	12	14

	формирование художественно-образных ассоциаций в процессе восприятия музыки		4	6	21
Комплексно-конструктивный	понимание влияния реализованных средств музыкальной выразительности на художественно-образное содержание музыкального произведения	«Звучащий образ»	4	10	17
ИТОГО (%)			16,1	27,7	56,2

Таблицы 5 и 6 позволяют увидеть, что на этапе заключительного исследования в экспериментальной группе число подростков с высоким уровнем сформированности представлений о художественном образе повысилось до 56,2%, в то время как в контрольной группе высокий уровень остался примерно на том же уровне, что и на констатирующем этапе эксперимента – 5,8%. Наглядно динамика изменений уровня сформированности представлений о художественном образе в обеих группах отображена в Диаграммах 1 и 2.

Диаграмма 1. Уровни сформированности представлений о художественном образе на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

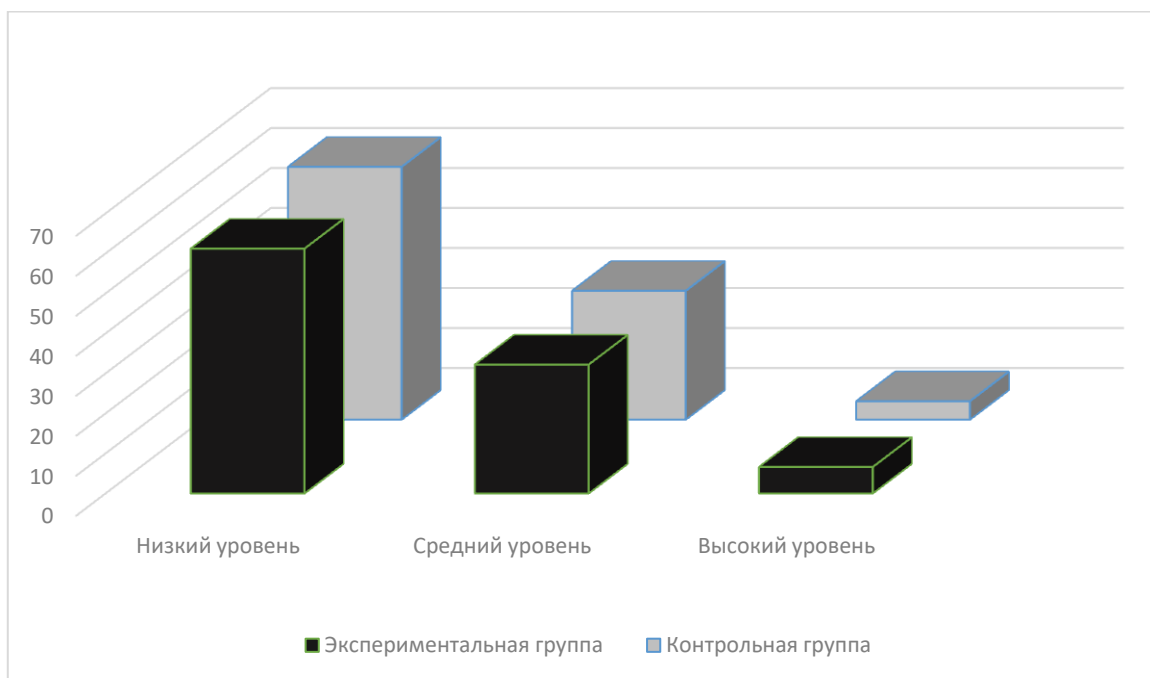
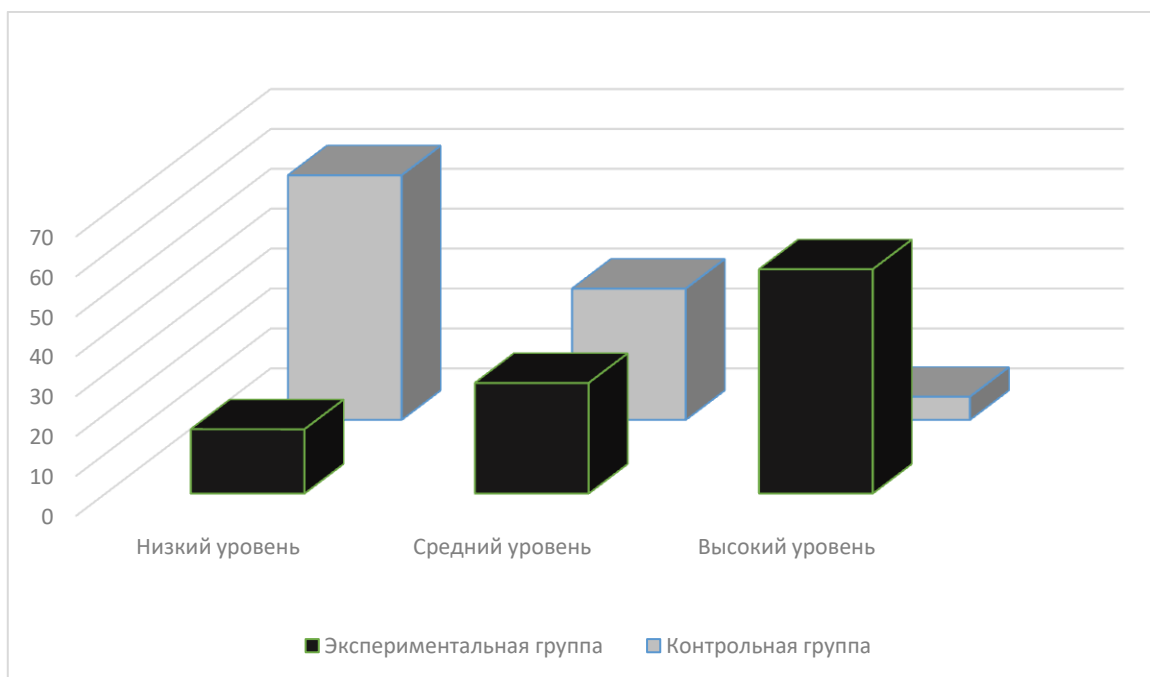


Диаграмма 2. Уровни сформированности представлений о художественном образе на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы



Значительный рост уровня формирования представлений о художественном образе у учащихся экспериментальной группы за время формирующего эксперимента позволяет нам утверждать о доказательстве эффективности педагогических условий, предложенных в гипотезе работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В начале данного исследования нами была сформулирована гипотеза, согласно которой что формирование представлений о художественном образе у школьников-подростков может осуществляться наиболее эффективно при условии понимания категории «художественный образ» во взаимосвязи его познавательного и эмоционального компонентов, использования на уроках музыкальных произведений, обладающих особой художественно-образной ценностью и глубиной, а также включения в музыкально-образовательный процесс творческих заданий, направленных на активизацию эмоционально-ценностного отношения школьников к музыке.

В рамках теоретического обоснования предложенных педагогических условий был осуществлен анализа психологической и музыкально-педагогической литературы, музыковедческих исследований, касающихся различных аспектов разрабатываемой темы. Категория «художественный образ» была описана как явление в области искусствоведения, характеризующееся параллельным формированием теоретических знаний и эмоционального восприятия слушателем музыкального произведения.

Теоретически обосновано, что среди психологических особенностей подросткового возраста наиболее важными с точки зрения влияния на процесс формирования представлений о художественном образе музыкальных произведений являются возрастающий в этот период уровень эмоциональности и самосознания. Также дано описание художественно-образного содержания музыки эпохи Романтизма как эмоционально и эстетически ценного, передающего тончайшие чувственные нюансы.

В ходе организации практической части работы нами описаны критерии сформированности представлений о художественном образе у школьников-подростков: теоретический, эмоциональный и комплексно-конструктивный критерий. По каждому критерию обозначены и описаны показатели и уровни оценки.

На формирующем этапе эксперимента была осуществлена практическая проверка эффективности предложенных условий формирования представлений о художественном образе у школьников-подростков на примере освоения музыки композиторов романтиков, сформулированных в гипотезе работы. Контрольная оценка результатов работы доказала значительный рост показателей у учащихся экспериментальной группы, что подтверждает эффективность предложенных педагогических условий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Арчажникова С.Н. Развитие творческого, музыкального мышления младших школьников в процессе индивидуальных занятий / В сб.: Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании. – М., 1999.
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая «Музыка», 1971.
4. Берковский Н.Я. Проблемы романтизма. - М.: 1971, с.5-8,18.
5. Берковский Н.Я. Романтизм в Германии. - М.: Азбука-классика, «Худож. лит.», 1973. - 568 с.
6. Ботникова А.Б. Немецкий романтизм: диалог художественных форм М.: Аспект Пресс, 2005. - 352 с.
7. Быков А.В. Зарубежная литература XIX века. Романтизм. Хрестоматия.- М.: Высшая школа , 1990 - 368 с.
8. Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость// Восприятие музыки. – М.: Просвещение, 1980. – с. 229-242.
9. Возрастные и индивидуальные особенности развития образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской. – М., 1991.
10. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
11. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 2007.
12. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. - М.:Просвещение, 1969.- 77 с.
13. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
14. Дубровская Е.А. Теория и методика музыкального воспитания детей. —

М.: Просвещение, 1991. - 210 с.

15. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы.- Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы.- М., 1982
16. Кечхуашвили Г.Н. К проблеме психологии восприятия музыки //Вопросы музыкознания. - М. Учпедгиз, 1960. Т. 3. - С. 265-287.
17. Кириллов С. В. Особенности формирования художественного образа в аспекте интерпретации музыкального произведения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. № 4 (4). С. 1068-1072.
18. Костюк А.Г. Восприятие музыки – Киев: Наукова думка, 1986. – 190 с.
19. Костюк А.Г. О мелодической ориентации музыкального восприятия//Восприятие музыки. - М.: Просвещение, 1980. - С. 112-125.
20. Костюк А.Г. О теории музыкального восприятия//Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования/ Сост. А.Г. Костюк – Киев: Музична Україна, 1986 – 126 с.
21. Кремлев Ю. Выразительность и изобразительность музыки. - М.: Знание, 1962.-65 с.
22. Курбанов Б.О. О специфике художественного отображения действительности в музыке //Вопросы философии. - 1980. - № 5. - С. 141-151.
23. Левик Б.В. Музыкальная литература зарубежных стран — М: Музыка, 2009. С. 33-139
24. Мазель Л.А. Стрoение музыкальных произведений. - М.: Знание, 1960. - 124 с.
25. Медушевский В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки: О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки. - М.: Просвещение, 1980. - С. 186.

26. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
27. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания//Восприятие музыки. - М.: Просвещение, 1980. - С. 156-178.
28. Панкевич Г.И. Восприятие музыкального произведения и его структура//Эстетические очерки. - М.: Знание, 1963. - С. 83-95.
29. Панкевич Г.И. Звучащие образы. - М.: Знание, 1977. - 75 с.
30. Петрушин, В.И. Психология и педагогика художественного творчества: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд. / В. И. Петрушин. -М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2008. – 490 с.
31. Прохорова И.А. «Музыкальная литература зарубежных стран», М.: «Музыка» 2003. - 112 с.
32. Рапацкая Л. А. Романтизм в художественной культуре Европы XIX в.: открытие «внутреннего человека» // Мировая художественная культура. 11 класс. В 2 частях. М. : Владос, 2008.
33. Ройтерштейн М. Выразительные средства музыки. - М.: Знание, 1962. – 97 с.
34. Санталова М. Формирование музыкально-образных представлений / В кн.: Вопросы совершенствования преподавания игры на оркестровых инструментах. – М., 1978.
35. Сергеева Г.П., Критская Е.Д. «Музыка» - М.: Просвещение, 2013. - 168с.
36. Соколов А.Н. К спорам о романтизме / Проблемы романтизма. Вып. 1. - М.: Искусство, 1967.- 376 с.
37. Ушачев В.П. Обучение основам творческой деятельности: Учеб. пособие. - Магнитогорск, 1991.. С.30.
38. Хрулев В. И. Романтизм как тип художественного мышления: Учебное пособие. — Уфа: Башкирский ун-т, 1985. — С. 15-38.

39. Черноиваненко Н.М. Формирование музыкального восприятия школьников // Музыкальное воспитание в школе, вып. 15: Сборник статей/ Сост. О. Апраксина. – М.: Музыка, 1982. – 160 с.
40. Якиманская И.С. Основные направления исследований образного мышления в психологии // Вопросы психологии. – 1985. - № 5. – С. 3–29.
41. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. - М.: Искусство, 1969.-86 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Конспект урока музыки

Тема: Художественный образ в музыке Ф.Шопена

Цель: знакомство школьников с музыкальным наследием Ф.Шопена как примером творчества эпохи Романтизма.

Задачи: изучение сочинений Ф.Шопена в области камерной музыки;
формирование представлений о художественном образе в музыке Ф.Шопена;
формирование у подростков навыка эмоционального восприятия музыки.

Ход урока

Учитель: Здравствуйте. На сегодняшнем уроке мы с вами отправимся в мир Романтизма, познакомимся с отдельными его направлениями и рассмотрим образное содержание некоторых произведений эпохи романтизма. Но, прежде чем мы начнем, ответьте: известно ли вам, что такое камерная музыка?

Дети: Камерной музыкой называются сочинения, написанные для сольного исполнения или небольшой группы музыкантов.

У: Верно. Возможно, вы можете назвать и жанры, относящиеся к камерному направлению?

Д: Пьеса, песня.

У: Правильно. Камерные произведения – это небольшие сочинения, исполняющиеся солистом или небольшой группой исполнителей. В камерных жанрах творило очень большое количество авторов прошлого, как русских, так и иностранных. Но на этом уроке мы обратимся к творчеству одного автора, имя которого вы, конечно, знаете. Сейчас вы услышите фрагменты нескольких его сочинений и сами назовете имя композитора.

Ф.Шопен. Вальс h-moll, Прелюдия As-dur (фрагменты) - слушание.

У: Итак, чьи же произведения вы только что слышали?

Д: Фредерик Шопен.

У: Да. Шопен обладал большой музыкальностью с самого детства. Как и Моцарт, он отличался уникальными исполнительскими и импровизаторскими данными. С юных лет Фредерик брал уроки игры на фортепиано у пианиста В.Живного, и уже через три года занятий педагог отказался продолжать уроки, понимая, что не может больше ничему обучить подопечного.

В шестнадцатилетнем возрасте Шопен поступает в консерваторию Варшавы, где продолжает демонстрировать незаурядные исполнительские способности. Мастерство молодого пианиста постепенно завоевывает любовь зрителей, и Шопен начинает планировать поездку по Европе. Однако, несмотря на растущую популярность, он не слишком рад грядущим гастролям. В своем дневнике он отмечает, что не может собраться с духом, чтобы назначить дату отъезда. Шопена одолевали тревожные и мрачные предчувствия. Как вы думаете, почему подобные мысли посещали его?

Д: Он печалится из-за предстоящей разлуки с родными.

У: Верно. Шопен был очень эмоциональным и ранимым человеком. Но поездка, всё-таки, состоялась. Во время гастролей Шопен узнал, что русским правительством была взята Варшава. Молодому пианисту и композитору не было ничего известно о том, где были его родные. Позже, узнав, что с близкими ничего не случилось, Шопен собрался вернуться домой, но отец запретил ему это сделать.

Ф.Шопен. Этюд №12 («Революционный») – слушание.

У: Как вам кажется, как может называться это произведение?

Ответы учащихся.

У: В музыке мы можем услышать взволнованность, страстное чувство, глубокие переживания композитора. Давайте подумаем, какими музыкальными средствами автор смог передать эти чувства.

Д: Скорый темп, нисходящая, «бурлящая» мелодия, мотивы призыва.

У: Отлично. Это сочинение называется «Революционный» этюд. Подумайте: как мы можем описать образ, содержание этого произведения?

Д: Герой произведения взволнован, он рвется на родину, но не может туда попасть, он негодует и сопереживает своим землякам.

У: Теперь, когда мы обсудили услышанное произведение, я прошу вас выполнить письменное задание. Вы еще раз услышите «Революционный» этюд и напишете, что вы представляете себе, когда слышите эту музыку, и какими средствами Шопен добился такой изобразительности. Необязательно писать о том, что значил этот этюд для автора. Возможно, лично у вас он вызывает совсем другие ассоциации.

Ф.Шопен. Этюд №12 («Революционный») – повторное слушание.
Учащиеся выполняют письменную работу.

У: Сейчас мы услышим еще одно произведение Ф.Шопена. Подумайте, в каком жанре оно написано.

Ф.Шопен. Вальс №7 – слушание.

Д: Это вальс.

У: Да, это вальс. Почему вы поняли, что пьеса написана именно в этом жанре?

Д: Пьеса написана в трехдольном размере. Мелодия плавная, кружащаяся.

У: Фредерик Шопен оставил нам 18 вальсов. Как и в других камерных сочинениях автора, его вальсы описывают тонкие нюансы эмоциональных переживаний композитора.

Ф.Шопен. Вальс №7 – повторное слушание.

У: Как вы можете описать музыкальный язык этой пьесы? Определите музыкальный образ.

Д: Это образ любви, наверное, к какому-то человеку. Музыка очень нежная и выразительная.

У: Какими музыкально-выразительными средствами автор добился воплощения этого романтического образа?

Д: Медленный темп, ритмический рисунок и мелодическая линия свободная, изменяющаяся. Пьеса состоит из трех частей – романтических, мечтательных крайних, написанных в миноре, и светлой, мажорной центральной части.

У: Да, вы верно заметили смену лада внутри пьесы. Эта пьеса похожа на грустную речь композитора. Но в средней части появляется музыка становится более светлой за счет смены лада, как будто автор вспомнил что-то радостное. А посвящено написание этого музыкального произведения свадьбе Шопена с Марией Водзиньской, которая так и не состоялась.

У: Давайте вспомним: с какими образами в творчестве Ф.Шопена мы познакомились сегодня.

Д: Пьесы, которые мы слышали сегодня, передавали его личные чувства: неразделенная любовь, рвение и сопереживание родине.

У: Спасибо за урок.

Конспект фрагмента урока музыки

Тема: Романтизм в русской музыке. М.И.Глинка.

Цель – расширить знания учащихся в области романтической музыки, рассмотреть художественно-образное содержание некоторых произведений М.И. Глинки.

Задачи: формирование представлений о художественном образе в музыке М.И. Глинки;

формирование у подростков навыка эмоционального восприятия музыки.

Ход урока

У: На этом мы уроке мы снова обратимся к музыке эпохи Романтизма. Но, на этот раз, мы пообщаемся не с западноевропейской музыкой, а с сочинениями русского композитора М.И.Глинки. Мы уже встречались с его произведениями на предыдущих уроках, но не рассматривали их так подробно. Но, прежде чем мы обратимся к произведениям Глинки, давайте вспомним, какие черты характерны для образного содержания музыки романтиков Европы?

Д: Их сочинения передает личные переживания авторов: любовные трагедии, чувство патриотизма, любование красотами природы.

У: Верно. Мы уже обращались к творчеству композиторов-романтиков разных стран. В свою очередь, М.И.Глинка стал прародителем романтического стиля в русской музыке. Очень яркое описание романтизма в русском искусстве принадлежит В.Г.Белинскому: «Романтизм – это стремление, вздох, страдание, печаль по потерянному счастью».

Великолепным примером русского музыкального романтизма являются вокальные сочинения М.Глинки на тексты русских поэтов. Одним из самых красивых романсов композитора является «Я помню чудное мгновенье» на текст А.С.Пушкина. Знаменательно, что поэт писал это стихотворение, обращаясь к Анне Керн. Композитор же посвятил свое сочинение дочери Анны Керн, Екатерине.

Мы с вами уже выполняли много необычных заданий на наших уроках. И сегодня наша работа тоже будет необычной. Мы самостоятельно сочиним музыку на текст А.С. Пушкина. Но для этого мы должны послушать и почувствовать музыку в самом стихотворении. Я прочитаю стихотворение, а вы отметите на бумаге движения интонации, которые услышите.

Учащиеся выполняют задание.

У: Давайте еще раз вспомним текст стихотворения. Какая мелодия будет у нашего сочинения?

Д: Мягкая, протяжная.

У: А какой у нее будет характер?

Д: Нежный.

У: Отлично. Какой мы подберем темп?

Д: Не слишком быстрый, но подвижный.

У: Очень хорошо. А как мы поступим с динамикой?

Д: Сочинение будет не очень громким – от *mp* до *mf*.

Совместно с учащимися преподаватель отмечает главные элементы музыкальной выразительности: направление мелодического движения, ритмические формулы, штрихи.

У: Молодцы. А теперь, когда мы сочинили свой собственный романс, послушаем произведение М.И.Глинки.

М.И.Глинка. «Я помню чудное мгновенье» - слушание.

У: Давайте сравним образное содержание в романсе Глинки и в нашем романсе. Похожи ли они по характеру?

Д: Да. В произведении композитора описаны три главных этапа душевной жизни персонажа: встреча, разлука с возлюбленной и счастье от новой встречи.

У: Верно. Музыка М.Глинки – величайший вклад в наследие эпохи Романтизма. Основываясь на традиции русского музыкального искусства, композитор заложил новые основы романтической вокальной лирики.

Конспект фрагмента урока музыки

Тема: Образное содержание в творчестве Ф.Мендельсона.

Цель – рассмотреть художественно-образное содержание творчества Ф.Мендельсона.

Задачи: формирование представлений о художественном образе в музыке Ф.Мендельсона;

формирование у подростков навыка эмоционального восприятия музыки.

Ход урока

У: На этом уроке мы с вами снова пообщаемся с музыкальным творчеством композиторов-романтиков. И сегодня мы немного поговорим о музыкальном наследии Феликса Мендельсона.

Мендельсон родился в начале XIX века в Германии. В своем творчестве он придерживался романтических взглядов. Но, в отличие от работ других романтиков, Мендельсон чаще обращался к темам трагических конфликтов.

В своей музыке композитор часто рисовал и характерные образы, присущие искусству романтиков: здесь и чувства человека, запечатленные в «Музыкальных моментах», и пейзажи, и фантастические образы.

Ф.Мендельсон. Песня без слов A-dur – слушание.

У: Что вы слышали в этом произведении?

Д: Пейзаж. Природа просыпается после зимы.

У: Какой была мелодия этого сочинения?

Д: Нежная, воздушная.

У: Эта песня без слов носит подзаголовок «Весенняя песня». Композитор часто обращался к образам природы в своем творчестве и рисовал языком музыки весенние образы. Интересно, что все «весенние» произведения написаны у композитора в одной и той же тональности – ля мажор.

Сейчас мы проведем над этой пьесой небольшой музыкальный эксперимент. Мы попробуем изменить средства музыкальной выразительности в ней и подумать, что изменилось.

Совместно с учениками учитель меняет в пьесе лад (с мажорного на минорный), размер (с двудольного на трехдольный), аккомпанемент (меняется на «альбертиевы басы», полифоническую фактуру), регистр (более высокий или более низкий). Учитель с учащимися обсуждает, что меняется в образном содержании произведения при изменении того или иного средства музыкальной выразительности.

У: А теперь мы услышим еще одно произведение Ф.Мендельсона.

Ф.Мендельсон. Песня без слов Es-dur – слушание.

У: Как вам кажется, как можно было бы назвать это произведение?

Д: Думы, грезы, печальные воспоминания.

У: Почему вы решили дать именно такие названия?

Д: Темп медленный, мелодия спокойная и печальная. Ритм ровный.

У: Действительно, вы верно отметили средства музыкальной выразительности и предложили интересные названия. Автор, на самом деле, будто бы раздумывает жизни.