

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Э. Б. АБДУЛЛИН

ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

РЕКОМЕНДОВАНО

*УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров
в качестве учебного пособия для студентов вузов,
обучающихся по направлению «Педагогическое образование»*



• САНКТ-ПЕТЕРБУРГ • МОСКВА • КРАСНОДАР •

ББК 79.1я73

А 13

Абдуллин Э. Б.

А 13 Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта: Учебное пособие. — СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014. — 368 с. — (Учебники для вузов. Специальная литература).

ISBN 978-5-8114-1693-6 (Изд-во «Лань»)

ISBN 978-5-91938-147-1 (Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»)

В учебном пособии анализируется сущность, особенности, виды учебно-исследовательской деятельности педагога-музыканта, теоретические и эмпирические методы музыкально-педагогического исследования, технология подготовки выпускной квалификационной работы.

В содержание пособия включены фрагменты работ ученых, связанных с проблемами музыкально-педагогического образования, а также примеры выполнения всех видов учебно-исследовательской музыкально-педагогической деятельности студентов — будущих бакалавров образования, обучающихся по профилям «Музыкальное образование» и «Дополнительное образование».

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно всем, кто интересуется исследованием проблем музыкального образования.

Abdullin E. B.

А 13 Fundamentals of a music teacher's research work: Textbook. — Saint-Petersburg: Publishing house "Lan"; Publishing house "THE PLANET OF MUSIC", 2014. — 368 pages. — (University textbooks. Books on specialized subjects).

The textbook presents the analysis of the content, peculiarities and types of the educational research work of a music teacher, theoretical and empirical methods of the musical-pedagogical research, and the technology of the preparation of a graduate qualification work.

The content of the book includes some extracts from the scientists' works connected to the problems of musical-pedagogical education. The book also contains the examples of all the types of the research musical-pedagogical works of the students, who are the future Bachelor's, studying at the department of "Musical education" and "Additional education".

The book is intended for the students of universities. It can be useful for everyone, who is interested in the investigation of the problems of musical education.

Рецензенты:

В. А. ГУРЕВИЧ — доктор искусствоведения, профессор кафедры музыкально-инструментальной подготовки Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, секретарь Союза композиторов России;

Л. А. РАПАЦКАЯ — доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, зав. кафедрой культурологии и методологии музыкального образования Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, член Союза композиторов России.

Обложка:
А. Ю. ЛАПШИН

© Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014

© Э. Б. Абдуллин, 2014

© Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»,
художественное оформление, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

За последнюю четверть века отношение педагогов-музыкантов к исследовательской деятельности заметно меняется: если раньше у многих из них она считалась уделом лишь музыкантов-теоретиков, то сегодня сама жизнь, включая компетенции педагога-музыканта, призывает к самому внимательному изучению и овладению этим видом деятельности каждого музыканта-педагога.

Однако если обратиться к не столь давней истории, то и среди музыкантов-педагогов, практиков были такие, кто живо интересовался этой проблемой именно с точки зрения связи науки с практикой. И здесь в первую очередь хотелось бы вспомнить Г. Г. Нейгауза, его знаменитую книгу «Об искусстве фортепианной игры. Заметки педагога». Но справедливости ради надо признать, что этот пример, скорее исключение, чем правило, хотя и чрезвычайно значимое, открывающее путь новому направлению, новому представлению о структуре профессиональной личности педагога-музыканта.

Весь пафос представленного пособия направлен на то, чтобы показать и доказать, в том числе на примере студенческих работ, что становление *профессионально ориентированной исследовательской деятельности педагога-музыканта* — дело интересное, необходимое и реальное.

В книге показано, что рефлексия, которая содержится в основе всякого музыкально-педагогического анализа, на самом деле вольно

или невольно присутствует в деятельности практически каждого музыканта-педагога. А иначе откуда он так много знает о своих учащих, их интересах способностях, умениях, навыках и т. д.

Изучение учебника начинается с доступных, привлекательных и практически направленных заданий — написания всякого рода размышлений, рецензий, подготовки небольших докладов и — что особенно важно — иллюстрируется конкретными примерами того, как это надо делать, в том числе студенческими работами.

Следует отметить, что примеры студенческих работ — от небольшой рецензии до выпускной квалификационной работы — весьма убеждают и впечатляют. Я надеюсь, что ознакомление с этими работами поможет учащимся обрести уверенность в том, что этой способностью можно успешно овладевать.

Обращу внимание на приложение к книге, где можно найти «подсобный» материал к каждому разделу. Мало того, благодаря этому приложению студент имеет возможность готовиться к семинару, самостоятельно усваивая материал учебной дисциплины без привлечения фондов вузовских библиотек, которые, как известно, сейчас почти везде находятся в весьма плачевном состоянии (конечно, если имеется хорошая библиотека, то ею нужно непременно воспользоваться, в частности, ориентируясь на предлагаемые списки литературы). Особо хочу обратить внимание на нововведение Э. Б. Абдуллина по отношению к выпускным квалификационным работам, помещенным в приложении: *все эти работы отредактированы автором учебника таким образом, что в них текст по-разному выделен в зависимости от того:*

а) является ли он необходимым привлечением тех или иных известных положений ученых в области философии, смежных педагогике музыкального образования наук (прежде всего музыкознания, психологии музыкального образования и т. д.), наконец, самой конкретной, изучаемой в данном пособии науки и ее технологии;

б) совершает ли автор выпускной квалификационной работы ту или иную рефлексию (самостоятельный анализ,

сравнение, сопоставление, обобщение), интерпретацию и даже экстраполяцию знаний или способа деятельности из области родственной педагогики музыкального образования науки в рамках изучаемой проблемы;

в) имеет ли место выдвижение автором выпускной квалификационной работы творческих, инновационных по характеру положений, свидетельствующих о самом высоком (в аспекте учебно-научной деятельности) уровне музыкально-педагогического исследования.

Уверен, что подобный способ изложения материала поможет студентам получить надежный ориентир, благодаря которому они будут совершать восхождение по пути к решению той или иной проблемы музыкального образования.

Надо признать, что от студента потребуются немалые усилия, для того чтобы вникнуть в суть взаимосвязей педагогики музыкального образования с другими науками, овладеть методами музыкально-педагогического исследования, наконец, подготовиться к написанию квалификационной работы. Но я убежден, что эти усилия окупятся сторицей, и их будет сопровождать радостное ощущение от появления собственных новых идей, мыслей.

Исследовательская деятельность педагога-музыканта — это проявление способности мыслить, самостоятельно сравнивать, сопоставлять различные точки зрения, вступать в дискуссию, выявлять собственную позицию, научно обосновывать и профессионально отстаивать ее. Дипломные рефераты, которые долгие годы имели место, в том числе в консерваторской среде, и часто свидетельствовали не более чем об осведомленности автора в том или ином вопросе на основе компилятивного сбора материала (а реферат, кстати, по существу и означает логически выстроенную компиляцию), уходят в лету.

И что особенно ценно, автором учебника выстроена целостная система последовательно выстроенных видов учебно-исследовательской деятельности, от сравнительно простых до все более сложных, включая пропедевтический период в опоре на музыкально-педагогические, музыкально-психологические дисциплины и педагогическую практику. Прошедшие четверть века, эта система оправдала себя,

и Э. Б. Абдуллин справедливо отмечает, что сегодня, в период перехода большинства высших учебных заведений на новую систему подготовки педагогов-музыкантов, она не только сохранила свои позиции, но и упрочила их.

В заключение хочу сказать, что пособие подготовлено заведующим кафедрой методологии и методики преподавания музыки МПГУ и кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни», доктором педагогических наук, профессором, лауреатом премии Правительства РФ в области образования, основателем научной школы «Методология педагогики музыкального образования», учеником Д. Б. Кабалевского и его ближайшим сподвижником по созданию широко известной школьной программы по музыке, советником руководителя Общественной палаты Российской Федерации в области образования и культуры, членом Союза композиторов России (отделение музыкознания) Э. Б. Абдуллиным.

*Ректор Московской государственной
консерватории (университета)
им. П. И. Чайковского,
зав. кафедрой теории музыки,
доктор искусствоведения, профессор,
заслуженный деятель искусств
России, лауреат премии Правительства
РФ в области искусства А. С. Соколов*

1

ВВЕДЕНИЕ В ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

1.1. СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Если спросить педагогов-музыкантов: «Занимаетесь ли вы исследовательской деятельностью в процессе преподавания музыки?» — то большинство из них почти наверняка ответят отрицательно. «Наше дело обучать, воспитывать, — говорят они, — а исследовательской деятельностью занимаются ученые». Однако в действительности дело обстоит не совсем так.

Конечно, главная задача педагога-музыканта состоит в том, чтобы заниматься преподавательской деятельностью. В то же время трудно представить себе творчески работающего преподавателя музыки, который не анализирует результаты своей деятельности и деятельности учеников. Это его профессиональная реакция, рефлексия, возникающая практически после каждого занятия. Спросите опытного преподавателя о его учащихся, и он расскажет вам о каждом из них много важного и интересного: какие у них музыкальные интересы, предпочтения и способности, как они продвигаются в своем музыкальном развитии, как проявляют себя в разных видах музыкальной деятельности, чем радуют педагога в процессе формирования умений и навыков, а чем огорчают, в какой сфере тот или иной воспитанник проявляет себя творчески, а в какой — нет и т. д. Каждый преподаватель также хорошо

знает сильные и слабые стороны своей профессиональной подготовки, личностных качеств и стремится к их самосовершенствованию.

Все это тот очень важный второй, «внутренний», план, та параллельная работа, которая осуществляется как бы «сама собой» одновременно с процессом преподавания музыки. И от того, насколько грамотно, профессионально, систематично она выполняется, в конечном счете, зависит успех музыкального обучения и воспитания.

Некоторые педагоги-музыканты обладают даром осуществлять подобного рода работу даже без всякого предварительного обучения. И если расспросить их по-подробнее, они расскажут много интересного из того, как, с помощью каких методов они это делают, какими принципами при этом руководствуются, нередко признаваясь, что раньше, пожалуй, и не задумывались о них специально. Внимательно проанализировав такие ответы, можно убедиться в том, что часто они оказываются не только очень ценными и полезными, но и доказывают, что такого рода деятельность педагогов-музыкантов есть не что иное, как деятельность действительно исследовательская. Она связана с анализом, рефлексией, применением принципов и методов (постоянное наблюдение за процессом музыкального обучения и воспитания; анализ, обобщение, попытки построить индивидуальную программу развития учащихся исходя из их способностей, искать и находить в этой работе лучшие варианты, сравнивать эффективность различных подходов, способов и находить нестандартные решения в постоянно меняющихся педагогических ситуациях, стараться выстраивать логические обоснования своим действиям, выдвигать догадки, опираясь на интуицию, предвидение и т. д. и т. п.) — всё это уже не назовешь методами обучения и воспитания. Потому что это методы другого рода — *методы исследования музыкально-педагогического процесса*. Практика показывает: педагоги-музыканты, вольно или невольно успешно занимающиеся такого рода работой, обычно достигают замечательных результатов в своей основной, преподавательской деятельности. И это не случайно. Ибо

в таком случае происходит постоянный процесс профессионального самосовершенствования.

Чаще всего педагог-музыкант делает это спонтанно, решая задачи первого «уровня» исследовательской деятельности. Гораздо реже мы встречаемся со случаями, когда педагог-музыкант специально выделяет ту или иную проблему, долгое время размышляет о ней, изучает все то, что накоплено в науке и практике по этому вопросу и в результате подготавливает статью, доклад, пособие, книгу, где излагает своё видение избранной музыкально-педагогической проблемы. Так случается и в педагогике профессионального музыкального образования (труды выдающихся музыкантов-педагогов К. Н. Игумнова, Г. М. Когана, Я. И. Мильштейна, Г. Г. Нейгауза и многих других), и в педагогике общего музыкального образования (например, Б. С. Рачину), имея большой опыт работы учителем музыки в общеобразовательной школе, педагоги разрабатывают важнейшие проблемы музыкального воспитания и обучения.

В своем профессиональном совершенствовании каждому педагогу-музыканту необходимо учиться *исследовать самого себя, анализировать (рефлексировать) свою профессиональную деятельность, а также деятельность коллег и воспитанников, осмысливать эффективность применяемых методов преподавания, анализировать результаты конструирования содержания музыкального образования и пытаться формулировать для себя исходные установки этого исследования. В этом и состоит, в первую очередь, сущность исследовательской деятельности педагога-музыканта, которая направлена на познание и углубление представлений об основах музыкального обучения, воспитания и развития личности, на совершенствование принципов и методов музыкально-педагогического исследования, на эффективную практику формирования музыкальной культуры обучающихся, на повышение своей профессиональной компетентности.*

Казалось бы, педагог-музыкант совсем не обязательно должен осуществлять специальное научное музыкально-педагогическое исследование. Ведь его главная

задача — увлечь детей прекрасной высокохудожественной музыкой, развивать их музыкальные способности, исполнительские (прежде всего вокально-хоровые) умения и навыки, подлинный музыкальный вкус; профессионально развивать музыкальные умения и навыки, зажигая воспитанников своим творческим импульсом, отношением к музыке и шире: формировать образное музыкальное мышление, интуицию, воображение, ассоциации, глубинный мир бессознательно — то есть все те свойства, без которых невозможны подлинно творческие занятия в сфере музыкального искусства.

Если же исходить из заповеди педагога, философа педагогики Б. С. Гершунского: «Учитель — это мыслитель, ощущающий всю полноту возложенной на него священной ответственности за судьбу доверенного и доверившегося Человека, за его духовное, интеллектуальное и физическое здоровье, за будущее своей страны и всего Мира, всей человеческой цивилизации»¹ — то оказывается, что представить себе современного педагога-музыканта во всей полноте, который в то же время не является в душе философом, педагогом-исследователем, стремящимся постичь глубинные основания своего предмета — вряд ли возможно.

Процессу приобщения педагога-музыканта к исследовательской деятельности и посвящен этот учебник. Процесс её формирования длительный и в студенческие годы он только начинается. Именно этим и объясняется *различие уровней исследовательской культуры обучающегося студента и педагога-музыканта-исследователя*, которое выражается в следующем:

- ▣ круг приобретаемых будущим бакалавром учебно-исследовательских знаний, умений и навыков представляет собой скорее введение в исследовательскую деятельность и потому ограничен по своему объему;
- ▣ музыкально-педагогическая исследовательская деятельность будущего бакалавра носит учебный, субъективно-преобразовательный характер.

Принципиально важным представляется субъективно-творческий поиск самого студента, его личностное видение

¹ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М., 1997, с. 10

музыкально-педагогических проблем, участие во всякого рода дискуссиях по этому поводу на семинарских занятиях и др.

Важное значение в учебно-исследовательской деятельности имеет понимание не только общих закономерностей познания, рефлексии, но и специфики художественного, музыкального сознания, мышления, рефлексии, подходов к полученным результатам. При этом следует иметь в виду, что одна из важных особенностей *музыкально-педагогического исследования* как исследования в области педагогики искусства состоит (согласно *герменевтике* — науке о понимании, связанной в том числе с художественной, музыкальной деятельностью) в возможности *интерпретации* различных трактовок тех или иных явлений. Отсутствие жестких «привязок» и ограничений, например, результатов музыкально-педагогических исследований, осуществленных в опоре лишь на таблицы, цифры и однозначно трактуемые факты, что так свойственно для педагогических исследований в области освоения естественно-научных знаний — далеко не всегда применимо для исследований в области педагогики искусства, музыкального образования. Отсюда становится понятной **еще одна особенность**, согласно которой *такие методы исследования в педагогике музыкального образования, как размышление, интерпретация, экстраполяция, дискуссия, диалог, интуитивные догадки, а также привлечение в процессе теоретических и эмпирических методов воображения, ассоциаций, предвидений, архетипов — рассматриваются как базовые, основополагающие.*

Для осуществления музыкально-педагогического исследования необходимо **собрание педагогических фактов**, чему способствует такая *группа методов*, которая носит название *эмпирических*: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, интервьюирование, опытно-поисковая работа и т. п.

Но одних эмпирических методов для проведения музыкально-педагогического исследования недостаточно.

Здесь нужна *другая группа методов*. Потому что *педагогические факты необходимо определенным образом осмыслить (отрефлексировать)*, сравнить, сопоставить, проанализировать, а затем обобщить, смоделировать, привлекая для этого вышеназванные специфические методы, свойственные художественной, в том числе музыкальной и музыкально-педагогической деятельности. Перечисленная группа носит название *теоретических методов*.

При этом не следует считать, что методы одной группы выше по уровню других, помня, например, о том, что ни одно музыкально-педагогическое исследование не может быть, например, осуществлено без привлечения *метода наблюдения как метода эмпирического*, задача которого — целенаправленное *собираание фактов* музыкально-педагогической действительности. С другой стороны, говоря о музыкально-педагогическом исследовании, никак нельзя обойтись без методов теоретического уровня. Ибо всякое зрелое, профессионально выполненное исследование на основе и з у ч е н и я сведений, фактов должно привести к *анализу и обобщению* этих фактов и соответствующих выводов, теоретико-педагогических построений в виде музыкально-педагогической *модели* (например, программы музыкального образования).

Творческий характер исследования и решения той или иной проблемы музыкального образования может быть двух уровней: с у б ъ е к т и в н о - т в о р ч е с к и м — когда студент-исследователь делает открытие лишь для себя (в то же время уже известное другим), и о б ъ е к т и в н о - т в о р ч е с к и м, когда он приходит к ранее неизвестному другим исследователям выводу, обобщению и даже открытию.

Вся эта непростая, но необычайно увлекательная учебно-исследовательская, творческая по характеру деятельность будущего педагога-музыканта выстраивается по пути постижения ряда **видов исследовательской учебной деятельности**.

Три из них в п р о п е д е в т и ч е с к о м (подготовительном) п л а н е начинают актуализироваться (внедряться, действовать) во время изучения предмета «Теория музыкального образования». Студентам предлагается поразмышлять

в относительно краткой форме о своих жизненных впечатлениях, связанных с музыкой и преподаванием музыки. Осмысления, изложенные таким образом, носят название **размышления-«эссе»** (например, на тему «Мой любимый учитель музыки»). Его можно считать первым по счету *у видом учебно-исследовательской деятельности*.

Вторым из них можно считать **курсовую работу**, которая выполняется при изучении предмета «Методика музыкального образования» по соответствующей технологии, которая подробно излагается в учебнике с аналогичным курсу названием¹.

Третьим видом учебно-исследовательской деятельности, также выполняемой в пропедевтическом данному курсу плане, является **педагогическая практика** в учебных заведениях общеобразовательного типа. В содержание этой практики входят специальные *педагогические наблюдения* и *самонаблюдения* за процессом музыкального образования, *беседы* с учащимися, учителями, родителями, разного рода анкетирование.

После такой значительной по объему и целенаправленной пропедевтической подготовки, осуществляемой на упоминаемых выше специальных музыкально-педагогических дисциплинах и музыкальной психолого-педагогической дисциплине «Музыкальная психология и психология музыкального образования», начинает действовать курс «**Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта**». Здесь специально изучаются три следующие вида учебно-исследовательской деятельности.

Рецензия (четвертый вид) — краткий очерк на прочитанную статью музыкально-педагогического характера, затрагивающую заинтересовавшую студента ту или иную проблему, например, «Как устранять волнение перед уроком музыки, концертным выступлением или проведением внеклассного музыкального занятия?».

Бакалаврская квалификационная выпускная работа (ВКР — пятый вид), которая является своего рода

¹Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Методика музыкального образования: учебник для высш. учеб. заведений. М., 2006. С. 10–14.

кульминацией постепенного постижения будущим бакалавром музыкально-педагогической учебно-исследовательской деятельности. Она представляет собой как бы лакмусовую бумагу, отражающую степень готовности студента к дальнейшей (после бакалавриата) исследовательской музыкально-педагогической деятельности.

Научный доклад (шестой вид), который, как правило, готовится на основе выполненной работы и зачитывается на семинарских занятиях, конференциях, представляя собой краткое изложение ее содержания подобно автореферату магистерской диссертации, а иногда и публикуется в специальных изданиях в более свободной форме и вне прямой связи с ВКР.

Усвоению основ исследовательской деятельности педагога-музыканта способствуют **«родственные» знания и способы деятельности** в области философии, смежных наук и искусств, их привлечение, экстраполяция («перевод») в область педагогики музыкального образования. Вот почему в данном учебнике в приложении помещены статьи, фрагменты работ ученых, деятелей искусства и педагогики, в которых отражены размышления философского, общенаучного (прежде всего музыкознания, музыкальной психологии и психологии музыкального образования, теории и методики музыкального исполнительства) и *частно-научного характера* (теории и методики музыкального образования). Можно надеяться, что они окажутся полезными при изучении той или иной проблемы, в центре внимания которой всегда будут оставаться музыкально-педагогические средства воздействия на те или иные стороны личности и деятельности студентов.

Необходимо обратить особое внимание на помещенные в учебнике и *особым образом отредактированные выпускные квалификационные работы* будущих бакалавров. При этом сразу заметим, что эти работы представлены в несколько сокращенном виде, как в теоретической, так и в опытно-поисковой части. Главная же задача проведенной нами редакторской работы заключалась в том, чтобы выделить те или иные фрагменты, содержащие музыкально-педагогическую *исследовательскую* направленность.

Так, выражение сущности той или иной изучаемой проблемы, изложенное в определенных формулировках в трудах ученых, даны *курсивом*.

Всякого рода осуществленные студентом сопоставления разных мнений, позиций, сравнений даны в р а з р ы д к у.

Наконец, **жирным шрифтом** обозначены тексты автора работы, содержащие субъективно и тем более объективно-творческий характер.

Таким образом, в учебнике в наглядной форме обращается особое внимание на творческие, практически выраженные проявления студентов по отношению к исследовательской деятельности в области музыкального образования. Важное значение имеет и развитие в самих студентах умений выделять, анализировать в текстах бакалаврских ВКР все то, что имеет непосредственное отношение к исследовательской деятельности педагога-музыканта.

И последнее. Сегодня все высшие учебные заведения страны, готовящие учителей музыки, перешли на новую систему высшего профессионального образования: бакалавриат и магистратура. До сих пор статус специалиста — учителя музыки, окончившего в нашей стране университет, академию, институт, ценился в мире высоко. Это мнение подтверждается зарубежными откликами специалистов, ознакомившихся с отечественными материалами, демонстрирующими, в том числе, уровень выпускных квалификационных работ на международных конференциях ИСМЕ, на заседаниях, сопутствующих международным конкурсам «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского в России, Украине и др.¹

Вот почему так важно сегодня, чтобы учитель музыки — бакалавр образования по профилю «Музыка» («Музыка» и «Дополнительное образование» и др.) сохранил уровень учителя как педагога-исследователя. Тем более что бакалавров-педагогов будет значительное большинство от общего количества учителей. Надо постараться сделать все возможное, чтобы педагог-музыкант новой формации

¹ См. Э. Абдуллин, Е. Николаева. Методика музыкального образования. Видеоматериалы учебника (комплект из шести DVD дисков). М.: Институт новых технологий, 2006.

был не менее, а даже более успешным в творческом, исследовательском плане, чем прежний специалист (тем более, с двумя профилями и пятилетним сроком обучения). На это и направлено данное учебное пособие.

Таково, в самых общих чертах, представление о сущности и особенностях учебно-исследовательской музыкально-педагогической деятельности студентов в рамках бакалавриата. К этим вопросам мы будем постоянно возвращаться для более широкого и глубокого их осмысления.

1.2. ВИДЫ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование в педагогике — это «процесс и результат научной деятельности, направленный на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах, методах и организационных формах»¹. Эта общепедагогическая формулировка исследования требует разъяснения и уточнения как с позиции *музыкально-педагогического* исследования, так и образовательной деятельности будущего педагога-музыканта.

Первоначальный **пропедевтический** учебно-исследовательский опыт обнаруживается при изучении «Методики музыкального образования», сопровождается живыми и, как правило, яркими наблюдениями за видеороками музыки, проведенными опытными учителями и студентами — участниками международного конкурса «Учитель музыки XXI века им. Д. Б. Кабалевского».

Новый важный этап подготовки к будущей исследовательской деятельности педагога-музыканта — это педагогическая практика в учреждениях *общеобразовательного типа*. Именно здесь нередко совершается буквально переворот не только в сознании студента о смысле

¹ Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. М., 2006.

и назначении общего музыкального образования для личности обучающегося, но и что не менее важно — ощущении себя как творческой личности и в социальном, и в духовном плане. Здесь эссе-размышления углубляются, приобретают все более зримые очертания эмпирические методы исследования в форме рекомендаций к анкетам, проведениям бесед с учащимися, интерпретированные под углом зрения будущих педагогических наблюдений и их последующих обобщений для дальнейших выстраиваний конкретных опытно-поисковых моделей музыкального обучения и воспитания.

Итак, рассмотрим более подробно упомянутые выше виды учебно-исследовательской работы педагога-музыканта. Заметим, что выполнение этих видов деятельности предполагает *адаптацию* (коррекцию и, по необходимости, упрощение) требований к уровню и качеству выполнения каждого из них с учетом возможностей конкретного студента — будущего бакалавра образования в сфере музыкального обучения и воспитания.

ЭССЕ-РАЗМЫШЛЕНИЕ

Эссе-размышление — это вид учебно-исследовательской деятельности, в рамках которого возможно в краткой форме изложить наиболее интересные и яркие музыкально-педагогические впечатления, например, озаглавленные в форме «Мой любимый учитель музыки» (или музыкальный руководитель в детском саду, педагог музыкальной школы, училища (колледжа), преподаватель института (академии, университета).

В этих впечатлениях проявляется прямо или опосредованно личностный профессиональный отклик будущего педагога-музыканта, порой весьма эмоциональный, а иногда и глубоко осмысленный — как результат многолетнего контакта с тем или иным своим преподавателем (начиная, например, с первого класса музыкальной школы), не только опыта общения с музыкой, но и своего рода музыкально-педагогического общения (см. приведенные далее примеры эссе-размышлений).

Главная трудность при работе над такого рода материалом заключается в том, чтобы избежать общих фраз, не раскрывающих сущность и особенности упоминаемых студентом достоинств личности и деятельности любимого учителя, и в то же время постараться воссоздать те или иные конкретные примеры, раскрывающие образ учителя музыки.

Пример эссе-размышления Апполинаруи Палий, студентки музыкального факультета МПГУ

«Что нужно, чтобы понимать детей? Каким багажом знаний надо обладать, чтобы каждый урок был интересным и дарил бы твоему ученику новый кирпичик знаний. К чему надо быть готовым? Какие вопросы ты услышишь от своего Почемучки?»

Эти вопросы посещают меня перед каждым уроком. Ведь хоть и составляет план урока учитель, меняет его направление именно ученик. Какое у него настроение, здоровье, чем он сейчас озабочен? Это таит каждый урок. Главное правило, которое я поняла в работе, чтобы ты не планировал, будь готов, что у ученика могут быть планы совсем иными. Я считаю нужным поговорить с учеником на важные, волнующие его темы, и совсем не страшно, что он сыграет меньше пьес или не покажет, то, что было задано на сегодня. Связь с учеником, эмоциональные отношения — вот что является главным.

Какие детали волнуют меня помимо проведения урока и его течения в настоящем времени? Не дать заскучать ребенку, чтобы он не почувствовал себя дискомфортно, не впал в апатию, чтобы материал был легким, интересным и понятным ЕМУ, а не мне! Я не совсем понимаю педагогов, которые грешат на ум ученика, который не может «проглотить» их гениальный материал... Моё мнение такое: что же я за бездарь, что не могу этому крохе (может и уже подростку) растолковать такой простой материал (вопрос или задачу).

К каждому только индивидуальный подход. С учеником устанавливается особый контакт, так сказать свой

стиль общения — понятный лишь вам двоим! Какой восторг детских эмоций я получаю на уроке! И какие откровения доверяют мне дети! Ведь уже в свои девять их волнует проблема алкоголизма, вопрос о наркотиках, что хорошо, а что плохо; права ли мама; что делать, если учитель мне сказал это... а я в ответ сделала так... Идет настоящее воспитание поколения! Так как сказанное тобой одному ученику может остаться не только между вами, а минуя пределы класса, ворваться в общение этого ученика уже со своими сверстниками. Дети любят делиться мыслями, особенно которые являются важными для них!

Если бы вопрос: «Что нужно, чтобы понимать детей?» мне задали родители моих учеников (или кто-либо другой), я бы не раздумывая ответила: любовь и терпение.

Без настоящей любви в работе далеко «не уедешь». Надо не только любить музыку, но и свою работу, а точнее любить своих слушателей, учеников, воспитанников. Ребёнок на уроке очень «многоуровневое звено», и чем он для тебя более наполнен ролями, тем лучше и эффективней будет работа. Относиться к ученику только как к материалу, из которого надо слепить юного пианиста — грубейшая ошибка. Это пластилин, из которого можно сделать и исполнителя — пусть и с самыми средними возможностями, ведь у всех свой особый потенциал. И хорошего слушателя, и я не зря поставила именно этот вид возможной деятельности ученика на уроке на 1-е место. Научиться слышать, понимать всю глубину, заставлять откликаться своего ученика и на музыку и на слово — наиважнейшая задача. Так как когда он вырастет, все эти кирпичики полезного и очень продуктивного опыта будут с ним навсегда. А умение играть может и вовсе не пригодиться. Ведь все соглашались, что после окончания музыкальной школы лишь единицы поступают дальше, меньше половины продолжают музицировать для себя дома и большее количество ребят хотят побыстрее занять своё время чем угодно, но только не воссоединением с инструментом... Правда, может кто-то и не согласится со мной.

Когда есть любовь к своему делу, и ты ему отдаёшься полностью, не замечаешь времени и твои дети тоже этого

не замечают и часто становятся удивлёнными приходом мамы, озабоченной задержкой урока. Процесс проходит в эмоциональном порыве: и моём и ученика. Нам хочется ещё и ещё продолжать совместный процесс. Дети — самые лучшие зрители (если можно так сказать), чем больше ты им рассказываешь нового, показываешь удивительного, тем им больше хочется узнать что-то ещё интересное, появляется желание чаще приходить к тебе на урок.

Но точно могу сказать: не будь у меня терпения, мы бы не были такими хорошими друзьями. У детей всё бывает медленнее, у каждого свой ритм и темп схватывания. И порой простая деталь понимается лишь через год постоянной работы. Когда не видится результат, у ребёнка что-то не выходит — я часто на это слышу грубые возгласы педагогов за стенкой своего кабинета... У меня же на уроке спокойствие и понимание. Но это не так-то просто. Единственное, что я не могу никогда принять — это ложь. Услышать фразу «я учил» — это не про моих учеников. У нас чёткий договор. Не смог подготовиться? Ну, ничего страшного, сейчас поработаем и всё сделаем как надо. Дети за это очень благодарны. Но для всего этого нужно терпение и понимание, а без этого можно уподобиться коллегам, которые порой начинают обзывать своих учеников всякими не очень-то дружелюбными прилагательными, да и не только прилагательными (не будем перечислять слова, которые порой используют педагоги).

Я помню, что в вопросе о багаже знаний много было уже сказано, но думаю немножко высказать об этом и своё мнение. Для меня идеальный «пакет знаний» педагога — это конечно же владение своим делом, с хорошо «наточенными» знаниями, но также со знаниями о литературе, истории и искусстве. Без таких знаний не всегда можно ответить на вопросы ученика о произведении. Надо хорошо предоставлять все перечисленные науки и искусства. Тогда и картинка изучаемого произведения получится ярче и полнее. Используя исторические события, рассказывая интересные факты о времени его написания, подкрепляя материал известными картинками художников, вы помогаете ученику лучше усвоить материал и обогатить его знания о мире вообще.

Продолжая разговор об общении со своими учениками, отмечу: дети не принимают никакого обмана, актера они сразу выведут на чистую воду, каким бы он ни был. Что имеется в виду: с позиции взрослого понять «как бы» своего ученика можно, как и можно поддержать его. Но этого не достаточно, чтобы завоевать его любовь и доверие. Надо быть с ним на одном уровне, то есть самому быть ребенком. Если сам в душе ты видишь всё через призму розовых очков, не боясь, показываешь свои эмоции, не тая ничего честно общаешься с учеником — то ты не просто «свой», уже не только педагог, но и наставник и друг. А что греха таить, когда ты ведёшь себя по-детски и ощущаешь себя ребёнком, то ты чувствуешь всё как они. С этой позиции я миную все опыты прошлого и создаю свой стиль урока и свои методы обучения и воспитания. Чем проще, тем лучше, объясняй простым языком, понятным твоим ученикам. Придумываю сказки для запоминания нот, рисую яркие картины совместно с учениками, а также люблю всячески дурачиться с ними. Но что поделать?! Порой им хочется пошалить, а, бывает, и мне...

Дети дарят огромный заряд энергии, улыбок и сил к дальнейшему творческому исканию. Этим же я стараюсь отвечать и им. Видя их уважение, родительскую благодарность — понимаешь, что ты на своем месте. Я чувствую, что это моё призвание!».

Эссе-размышления студентки музыкального факультета МПГУ Виолетты Мохначевой

МОЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

«Я работаю в музыкальной школе города Москвы, где нет возрастных ограничений. Преподаю специальное фортепиано. Так получилось, что я работаю только с учениками старше 19 лет. Это объясняется тем, что в школу приходят в основном ученики старшего возраста, и я очень быстро нахожу с ними контакт. С тех пор администрация школы с удовольствием даёт мне таких новичков. В такой ситуации я чувствую себя довольно уверенно.

Казалось бы, работать со взрослыми, которые полностью отдадут себе отчёт в происходящем, совершенно нетрудно. Они точно знают, чего хотят и здесь дело не только за преподавателем. Но в занятиях с взрослыми есть и свои трудности, и на уроках с ними ничуть не легче, чем с детьми.

Единственное, что облегчает начальный этап занятий, это то, что проблема заинтересованности учеников, в общем, решена. В музыкальную школу приходят по своей воле, выделяют на это своё свободное время и, наконец, тратят на это свои деньги. Но и тут не всё так просто.... Когда завуч школы объяснил мне мои задачи на уроке, я поняла, что одной его же заинтересованностью удержать ученика будет сложно. Есть интерес в освоении игры на инструменте (те, кто приходят с нуля), но они же приходят на уроки в «розовых очках» и практически уверены в том, что через пару уроков сыграют «К Элизе» или «Лунную сонату» Л. Бетховена. И тут наступает время проявления мудрости педагога...

Первое, о чём я спрашиваю при первом знакомстве с учеником, это про их цель занятий на фортепиано. Здесь вариантов ответов много.

1. Ученики, которые не имели ранее навыков игры на инструменте:

- занимаюсь просто для себя, играя как классическую музыку, так и популярную музыку;*
- приобретаю минимальные навыки игры на фортепиано;*
- хочу получить аттестат об окончании музыкальной школы.*

2. Ученики, которые ранее играли на инструменте часто хотят:

- сделать сюрприз для супруга (и), сыграв что-нибудь классическое и знакомое всем;*
- выучить понравившуюся песню, которая часто звучит на радио;*
- просто провести 2 часа в общении с музыкой, поиграв что-нибудь несложное, а может, и в 4 руки с преподавателем (например, простые вальсы, музыка из кинофильмов, The Beatles и т. д.).*

Важную роль сыграет знание педагогом репертуара как классической музыки, так и популярной. А зачастую предстоит сделать облегчённую версию, доступную для исполнения конкретным учеником. А иногда и вовсе требуется «сканировать» звучащую популярную песню на ноты независимо от того, нравится она педагогу или нет. Если не иметь всё это в виду, урок может и не состояться, а цель ученика будет не достигнута. При подборе репертуара соответственно пожеланиям ученика, важно «попасть в десятку». Это значит, предложить что-то (как минимум 3-4 произведения) соответственно уровню подготовки, угадать их вкус, блестяще исполнить эту музыку ученику и интересно ее преподать.

Про «блестяще исполнить ученику» поделюсь историей, которая точно убедила меня в принципе приучить себя играть что-нибудь новенькое ученику (педагогический показ), а не просто отдать ноты для разучивания на следующий урок.

Есть у меня ученица (И., 52 года, врач-онколог, получает аттестат об окончании музыкальной школы, с детства занималась музыкой частным образом). Пришло время выбрать ей этюд на выпускной экзамен. Я долго думала, что же ей такого подобрать, с одной стороны, не очень сложное, с другой — красивое и концертное. В итоге остановилась на Этюде C-dur № 4 М. Мошковского. На урок принесла ноты, словесно прорекламовала этюд и отдала на разучивание до следующего урока. На следующем уроке я спрашиваю:

— Ну, как вам этюд?

И.:

— Знаете, это какая-то додекафония!

Сначала я подумала, что это шутка. Но когда мы стали анализировать его на уроке, я поняла, что И. не шутила. Действительно, если очень медленно играть этот этюд, может показаться, что там много странных созвучий, не поддающихся объяснению учеником в виду знаний на уровне школы. Несколько уроков мы упорно разбирались в тексте, но процесс никак не двигался с места. Потом я спросила, нравится ли ей этот этюд и услышала шокирующий

ответ «НЕТ!» Более того, последовало заявление, что И. никогда его в записи не слушала и слушать не будет!

Конечно же, этюд я сменила (хотя его я очень люблю). Поняла, что не смогла влюбить в него свою ученицу, а возможно, всё было бы наоборот, если бы я исполнила его при первом же знакомстве с нотным текстом.

Что касается учеников в пункте 1., здесь всё гораздо сложнее. Во-первых, исходя из цели занятий учеников, нужно чётко понимать, какую давать информацию, какую нет. Во-вторых, дать ту первоначальную информацию, после которой они не только не убегут с урока с головной болью, а более того, придут на занятие ещё с большим удовольствием. В-третьих, не только удерживать существующую уже заинтересованность, но подкрепить, сохранить её и довести до интереса и любви к занятиям. В-четвёртых, показать, что ему достался педагог-профессионал, который сможет дать ученику то, чего он сам ждёт от уроков. А это не так уж и сложно. Ведь всю музыку до этого ученики наверняка слушали только в записях, особенно что касается классической музыки. И здесь не составит труда просто сыграть что-нибудь красивое, романтическое, то, что быстро ляжет на слух ученика. И от этого он придёт в восторг. И наступит приём подражания, когда ученик наверняка захочет научиться также. Вот простые примеры из моей практики:

На первом уроке я объясняла ученику (Ф., 20 лет, студент престижного вуза г. Москвы), что наименьшее расстояние от одной клавиши до другой — это полтона. И говоря всё это, машинально виртуозно сыграла хроматическую гамму. Восторгу Ф. не было предела! Также на первом уроке я поинтересовалась, есть ли у Ф. дома инструмент. И он мне однозначно ответил:

— Если Вы меня заинтересуете занятиями на фортепиано, я его обязательно куплю (т. е. желание есть, но если будет скучно, нудно и неинтересно, дальше занятия прекратятся).

Урок я провела как обычно и как со всеми учениками. После урока он твёрдо заявил, что ему очень понравилось, и он

обязательно купит инструмент. Сейчас Ф. по-прежнему занимается фортепиано и купил себе инструмент.

Несмотря на мой небольшой педагогический опыт, но уже опираясь на него, я пришла к выводу, что проблема информации на первом уроке очень актуальна. А это целая проблема для преподавателя. Как дать больше полезной и нужной информации, чтобы как можно быстрее грамотно разбирать простые песенки из четырех тактов? Конечно, без определённой и важной информации ноты можно даже и не открывать. Поэтому на первом уроке происходит знакомство с клавиатурой, посадкой, постановкой руки, скрипичным ключом, названиями октав, названиями нот, записью и расположением их в пределах первой октавы. Так же сразу же учимся распознавать мажор/минор и даже строить их на клавиатуре. Вот, пожалуй, вся информация, которую я даю на первом уроке, пока не открывая ноты. Кстати, педагог должен быть не просто хорошо играющим на инструменте, но и хорошо эрудированным в знании музыкальной истории, владеть информацией об инструментах, знать их отличия друг от друга, дать совет в покупке инструмента, либо иметь свою точку зрения. Словом, ответить на любой вопрос ученика, либо корректно дать понять, что не очень компетентен в каком-либо вопросе. В любом ответе педагога будет складываться образ педагога в глазах ученика.

Яркий пример тому — случай всё с тем же учеником Ф. Он спросил у меня:

— А кто первый создал фортепиано?

Я ответила:

— Бартоломео Кристофори!

А он мне:

— Правильно!

Я спросила:

— Вы меня проверяете?!

Т. е. этот случай указывает на то, что ученик вполне может проверить элементарные знания своего преподавателя. И как стыдно было бы не ответить на этот вопрос по разным причинам (забыл, не помню, не знал, вылетело из головы и т. д.).

После объяснения ученику вышеизложенной информации наступает вопрос игры на инструменте. Очень важно, чтобы первый урок запомнился ученику яркими впечатлениями и эмоциями от самостоятельного исполнения самых простых коротких песенок. Ведь это его цель! Напоминая ученику всё то, что в начале урока было объяснено, он смело сможет осилить какую-нибудь известную мелодию, возможно ещё и подпевая её. Поверьте, ученик получит огромное удовольствие! Я отмечаю огромную важность игры на первом же уроке. Так как ученик, конечно же, не сможет сыграть всё и сразу да ещё и двумя руками, я использую в своих уроках простые ансамбли в 3 руки (преподаватель — ученик). Это всегда получается ярко и красиво. Особенно, когда в партии преподавателя насыщенные и красивые гармонии, а у ученика певучая мелодия. Не обязательно искать специально эти ансамбли в нотах (их не так много). Достаточно просто перед началом урока пробежаться по простым однострочным мелодиям и подобрать аккомпанемент учителю. Также игра в ансамбле, как известно, развивает слух скорее, чем если бы он играл соло, развивает чувство ритма (приходится подстраиваться под ритм, заданный преподавателем). В игре в ансамбле ученик сможет прочувствовать всю красоту звучания простой мелодии, да и просто он получит чувство радости, что играет соло, а учитель «всего лишь» аккомпанирует.

Часто новенькие ученики меня спрашивают: «Если у меня нет музыкальных данных, можно ли их развить?». Я считаю, что музыкальные данные есть у каждого. Возможно, и такие, которые ученик сам даже не подозревал (скрытый талант). Их просто нужно выявить и работать в нужном направлении. А может, эти данные сведены к минимуму, но их всё равно хватит, чтобы научить человека играть (поют ведь все). Другое дело, на каком уровне будет эта игра. По поводу развития данных, я также считаю, что всё возможно, но вот только до какого уровня — это решать самому ученику. В общем, здесь всё зависит от профессионализма учителя и самое главное — от желания ученика.

Существует ещё одна проблема на уроке со взрослыми учениками. Это проблема атмосферы, юмора и удовольствия

на уроке. У каждого из учеников уже есть своя профессия, работа, дом, семья, проблемы, и как важно хотя бы на уроках музыки отвлечься и просто получить удовольствие от прикосновения к музыке. Здесь, конечно же, вся ответственность ложится на преподавателя. Урок индивидуальный и ученик сразу почувствует, что у его учителя нет настроения, болит голова или ещё множество других проблем. Это недопустимо! Иначе урок пройдёт зря, а ученик задумается: «Нужен ли ему такой вечно недовольный преподаватель или вообще занятия музыкой?». Поэтому на уроках фортепиано я никогда не отвлекаюсь на посторонние дела, всегда стараюсь быть улыбчивой, в хорошем настроении и делаю всё, чтобы ученик тоже улыбнулся и заразился моим же настроением. Даже если у него откровенно ничего не получается или долго приходится объяснять, я никогда не показываю своё возмущение или недовольство, а всегда перевожу это в юмор (или шутку). Скорее даже моё недовольство происходит в лёгкой форме юмора или ласкового упрёка, или с определённой интонацией. Да и вообще, умение посмеяться над собой — важное качество в человеке. Всё это делается для того, чтобы ученику было хорошо и комфортно на занятиях (которые, кстати, не бесплатны), и ему снова хотелось бы сюда вернуться. В конце урока для учителя большая награда услышать: «А у нас ещё есть время позаниматься?».

Большое внимание я уделяю самостоятельности учеников на уроке. Можно много подсказывать, показывать, практически самой отвечать на поставленные вопросы, а они будут соглашаться и говорить, что им всё понятно. Это не так. Боясь показать, что они недопоняли или вообще всё сказанное для них было как бы на другом языке, ученики несмело показывают, что всё-всё им понятно и вопросов нет. Поэтому я даю время на то, чтобы ученики спокойно сообразили, что от них требуется (ведь игра на фортепиано — это не дело всей их жизни), подумали (в это время я тоже молчу), а потом дали или не дали ответ. Ведь всегда лучше ещё раз терпеливо объяснить, показать, чем перебивая ученика или не сдерживая себя, всё быстро самой подсказать и пойти дальше. Но мой взгляд, вот такой метод — лучший

путь к успеху и лучший путь к подбору методик обучения конкретного ученика, учитывая его особенности.

Ещё одной важной задачей я ставлю пение на уроке (подпевание). Это не значит, что урок превращается в вокал. Совсем нет. Когда приходят ученики, я сразу спрашиваю: «Поёте?». Они смущаются и чаще говорят «нет», «у меня нет слуха» и т. д. А про себя я думаю: «Посмотрим...». Потом на каждом уроке я подпеваю им мелодию, которую они разучивают практически «на ухо» или когда они ищут на клавиатуре нужную ноту, я им уже её пою, а когда находят её и понимают, что попали (судя по тому, что я спела), сразу понимают, что попали правильно. То же самое происходит с разучиванием мелодий. Допустим, получается у них плохо. Ученики долго пытаются её выстроить во что-нибудь логичное и сами себе подпевая, помогают. Думаю, что таким способом они быстрее привыкнут к звучанию той или иной ноты, будут оттачивать свой слух, быстрее выучат наизусть. И более того, они будут петь эту ноту или мелодию уже сами, возможно, не делая это специально (т. е. незаметно) и споют чисто. («А говорили, не поют...»). Здесь, главное, учителю принимать в этом активное участие («Учитель поёт, помогает мне, и я смогу!»).

Таково краткое описание моих педагогических наблюдений и методов в таком непростом деле, как обучение взрослых игре на фортепиано».

Рецензия как вид учебно-исследовательской деятельности музыкально-педагогического характера представляет собой критический отзыв о каком-либо сочинении (в данном случае определение «критический» означает анализ и оценку как отрицательных, так и положительных сторон работы).

В рецензии необходимо обратить внимание, прежде всего, на следующие моменты: актуальна ли избранная тема; удалось ли автору рецензируемой работы раскрыть ее; отвечает ли представленный труд заявленному в нем жанру (т. е. если это научный труд, то он должен иметь форму не методических рекомендаций, а исследования той или иной проблемы; если это учебное пособие, то оно, наоборот, не может быть изложено в форме диссертации и др.); корректен ли терминологический аппарат; в какой мере имеет

место новизна в решении поставленной проблемы, а также уровень обоснованности выдвигаемых тезисов, доступность и грамотность изложения материала.

Если автор рецензии считает, что то или иное положение в работе является необоснованным, то во-первых, необходимо это положение процитировать, во-вторых, постараться обосновать высказанную автором рецензии позицию. Если высказанные в работе позиции, претендующие на новизну, не являются таковыми, желательно сослаться на конкретные работы, в которых эти мысли уже находили ранее освещение.

Рецензия по праву является одним из видов научной работы, поскольку объективная, обоснованная оценка рецензентом представленного труда возможна только в результате его профессионального анализа, обоснования новизны и значимости. В рамках учебно-исследовательской работы будущих бакалавров, разумеется, речь не может идти о рецензии на диссертацию или автореферат.

Научный уровень рецензии во многом зависит от того, насколько ее автор находится «в теме», серьезно познакомился не только с анализируемой работой, но и с трудами других авторов, посвященных данной проблеме, сопоставлял их между собой. Такой подход дает возможность определить актуальность (или неактуальность) проблемы, прийти к выводу, в какой мере рецензируемая работа понятна по содержанию для студента, носит творческий характер, имеют ли место в ней перспективы развития поднятых вопросов.

В условиях учебной вузовской работы целесообразно начинать осваивать рецензию как вид учебно-исследовательской деятельности с небольших статей проблемного характера, учитывая при этом индивидуальные возможности студентов.

Лучшие рецензии студентов зачитываются и обсуждаются на семинарских занятиях, благодаря чему постепенно приобретает опыт учебно-научной дискуссии.

Типичные ошибки при написании рецензий: реферативное описание содержания рецензируемой статьи, по существу пересказ, отсутствие обоснования высказанных замечаний в адрес автора рецензируемого материала.

Приведем пример корректной рецензии, выполненной студентом музыкального факультета МПГУ — будущим магистром образования Элиной Злотиной.

РЕЦЕНЗИЯ НА ГЛАВУ «СЛОИ»
ИЗ КНИГИ Г. А. ОРЛОВА «ДРЕВО МУЗЫКИ»¹

«Вопрос восприятия музыки, в частности, через слушательскую деятельность, — вопрос многогранный, и он постоянно привлекает внимание выдающихся ученых-музыковедов, психологов, педагогов-музыкантов, исполнителей и самих слушателей. Музыкально-слуховая деятельность является общей по отношению к таким частным видам деятельности, как композиторская, исполнительская, слушательская.»

Проблема изучения процесса музыкально-слуховой деятельности является одной из первостепенных задач музыкального обучения и воспитания. Ведь умение объективно анализировать и оценивать услышанное, а также получать информацию, улавливать настроение, заложенное в музыке, необходимо человеку вне зависимости от таких факторов, как профессия, социальный статус и любых других. Музыка — неотъемлемая часть жизни современного общества.

Актуальность вопроса восприятия музыки в процессе слушательской деятельности и обуславливает выбор тематики и непосредственно самой рецензируемой мной главы упомянутой выше книги Г. А. Орлова (стр. 7).

В этой главе автор раскрывает проблему восприятия музыки слушателем, подготовленным в большей или же меньшей степени. Автор рассматривает различия мышления профессионала, способного дифференцировать и распознавать структуры в музыке, и человека, которого удовлетворяет способность воспринимать лишь создаваемый поверхностный звуковой образ, а также делит процесс роста от любителя до профессионала на определенные фазы — «слои».

Слушание музыки — это процесс достаточно личный и специфически индивидуальный, так как он непосредственно связан с внутренним миром человека и его

¹ Орлов Г. А. Слои / Древо музыки. Вашингтон—СПб., 1992.

взаимодействием с предлагаемой слушателю музыкой. Поэтому восприятие музыки в процессе слушательской деятельности является довольно сложно анализируемым, в отличие, например, от исполнительской, когда педагог и ученик контролируют процесс. В слушании же все процессы происходят внутри человека, и даже последующее словесное описание музыки слушателем не дает полной картины того, что происходило у него внутри. Анализ и разделение на определенные этапы процесса развития способности человека к восприятию музыки открывает новые границы в психологии музыки и музыкознании. Знание комплекса акустического, эмоционального, психологического влияния музыки, а также способности к распознаванию эмоционального образа, выразительных художественных средств музыки является неотъемлемой частью музыкознания как науки о музыке, включающей в себя множество других областей.

Всё это свидетельствует о том, что рецензируемая мной глава книги Г. А. Орлова несет в себе многогранную идею, без которой педагог не сможет успешно работать, ведь умение слушать и слышать — базовые умения при обучении музыке.

Соглашусь с автором в убеждении, высказанном вначале, что «одной только способности внимательно слушать недостаточно: она оставляет в восприятии слушателя аморфное расплывчатое неопределенное впечатление. Только наличие специфических навыков позволяет ему выделять из этого звукового «облака» и дифференцировать элементы, качества, размерности и отношения. И только слушатель, обладающий еще более высокой способностью сравнивать, соотносить и соединять эти элементы, начинает распознавать структуры — постигать порядок в музыке» (там же).

Г. А. Орлов говорит о своеобразном «мечтании» под музыку как о базовом этапе развития музыкального восприятия: «такой способ восприятия может влиять на эмоциональное состояние, воскрешать воспоминания, порождать ассоциации с прошлым жизненным опытом» (стр. 8).

Возможно, единственным дополнением к мнению автора будет то, что это скорее второй аспект, в то время

как в качестве первого аспекта в попытке классификации музыкально-слушательской деятельности можно предложить возникновение установки-готовности к слушанию. Исследователь не уточняет, для кого должна применяться данная классификация, в то время как даже работая с детьми педагог сталкивается с различными «исходными индивидуальными данными»; каждый человек вне зависимости от возраста слушает музыку с высоты своего собственного опыта, настроения и вкусовых предпочтений.

Считаю, что возникновение установки-готовности имеет решающее влияние на все последующие стадии процесса слушания музыки. Абсолютно по-разному музыка воспринимается в разных ситуациях (концерт, радио, урок и т. д.), при ситуации индивидуального или коллективного слушания, при разном настроении слушающего, при наличии предварительного рассказа о данной музыке и при отсутствии оно. **Установка-готовность является наиважнейшей частью классификации процесса слушания музыки, особенно в педагогической деятельности, ведь при целенаправленном обучении особенно важно, чтобы у учеников не возникло отторжения к какой бы то ни было музыке, ведь ненароком созданные педагогом негативные музыкальные стереотипы у учеников могут пагубно повлиять на все дальнейшее отношение к музыке как искусству в целом. Например, педагог в школе должен «угадать» момент для слушания и «попасть в настроение» класса, либо суметь его подготовить, чтобы процесс слушания был результативным.**

Затем Г. А. Орлов высказывает следующую мысль: «Как показывают исследования музыкальных способностей, среди людей, искренне считающих себя любителями музыки, неожиданно много таких, которые останавливаются на этой стадии и испытывают полное удовлетворение от того, что Гейне едко называл «самым дорогостоящим видом шума». Более пытливый слушатель не удовлетворяется таким пассивным купанием в звучании» (стр. 8).

Мое мнение здесь расходится с мнением Г. А. Орлова. Считаю, что нельзя недооценивать важность первичного

эмоционального отклика человека на звучание музыкального произведения. И мне кажется, что прекрасно, если человек «купается» в музыке, мечтает или перебирает какие-то свои воспоминания, навеянные ею. А разве не в этом одна из важных задач музыки? Возможно, что моя позиция адресована людям, которые только начинают заниматься музыкой, например, детям — когда способность ребенка на эмоциональный отклик является, несомненно, важнейшим достижением на начальном этапе. Но я и не считаю «неудачником» взрослого человека, который абсолютно комфортно чувствует себя на концерте классической музыки, не пытающегося постигнуть все тонкости и нюансы звучащего сочинения, а просто получает удовольствие, даже находясь в приятной полудреме.

Классификация музыкально-слушательской деятельности Г. А. Орлова базируется на необходимом понимании формы произведения, т. е. на более теоретических знаниях о музыке, нежели на психологической стороне процесса эволюции человеческих эмоций, мыслей, чувств в процессе слушания того или иного произведения.

В следующем фрагменте Г. А. Орлов описывает, как постепенно переходя от «примитивного» мечтания под музыку, человек, развиваясь, приобретает способность различать все больше и больше. «С переходом на следующий уровень в захватывающем, хотя еще бесформенном потоке звучаний слушатель начинает различать и отмечать отдельные тона и тоновые конфигурации, следить за их движением и изменениями, пытаясь установить их соотношения друг с другом и с ранее слышанным. ... Рисунок движения тонов может ассоциироваться с характерным жестом или интонацией речи, с риторическим акцентом или определенными типами движения — падениями и взлетами, бегом, вращением, скачками и т. д.» (стр. 9).

Считаю это наблюдение очень полезным в педагогической деятельности, потому как проведение подобных аналогий с музыкальным движением очень доходчиво и хорошо запоминается. Например, когда в процессе обучения ребенка фортепиано педагог накладывает текстовую строчку на мелодическую линию, чтобы показать фразировку

и логическое движение мелодии, её интонацию. Такой прием психологически облегчает ребенку задачу понимания, чего вообще от него хотят, ведь речь и интонация в речи для него уже более чем понятны.

Но вернемся к нашей теме. «Идеальный музыкально компетентный слушатель способен фиксировать внимание в пределах всех звуковых элементов, отношений и качеств. Он воспринимает и оценивает их в понятиях высот, интервалов, регистров, длительностей, темпов, тембров, фактур и т. д. Набор определений, используемых им, может сказать нам нечто о модальностях его музыкального опыта» (там же). Последняя мысль об определениях, которыми человек оперирует при описании музыкального произведения, для меня очень интересна, ведь определения, о которых будет говориться, безусловно, важны для любого вида музыкальной деятельности, будь то просто непринужденная беседа двух людей о музыке или же это целенаправленный анализ музыкального произведения. Затем автор приводит достаточно большой список определений, представляющих собой пары противоположных значений. И вот снова интересное наблюдение, сделанное автором: «Самое примечательное в этом повседневном языке компетентных музыкантов то, что подавляющее большинство его слов и понятий не имеет никакого отношения ни к звуку как акустическому феномену, ни собственно к слуховому восприятию» (стр. 10). Г. А. Орлов ставит очень интересный с музыковедческой точки зрения вопрос: «почему и каким образом акустическое явление переживается так, как если бы оно было физическим телом...» (там же). И автор дает вполне развернутое описание музыки как явления физического, откуда, по его мнению, и ведет начало появление вышеописанных определений. «Именно в том слое музыкального опыта, где звук испытывается уже не как звук, а как нечто иное, музыка становится одним и тем же предметом для разных слушателей, их суждения совпадают с наибольшей вероятностью, появляется возможность общезначимых характеристик музыки и взаимопонимания» (там же).

Следующий слой музыкального мышления Г. А. Орлов выделяет таким образом: «центр внимания перемещается

с потока чувственных образов на артикуляцию этого потока — от следования за ним к его мысленной организации. Теперь слушатель старается запоминать, сравнивать, классифицировать и сочетать, связывать группы элементов в единства, единства в блоки, блоки в структуры и т. д. до тех пор, пока расширяющая сеть структур не охватит (в идеальном случае) все произведение» (стр. 11). Автор поясняет, что если на предыдущем этапе человек для описания музыки употребляет в основном прилагательные, относящиеся к образной характеристике музыки, то на данном этапе в описании преобладают глаголы, описывающие характер движения и развертывание музыкальной ткани и сопутствующего образа («растут, развертываются, меняют курс, ускоряются, замедляются, устремляются вперед или движутся по кругу» (там же)), а для характеристики самих возникающих единств и их отношений используются существительные («мотив, фраза, период, ритм, устойчивость и неустойчивость, возврат и повторение, изменение и контраст, пропорциональность и симметрия» (там же)). Это авторское пояснение делает процесс деления на фазы наглядным и позволяет применять его на практике, что, несомненно, очень важно.

В заключение Г. А. Орлов объединяет свои наблюдения и делает выводы. Вот что ученый говорит об упорядочении фаз развития восприятия и о порядке в музыке как системе, возникающем при прохождении человеком всех описанных фаз: «В порядке есть настоящая необходимость, ибо он внушает чувство законченности, цельности и общей гармонии. С постижением целостной формы музыкальный опыт выходит за пределы чисто эстетического. Он внушает чувство универсальности, порядка, единства и красоты, с которым слушатель может отождествиться, поскольку он соучаствовал в его создании» (там же). Далее Г. Орлов вновь возвращается к своей классификации и утверждает очень важную мысль о том, что «трансформации не убивают содержания отдельных фаз», то есть «личные фантазии, ассоциации, тона и тоновые образования, чувственные качества и упорядоченные структуры, осознаваемые с большей или меньшей ясностью, сосуществуют на разных планах

и просвечивают один сквозь другой и окрашивают целое» (там же). Считаю, что действительно именно этот синтез и соучастие разных эмоциональных и интеллектуальных процессов в человеке рождает то цельное законченное восприятие, к которому нужно стремиться и любителю, и профессионалу.

Рецензируемая глава «Слои» интереснейшей книги «Древо музыки» раскрывает стадии развития слушательского восприятия, что помогает открывать новые границы понимания этого процесса со всех сторон, раскрывая его не только музыковедческую, но и музыкально-психологическую, и музыкально-педагогическую, и психологическую стороны.

Книга Г. А. Орлова и, в частности, рецензируемая глава очень интересна и во многом нова для меня. Она полезна в особенности для музыканта-педагога, так как она применима на практике и позволяет развивать слушательское восприятие учеников путем исследования музыкантом-педагогом пути прохождения ими всех стадий понимания (в герменевтическом смысле) и развития под углом зрения этих фаз опытным способом. Мысли, высказанные автором книги, побудили меня к размышлениям, заставили задуматься над поставленной проблемой, а это является наилучшим откликом, который свидетельствует о том, что Г.А. Орлов сумел поднять актуальные вопросы, предложить и аргументировать свои идеи, а также подготовить почву для дальнейших размышлений».

НАУЧНЫЙ ДОКЛАД¹

Научный доклад является формой публичного сообщения на определенную проблему музыкально-педагогического содержания.

¹ Следующий затем вид учебно-исследовательской деятельности — выпускная квалификационная работа студента рассматривается во второй главе учебника. Научный доклад, как отмечалось выше, обычно готовится после выполнения бакалаврской выпускной квалификационной работы и основывается на ее содержании, что не исключает более раннего периода подготовки доклада, последующего выступления с ним на семинаре, конференции или публикации доклада.