

УДК 372.878:371.321
ББК 4426.853-270

ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 5.8.2

Беляева Людмила Александровна,

SPIN-код: 2813-2222

доктор философских наук, профессор кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: labelyeva278@mail.ru

Чугаева Ирина Григорьевна,

SPIN-код: 5292-6790

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irinachugaeva555@mail.ru

Ахьямова Инна Анатольевна,

SPIN-код: 6347-2880

доктор педагогических наук, профессор кафедры социокультурного развития территории, Екатеринбургская академия современного искусства; 620012, Россия, г. Екатеринбург, б-р Культуры, 3; e-mail: innaah@yandex.ru

**ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
НА УРОКАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: герменевтика; феноменология; музыкальное бытие; музыка; методика преподавания музыки; методика музыки в школе; уроки музыки; восприятие музыки; эстетическое переживание; музыкальная саморефлексия; школьники

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются предлагаемые рядом авторов методики восприятия музыки как вида деятельности на уроках музыки в школе, раскрываются ее содержательные характеристики, этапы и средства реализации.

Новизна статьи заключается в разработке ценностно-рефлексивного подхода к организации восприятия музыки на школьном уроке: слушания и понимания музыки с позиций герменевтики и феноменологии. Феноменолого-герменевтический подход позволил характеризовать процесс восприятия музыкального произведения обучающимися как самостоятельную духовно-практическую деятельность, характеризующуюся «явленностью» музыки сознанию слушателя без маркировки ее историчности и авторства, предполагающую фиксацию впечатлений о музыке на разных этапах постижения произведения, саморефлексию и использование языка описания личностных переживаний.

Раскрывается специфика организации восприятия музыки на школьном уроке с использованием педагогической технологии «перевернутый класс».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Беляева, Л. А. Философские основания организации процесса восприятия музыки обучающимися на уроках в общеобразовательной школе / Л. А. Беляева, И. Г. Чугаева, И. А. Ахьямова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 56–65.

Belyaeva Lyudmila Alexandrovna,

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Philosophy, Sociology and Culturology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Chugaeva Irina Grigorievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Akhyamova Inna Anatolyevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Socio-Cultural Development of the Territory, Ekaterinburg Academy of Contemporary Art, Ekaterinburg, Russia

**PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS FOR ORGANIZING
THE PROCESS OF MUSIC PERCEPTION BY STUDENTS
DURING LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL**

KEYWORDS: hermeneutics; phenomenology; musical existence; music; music teaching methodology; music methodology in school; music lessons; music perception; aesthetic experience; musical self-reflection; pupils

ABSTRACT. The article analyzes the methods proposed by a number of authors for perceiving music as a type of activity in music lessons at school, revealing its content characteristics, stages and means of implementation.

The novelty of the article lies in the development of a value-reflective approach to organizing the perception of music in a school lesson: listening and understanding music from the standpoint of hermeneutics and phenomenology. The phenomenological-hermeneutic approach made it possible to characterize the process of

students' perception of a musical work as an independent spiritual and practical activity, characterized by the "appearance" of music to the listener's consciousness without marking its historicity and authorship, which involves recording impressions of music at different stages of comprehension of the work, self-reflection and the use of language to describe personal experiences.

The specifics of organizing the perception of music in a school lesson using the "flipped classroom" pedagogical technology are revealed.

FOR CITATION: Belyaeva, L. A., Chugaeva, I. G., Akhyamova, I. A. (2024). Philosophical Foundations for Organizing the Process of Music Perception by Students During Lessons in a Secondary School. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 56–65.

Введение. В предыдущей статье авторами был охарактеризован процесс переживания музыки как обращенность слушателя к экзистенциальным вопросам жизни через эйдосы музыки, саморефлексию музыкального восприятия и ценностных оснований своего существования [4]. В ней указывалось, что именно сам человек способен выявить сущность экзистенциальных состояний для себя в процессе восприятия музыки, что является основанием для возникновения эстетического переживания, характеризующегося сопричастностью слушателя авторской идее, выраженной в содержании музыкального произведения, способностью к осмыслению и наделению музыки личностными смыслами, определением ее значимости для себя.

С позиций синергии герменевтики и феноменологии процесс переживания музыки как сферу напряжения можно определить как складывающееся взаимодействие между воспринимающим субъектом и являющейся ему музыкой, как приглашение к творчеству с последующим разворачиванием музыкальной драмы в сознании воспринимающего. Переживание музыки выводит воспринимающего на постижение смысла музыкального произведения и способствует выработке музыкального суждения, исходя из осмысления формы музыкального произведения и рефлексии собственных состояний, ощущений, мыслей и образов.

Онтология музыкального бытия характеризуется музыкальным пространством, возникающим в сознании слушателя, и музыкальным временем, имеющим свойство растягиваться и пребывать в длящемся настоящем до того момента, пока переживает, мыслит и постигает музыку сам субъект.

В связи с этим в настоящей статье необходимо рассмотреть методические основания организации процесса восприятия музыки, способствующие встрече музыкального сознания слушателя с непосредственным, физически объективированным звучанием музыки и далее с последующей идентификацией слушателя в процессе переживания и осмысления, выстраивания ценностно-смысловых отношений в пространстве музыкального бытия.

Постановка проблемы и ее обсуждение. Традиционно в теории музыкаль-

ной педагогики слушание музыки определяется одним из видов музыкальной деятельности, включающим:

- восприятие музыки;
- переживание ее содержания;
- внутреннее представление ее звучания [2].

В музыкально-педагогической литературе понятия «восприятие» и «слушание» музыки часто фигурируют как идентичные, так как хорошее исполнение музыкального произведения в различных видах музицирования (пения, игре на музыкальных инструментах) возможно только через:

- единение с музыкальными образами;
- переживание музыкальной формы;
- осмысление музыки.

Можно сказать, что умение слушать музыке сопряжено с развитием способности слышать и эмоционально переживать музыкальные образы в акте единения с собой, актуализации эмоционально-чувственной и ценностно-смысловой сфер музыкального бытия. В связи с этим непосредственное слушание музыкального произведения, включающее слышание музыки, переживание музыкальных образов, ее понимание, является основой всех других видов музыкальной деятельности (пения, игры на музыкальных инструментах, музыкально-ритмических движений и др.).

В методике организации процесса слушания музыки неоднократно подчеркивалась необходимость создания условий общения учащихся с миром музыки, выстраивания диалога с ее автором, исполнителем [1]. Разные авторы по-разному определяют процесс организации общения учащегося с миром музыки. Е. В. Николаева определяет «общение учащегося с миром музыки» через расширение слушательского опыта детей, приобщение к различным музыкальным стилям [1]. А. А. Пиличякас предлагает форму квазидialogа с композитором или исполнителем относительно интерпретации музыкального произведения [12]. Л. И. Уколова и Ли Хай характеризуют процесс общения с музыкой через «обмен энергиями», чувствами, состояниями другого человека, переданными в музыке посредством движения [21] и др.

Таким образом, восприятие музыкального произведения слушателем характери-

зуются субъективностью переживания музыкальных образов, глубиной их осмысления, способностями слушателя к внутреннему диалогу с автором, исполнителем и самим собой и зависит от его экзистенциального опыта и уровня музыкально-слушательской культуры.

В методике общего музыкального образования разными авторами выделяются разные этапы организации восприятия музыки на уроке, а также методы взаимодействия учителя и учащихся, отвечающие задачам общего музыкального образования и направленные на формирование у учащихся личностного отношения к музыке, определения своей идентичности в музыкальном мире.

Так, Л. А. Безбородова выделяет следующие этапы:

- этап подготовки детей к восприятию музыки, характеризующийся актуализацией жизненного и музыкального опыта детей перед прослушиванием музыкального произведения, эмоциональной настройкой на слушание музыки;

- первоначальное ознакомление с музыкой, представление музыкального образа;

- последующее восприятие, связанное с чувствованием, вживанием в музыку;

- рефлексия, обсуждение с другими слушателями [3].

Выделенные автором этапы соответствуют логике организации слушания музыки как движения от актуализации жизненных ассоциаций учеников, через переживание чувств и эмоциональных состояний, к пониманию и переживанию музыкальных образов и рефлексии, как осознания нового духовного опыта.

Н. Л. Гродзенская обосновывает необходимость придерживаться схемы изучения произведения школьниками на уроке, сходной с формой «сонатного аллегро»: «сначала вступление (слово учителя), затем экспозиция (слушание произведения), затем разработка (анализ, разбор), потом реприза (слушание музыки на новом, более высоком сознательном и эмоциональном уровне) и кода – повторение, закрепление музыки в памяти» [8, с. 32]. Автор подчеркивает, что глубокое понимание музыки сопряжено с развитием способностей детей к пониманию и осмыслению выбора композитором средств музыкальной выразительности для создания музыкальных образов, развития музыкальной драматургии. Было отмечено, что анализ музыкального произведения способствует развитию музыкального слуха, что, в свою очередь, влияет на глубину понимания музыки.

Н. П. Шишлянникова и М. Е. Рогачева определили ряд вопросов, способствующих

активизации процесса слушания музыкального произведения, более глубокому восприятию и пониманию учениками замыслов композитора, его чувств, переживаний:

- «– Какие чувства и мысли возникли у Вас во время звучания музыки?»

- Что Вам вспомнилось, о чем подумалось?

- Какое было настроение у композитора, когда он сочинял эту музыку?»

- Было ли у Вас когда-нибудь такое настроение? Когда? В связи с чем?»

- Когда Вам захотелось бы еще раз услышать это произведение?»

- Что особенного сделал композитор, чтобы мы его поняли? Как этого достичь? (средства выразительности в единстве с разным содержанием).

- Как бы вы назвали это произведение?» [23].

Вопросы, заданные учителем, активизируют жизненный опыт детей, способствуют размышлению о музыке, анализу средств музыкальной выразительности, направленному на раскрытие содержания музыкального произведения.

Таким образом, традиционно методика общего музыкального образования определяет этапы организации слушания музыки непосредственно в классе с последующим обсуждением в диалоге с учителем и другими учениками. Ведущая роль учителя в этом процессе является необходимым условием организации общения учащихся с музыкой. Как отмечает Р. А. Куренкова, задача учителя заключается в том, чтобы «объяснить произведение, вычленив его ведущие идеи, раскрыть художественно-эстетическую структуру текста, сделать его понятным и тем самым ввести сознание ученика в определенную сетку принятых ценностно-мировоззренческих координат» [14, с. 124].

На наш взгляд, при таком подходе и соответственно такой методике теряются аутентичность восприятия музыки, индивидуальность вхождения в мир музыки, так как восприятие музыки отличается субъективностью, особой индивидуальностью переживания. Соответственно, встает вопрос: «Как найти методические приемы для сохранения возможности индивидуального восприятия и переживания музыкального произведения учащимся, активизации самоорганизации слушания музыки учащимися?».

По нашему мнению, необходимы методы и приемы, предвещающие обсуждение и анализ музыкального произведения в классе с учителем. Такой прием можно назвать «перевернутый класс», суть его заключается в том, что урок начинается не с рассказа учителя о творчестве композитора и его произведении, а с прослушивания самого

произведения с опорой на методы, активизирующие процесс личностного проживания музыкального произведения. В этой связи следует отметить методы, которые этому способствуют. Это *метод широких ассоциаций* (Б. М. Неменский), связанный с достройкой, домысливанием, фантазией, позволяющий слушателю быть интерпретатором музыкального произведения [18]; *метод размышления о музыке* (Д. Б. Кабалевский), направленный на развитие способности учащегося высказываться о характере музыки через беседу, диалог с учителем, рассказать о прослушанной вне урока музыки [13]; *метод художественных ассоциаций* (А. А. Мелик-Пашаев), направленный на развитие умений понять музыкальное произведение через аналогию с другими видами искусства [17]. Данные методы используются учителями музыки для активизации жизненных, музыкальных и художественных ассоциаций учеников, развития музыкального мышления обучающихся, способности к диалогу, интерпретации музыкального произведения и др. Признавая их значимость в музыкальном образовании, мы хотели бы подойти к проблеме слушания музыки со стороны обучающегося и предложить методику слушания музыки, основанную на технологическом принципе «перевернутый класс», для которой нужны методы самоорганизации восприятия музыки самим учеником, позволяющие ему обращаться к музыке в ее непосредственности звучания, без маркировки ее названия, автора, истории создания и др. Это даст ученику возможность постигать ее в непосредственном, более приближенном к его сознанию восприятии в процессе самостоятельного слушания. По нашему мнению, первоначальное впечатление – это исходная ступень, с которой начинается глубокое переживание и понимание музыки. Важно стремиться к тому, чтобы первоначальное восприятие музыки учеником было непосредственным, свободным и открытым. При этом необходимо зафиксировать, сохранить первоначальное впечатление музыкального произведения в сознании учащегося, с опорой на ассоциации с его личным индивидуальным опытом.

В связи с этим вызывает интерес работа Е. М. Плехановой, использующей в работе со студентами педагогического вуза методы сочинения о музыке, рефлексивных заданий, где анализируются высказывания студентов о музыке, изучаются их умения описывать музыкальные впечатления, способность раскрыть личностную позицию по отношению к музыке [19]. Автор выделяет различные уровни рефлексии: рефлексии музыкальных впечатлений, рефлексии

эмоциональных совпадений с замыслом автора, рефлексии информации и углубления информации, рефлексии обобщения.

С. А. Гильмановым проанализированы высказывания о музыке молодых людей, оказавшей на них сильное впечатление и запомнившейся на долгое время. Данному феномену было дано название «музыкальный импрессионизм – сконцентрированное во времени переживание, вызванное музыкой, вызывающее впечатление разной степени глубины, участвующее в формировании жизненного опыта и воздействующее на ценности, мотивы, отношения, поведение человека» [7, с. 55]. Были проанализированы 400 работ респондентов. Данные анализировались по эмоциональным и образным характеристикам переживания, по их временной локализации, по способам описания произведения и его исполнения, вызвавшего импрессионизм, по видам ситуации и обстоятельствам возникновения переживания, по точности воспоминаний, по значению и смыслу импрессионизма для респондента.

Был сделан вывод о том, что самые ранние впечатления о музыке основаны на психофизиологических механизмах, но уже в детском возрасте возможны впечатления на уровне понимания музыкальных образов. Импрессионистские отклики углубляются у людей, занимающихся музыкальной деятельностью (необязательно профессионально), системно и целенаправленно слушающих музыку, обсуждающих свои музыкальные впечатления с другими людьми. У этих слушателей импрессионистские отклики постепенно смещаются с внешних переживаний звука, тона, тембра в сторону осмысления музыкального произведения в его целостности, сопричастности с собой. Автор также делает вывод о том, что в системе общего музыкального образования необходимы методы, «когда учащийся не только переживает, но и активен в конструировании элементов текста, когда осуществляется соединение чувственности и смысла, в определенной мере осознано и реализовано в разных системах музыкального обучения и воспитания» [7, с. 64]. По мнению С. А. Гильманова, в подростковом возрасте учащиеся могут рефлексировать на предмет того, что их впечатляет в музыке, использовать свой язык в описаниях личностных переживаний. Это ведет подростков к осознанию своей индивидуальности, особенностей восприятия, музыкальных предпочтений, активизирует процесс самопознания и самопонимания.

Методология и методы исследования. В поиске методов слушания музыки, способствующих рефлексии музыкальных впечатлений и активизации пережива-

ния музыки необходимо опираться на философию музыки и музыкального образования как на методологию, определяющую субъекта восприятия музыки как со-автора и интерпретатора музыкального текста, приобретающего экзистенциальный опыт в процессе художественной коммуникации.

Среди методологических оснований организации процесса восприятия музыки, ведущих к саморефлексии процесса переживания и понимания музыки, прежде всего выделим *герменевтический подход и герменевтические основания в организации слушания музыки*, заключающегося в воспитании понимающего слушателя, обращенного к музыке как миру смыслов и переживаний на основе собственного экзистенциального опыта. При этом слушание музыки сопряжено с восприятием произведения в его целостности, с интонационно-смысловым пониманием музыки. Обогащение смыслами способствует становлению слушателя в диалогической позиции, стремлении высказаться, поделиться впечатлениями и переживаниями.

Данный подход опирается на ряд положений герменевтики как универсальной теории понимания. Это прежде всего работы Ф. Шлейермахера, который рассматривал понимание как постижение смысла текста, достигаемое в процессе его «грамматической» и «психологической» интерпретации, где грамматическое толкование связано с анализом самобытного в языке, а психологическое толкование – с идентичностью языка и мышления. В. Дильтей связывает понимание музыки с переживанием как опытом жизни, имеющим смысл и значение для самого субъекта. Он говорит о том, что музыка возможна только в ситуации присутствия субъекта, воспринимающего музыку в состоянии переживания длящегося настоящего, когда музыка потрясает душу подобно самой жизни, расширяет и возвышает ее [11]. Понимание искусства предполагает постижение сознания автора художественного произведения через изучение его творчества, жизни, переживаний. Жизненный мир автора становится понятным благодаря «вчувствованию», «вживанию» со стороны воспринимающего, преодолевающего свою предметность [11, с. 131].

Музыкальная герменевтика, представленная работами Г. Кречмара, А. Пирро, А. Шеринга, обосновывает подход к пониманию музыки как способу выражения человеческих чувств, страстей и аффектов [20]. В связи с этим у слушателей необходимо развивать музыкальную интуицию, чуткость, впечатлительность, способность к переживанию различных эмоциональных состояний. Облегчает понимание музыки

программность ее содержания. В связи с этим представители этого направления в герменевтике стремились найти скрытую литературную программу музыкального произведения, истолковывать музыку через язык поэзии и др.

Г. Г. Гадамер осуществил онтологический поворот в герменевтике, заключающийся в смещении акцента с методологии понимания, чем являлась герменевтика до Г. Г. Гадамера, в сторону онтологии, бытия как условия понимания. Он писал о необходимости пред-понимания, расширяющего границы понимания и делающего субъекта открытым для дальнейшего уточнения, корректировки своих представлений, ожиданий, знаний и т. п. [6]. По мнению Г. Г. Гадамера, герменевтика должна привести к достижению содержательного согласия: «понять означает, прежде всего, понять само дело и лишь во вторую очередь – выделить и понять чужое мнение в качестве такового» [5, с. 347].

Новый тип герменевтики (К. Дальхауз, Х. Эггерберхет, П. Фалтин) определяет подход к пониманию музыки как рациональному процессу [10; 20]. Этот подход основывается на определении музыки как особой реальности, особого способа бытия, не связанного с предметным миром. В связи с этим в организации слушания музыки важен интенциональный подход, характеризующийся направленностью сознания воспринимающего на музыку, стремлением к структурному слушанию, постижению ее драматургии. Данный тип герменевтики формировался под влиянием феноменологии Э. Гуссерля.

Понимание искусства как особого способа бытия свойственно для философии М. Хайдеггера. Художественное творение обладает вневременностью, способностью к сокрытости (утаиванию) и явленности истины, оно само может распаивать или утаивать мир. Все вещества (краски, звуки) и предметы обретают в художественном творении свое подлинное существование. Художественное творение обладает собственным бытием, не принадлежит миру, а наоборот, включает в себя мир, «оно воздвигает само себя в своем бытии, принуждая созерцателя пребывать в нем» [5, с. 109]. Художественное творение втягивает, увлекает в себя субъекта, требует от него напряжения, «делания» (деятельности). Наши эстетические переживания по поводу данного творения не имеют никакого значения, если мы остаемся в стороне от данного творения, если мы не способны войти в его пространство. Бытие, которое властвует в искусстве, должно захватить нас и унести в свое пространство. Искусство должно подарить нам

новый бытийный опыт [22]. Именно к такому состоянию и нужно стремиться в процессе слушания музыки.

Феноменологический подход в организации слушания музыки выражается в обращенности (интенциональности) сознания слушателя к эйдосам музыки, пребывании в состоянии переживания ее формы и рефлексии собственных ощущений, мыслей и образов. Осмысление переживаний музыки способствует актуализации экзистенциальных вопросов жизни, насыщению духовной силой, пониманию себя.

В своей феноменологической теории Э. Гуссерль характеризует переживание как «направленность – на», «занятие – чем», «выбор позиции – к», «постижение – чего», «страдание – от» – все это таит в своей сущности то, что все идет либо «от Я – туда», либо обратным направлением луча – к Я – сюда» [9, с. 112].

В связи с этим Э. Гуссерль вводит понятия ноэзиса и ноэмы, где для ноэзиса свойственно переживание физических (гилетических) свойств объекта (факта, явления), а ноэма связана с корреляционно-смысловыми конструктами переживания субъектом существования реальности. Таким образом, ноэтически-ноэматические акты характеризуются направленностью сознания, его интенциональностью, домысливанием, актуализацией в опыте, воображении и др. Феноменология определяет сознание как сферу бытия сущего, смысл которой заключается в переживании этого бытия как очевидности. Относительно музыкального бытия можно утверждать, что музыки вне сознания человека не существует, она живет в акте переживания, чувствования и осмысления.

Русский философ А. Ф. Лосев характеризует феномен музыки через переживание слушателем музыкального времени и музыкальной формы. В процессе своего исследования он делает вывод, что природа времени заключается в его субъективности и можно говорить о музыкальном времени, только если мы переживаем его: «время есть всегда ожидание, выслушивание, свершение ...» [15, с. 311]. Именно время в музыке есть длительность и становление числа, которое, в свою очередь, является переходом от одной сущности к другой. Время несет в себе числовые импульсы, и в каждом временном промежутке есть определенная счетность, определенное число. Музыка возникает только тогда, когда число перейдет во время, а время перейдет в движение. Таким образом, музыка – это искусство и числа, и времени, и движения. В связи с этим музыкальное мышление характеризуется способностью человека к восприятию музыкальных образов, стрем-

лением совершать движение вместе с музыкой, следить за ее развитием.

Особое внимание А. Ф. Лосев уделяет форме музыки. Именно форму он называет условием явленности музыки, выказывания себя в пространственно-физической форме [16]. Переживая музыкальную форму произведения, мы «вырываем его из пучины общего музыкального бытия как какую-то колоссальную струю, заранее ставим ей границы, каких нет в пучине, извне заковываем эту струю в эстетическую форму» [15, с. 252]. По А. Ф. Лосеву, музыкальное суждение – это «некое живое единство познавательных и переживательных энергий, вечно себя создающее и само себя утверждающее» [16].

Большой вклад в разработку феноменологического подхода в музыкальном образовании внесла Р. А. Куренкова [14]. Она определила феноменологические установки анализа музыкального произведения и его коренные отличия от традиционного анализа музыки. По ее мнению, феноменологический анализ музыки связан с процессуально-пространственной обращенностью слушателя к музыке, субъективностью его мышления, вовлеченностью в пространственно-временной поток музыки и глубины своего собственного музыкального сознания [14]. Именно феноменологический анализ музыки позволяет рассматривать музыку в пространстве сознания воспринимающего субъекта, выявить ее уникальность для человека как духовную практику.

Синергию герменевтики и феноменологии музыки мы характеризуем как возможность единения с музыкой, когда слушатель переживает музыкальное произведение как квинтэссенцию самой жизни и самых разных состояний человеческого духа. При этом в сознании слушателя музыка всегда «его музыка», которая звучит и развивается, наполняясь новыми смыслами. Именно в сознании слушателя музыка обретает свое содержание и становится музыкальной реальностью. Глубинный характер переживания музыки проявляется в преодолении отчуждения, обращенности к музыкальному произведению, вхождении в мир музыки, со-участии в музыкальном действии, в рефлексии, проявляющейся в умении слушателя сделать переживания предметом своих наблюдений. Таким образом, слушатель живет в самом акте своего эстетического переживания как абсолютно-го бытия, в обращенности к музыке и к своему переживанию ее.

Отсюда следует, что в методике слушания музыки необходимы методы самонаблюдения, самоописания, способствующие открытости сознания воспринимающего музыку субъекта, а также феноменологиче-

ские инструменты: интенциональность, ноэматическое восприятие музыки, идеация и рефлексия.

Мы предлагаем методику ценностно-рефлексивного восприятия музыки, включающую в себя три этапа: этап встречи с музыкой «Я и музыка», этап вживания, вчувствования «Музыка во мне», этап рефлексии «Я в музыке».

Опишем дескрипторы, выражающие наиболее существенные отношения слушателя с музыкальной реальностью, помогающие ему войти в мир музыки, обрести личностные смыслы, определить свою идентичность в музыкальном мире, а также методы и формы деятельности, активизирующие эти процессы. Поскольку речь идет о процессе самоорганизации слушания музыки, мы понимаем под дескрипторами «шаги» ученика, позволяющие ему продвигаться в процессе глубинного понимания и переживания музыки.

Начальный этап, этап встречи с музыкой «Я и музыка». Данный этап связан с обращенностью сознания слушателей к музыкальному произведению, стремлением за музыкальным звуком выявить музыкальные смыслы, содержание, жизнь другого сознания и его «музыкальное послание» слушателям.

Дескрипторами служат следующие речевые формы, требующие индивидуально-смыслового наполнения со стороны самого ученика:

- Я воспринимаю музыку...
- Она мне является...
- Я иду к ней навстречу...
- Я встречаю ее...
- Я предчувствую ее развитие...

Задача учителя заключается в том, чтобы создать атмосферу приглашения к музыке, анонсируя музыкальное произведение как событие, которое может случиться, произойти. Необходимо предложить ученикам для самостоятельного прослушивания музыкальные произведения, которые могут их волновать, развивать их музыкальность, которые «проникают сразу в душу», минуя рациональность мышления. На данном этапе является уместным не давать ученикам информацию о композиторе, названии произведения, жанре музыки, истории его создания, культурной эпохе. Это способствует «явленности» музыки, ее очевидности, открытости, непосредственности для восприятия учеников. Наиболее эффективным является метод широких ассоциаций, воплощенный в следующих формах само-описания: эссе о музыке, ведение дневниковых записей «Моя встреча с музыкой, как я ее услышал», «Музыка рассказала мне о...», «Я предчувствовал такое развитие му-

зыки...», а также подбор поэтических или художественных иллюстраций, отражающих субъективное восприятие музыкального произведения. Ученики рассказывают о своих первоначальных впечатлениях, высказывают предположения об идее композитора, его душевных переживаниях, о содержании музыкального произведения.

Задача *этапа «Я и музыка»* состоит в принятии музыкального произведения как «послания» и требует от воспринимающего открытости, интуиции, предчувствия развития музыки, целостности восприятия.

Этап вживания, вчувствования «Музыка во мне». Данный этап связан с удерживанием в сознании музыкального произведения, поиском личностных смыслов и определением значимости музыкального произведения для себя.

Дескрипторами на данном этапе выступают следующие речевые формы:

- Я мыслю и переживаю музыку...
- Я думаю о музыке...
- Я пропеваю музыку...
- Я снова и снова слушаю музыку...
- Я каждый раз нахожу в ней новые смыслы...

На наш взгляд, приемлемой формой на данном этапе является ведение дневниковых записей «Я размышляю о музыке», где бы слушателем фиксировались поток мыслей и субъективных переживаний музыки и ее интерпретация. Данные записи позволят слушателю вновь и вновь обращаться к данному произведению, фиксировать изменения своего мышления и переживания музыки в течение многократных прослушиваний. Именно сам слушатель может изменять условия восприятия музыкального произведения, обращаясь к разным исполнителям, интерпретациям, оркестровкам и др. Здесь есть возможность сравнения различных исполнений одного и того же музыкального произведения и выбора наиболее близкого себе. Важным аспектом высказываний учащихся о музыке является описание того, как изменялись их переживания от одного прослушивания к другому, в разных жизненных обстоятельствах и почему им хотелось вновь возвращаться к данной музыке.

Самонаблюдение в процессе восприятия музыки способствует желанию ученика рассказать о музыке, поделиться впечатлениями, узнать мнение об этой музыке других. В связи с этим методом активизации процесса ценностного отношения к музыке является метод самопрезентации. Самопрезентация имеет признаки нарратива, т. е. рассказа о себе, своей истории, связывающей субъекта и музыку через переживания, фантазию, воображение самого субъекта.

Задача *этапа «Музыка во мне»* заклю-

чается в поиске личностных смыслов и определении значимости музыкального произведения для себя.

Этап рефлексии «Я в музыке». Данный этап связан с вовлеченностью ученика в переживание музыкального произведения, отстраненностью от предметного мира и погружением в мир смыслов и переживаний. Дескрипторами на данном этапе выступают следующие речевые формы:

- Я вспоминаю музыкальное произведение...
- Я воспринимаю музыку в своем сознании...
- Я ожидаю развития музыки...
- Я буду воспринимать эту музыку...
- Музыка – душа моя...

Накопление опыта слушания музыки позволяет выделять из прослушанных произведений те, которые стали «второй натурой», т. е. звучащие в памяти самого слушателя, получающие свою новую жизнь в его сознании. Так, смысловые отношения перерастают в отношения, когда сам человек может мыслить музыкальными образами, создавать внутреннее звучание музыки в своем сознании.

По нашему мнению, на данном этапе эффективными методами являются сочинения на темы «Музыка, которая помогает мне жить», «Я узнал многое о себе, и в этом мне помогла музыка», а также метод «сочинения» музыки, исходя из самостоятельного выбора учеником средств музыкальной выразительности, использование возможностей нейросети в генерировании музыки по ее описанию.

Задача этапа «Я в музыке» связана с развитием способности к определению ценностного значения музыки для самого себя, идентификации и самоопределению в мире музыки, выявлению близкого себе.

Заключение. Таким образом, нами разработана методика ценностно-рефлексивного слушания музыки, цель которой – активизация процесса переживания

музыкального произведения через *саморефлексию* эмоционально-чувственных состояний, *актуализацию экзистенциального опыта*, через *нарратив (рассказ о себе)*, связывающий слушателя с музыкальным произведением, *самопрезентацию* в процессе художественной коммуникации с другими. Предложены дескрипторы (речевые словоформы), помогающие в самоописании личностных переживаний на разных этапах восприятия музыкального произведения и самоопределении в мире музыки.

Следует отметить, что слушание музыки и общение с ней в рамках данной методики выходит за пределы школьного урока, делает современное общее музыкальное образование открытым образовательным пространством, формируемым самим обучающимся, что в определенной степени соответствует современной педагогической технологии «перевернутый класс». Систематическое слушание, многократное обращение к одному произведению, наделяние музыки собственными смыслами и переживаниями, схватывание единого потока переживания и его выражение через нарратив, рассказ позволяют приблизить интуитивное чувствование к осознанному ценностно-рефлексивным формам понимания музыки, что расширяет творческий потенциал личности, способствует самопознанию и самопониманию личности.

Ограничения. Данная методика ценностно-рефлексивного слушания музыки используется по принципу дополнительности к традиционным методикам организации слушания музыкального произведения на уроке. Методика ценностно-рефлексивного слушания музыки направлена на фиксацию учеником первых впечатлений в процессе слушания и восприятия музыкального произведения, активизацию наблюдения за собственными чувствами и оценками и на получение знаний о себе в процессе художественной коммуникации с другими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с. – Текст : непосредственный.
2. Алиев, Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учебное пособие для студентов музыкальных факультетов педвузов / Ю. Б. Алиев. – М. : ИЦ «Академия», 2002. – 416 с. – Текст : непосредственный.
3. Безбородова, Л. А. Теория и методика музыкального образования : учеб. пособие / Л. А. Безбородова. – М. : Прометей, 2014. – 387 с. – Текст : непосредственный.
4. Беляева, Л. А. Философия музыкального образования: синергия герменевтики и феноменологии / Л. А. Беляева, И. Г. Чугаева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 5. – С. 19–26.
5. Гадамер, Г. Г. Актуальность прекрасного : пер. с нем. / Г. Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 367 с. – Текст : непосредственный.
6. Гадамер, Г. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики : пер. с нем. / Г. Г. Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с. – Текст : непосредственный.
7. Гильманов, С. А. Музыкальный импрессионизм как психолого-педагогический феномен / С. А. Гильманов. – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2015. – № 4. – С. 53–66.

8. Гродзенская, Н. Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. – М. : Просвещение, 1969. – 76 с. – Текст : непосредственный.
9. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии феноменологической философии. Книга первая. Общее введение в чистую феноменологию / Э. Гуссерль. – URL: https://royallib.com/book/gusserl_edmund/idei_k_chistoy_fenomenologii_i_fenomenologicheskoy_filosofii_kniga_1.html (дата обращения: 26.05.2024). – Текст : электронный.
10. Демченко, Г. Ю. Художественная герменевтика: веки эволюции / Г. Ю. Демченко. – Текст : электронный // Российская академия естествознания. – 2009. – № 10. – С. 86–88. – URL: <https://naturalsciences.ru/ru/article/view?id=13136> (дата обращения: 26.05.2024).
11. Дильтей, В. Категории жизни / В. Дильтей. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 1995. – № 10. – С. 129–143.
12. Дробжев, Д. В. Феномен диалога в теории и практике общего музыкального образования / Д. В. Дробжев. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 5 (178). – С. 115–123.
13. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 2005. – 224 с.
14. Куренкова, Р. А. О некоторых «точках» феноменологического метода в исследовании восприятия музыкального произведения / Р. А. Куренкова. – Текст : непосредственный // Феноменологические исследования. Обзор философских идей и тенденций. – 1998. – № 2. – С. 114–128.
15. Лосев, А. Ф. Из ранних произведений / А. Ф. Лосев. – М. : Правда, 1990. – 647 с. – Текст : непосредственный.
16. Лосев, А. Ф. Очерк о музыке / А. Ф. Лосева. – URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/Л/losev-aleksej-fedorovich/forma---stilj---virazhenie/7> (дата обращения: 26.05.2024). – Текст : электронный.
17. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей / А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Адашкина, Г. Н. Кудина [и др.]. – Дубна : Феникс плюс, 2009. – 272 с. – Текст : непосредственный.
18. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания : кн. для учителя / Б. М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с. – Текст : непосредственный.
19. Плеханова, Е. М. Музыкально-личностное развитие студентов педагогического вуза в процессе приобщения к музыкально-просветительской деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Плеханова, Елена Мефодьевна. – Красноярск, 2007. – 28 с.
20. Пылаев, М. Е. Вопросы музыкальной логики в работах Карла Дальхауза / М. Е. Пылаев. – Текст : непосредственный // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2014. – № 3. – С. 244–247.
21. Уколова, Л. И. Восприятие музыкального произведения как особая форма эстетической и эмоциональной деятельности детей / Л. И. Уколова, Ли Хай. – Текст : непосредственный // Искусство и образование. – 2016. – № 5. – С. 98–105.
22. Хайдеггер, М. Исток художественного творения / М. Хайдеггер. – М. : Академический Проект, 2008. – 528 с. – Текст : непосредственный.
23. Шишлякова, Н. П. Музыка – язык общения на уроках в школе / Н. П. Шишлякова, М. Е. Рогачева. – Текст : непосредственный // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 3. – С. 176–179.

REFERENCES

1. Abdullin, E. B., Nikolaeva, E. V. (2004). *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]. Moscow, Akademiya. 336 p.
2. Aliev, Yu. B. (2002). *Metodika prepodavaniya muzyki v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [Methods of Teaching Music in General Education Institutions]. Moscow, ITs «Akademiya». 416 p.
3. Bezborodova, L. A. (2014). *Teoriya i metodika muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory and Methodology of Music Education]. Moscow, Prometei. 387 p.
4. Belyaeva, L. A., Chugaeva, I. G. (2023). *Filosofiya muzykal'nogo obrazovaniya: sinergiya germenevtiki i fenomenologii* [Philosophy of Music Education: Synergy of Hermeneutics and Phenomenology]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 19–26.
5. Gadamer, G. G. (1991). *Aktual'nost' prekrasnogo* [The Relevance of the Beautiful]. Moscow, Iskustvo. 367 p.
6. Gadamer, G. G. (1988). *Istina i metod: Osnovy filosofskoi germenevtiki* [Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics]. Moscow, Progress. 704 p.
7. Gilmanov, S. A. (2015). *Muzykal'nyi impressing kak psikhologo-pedagogicheskii fenomen* [Musical Impressing as a Psychological and Pedagogical Phenomenon]. In *Muzykal'noe iskustvo i obrazovanie*. No. 4, pp. 53–66.
8. Grodzenskaya, N. L. (1969). *Shkol'niki slushayut muzyku* [Students Listen to Music]. Moscow, Prosveshchenie. 76 p.
9. Gusserl, E. *Idei k chistoi fenomenologii fenomenologicheskoi filosofii. Kniga pervaya. Obshchee vvedenie v chistuyu fenomenologiyu* [Ideas for the Pure Phenomenology of Phenomenological Philosophy. The First Book. A General Introduction to Pure Phenomenology]. URL: https://royallib.com/book/gusserl_edmund/idei_k_chistoy_fenomenologii_i_fenomenologicheskoy_filosofii_kniga_1.html (mode of access: 26.05.2024).
10. Demchenko, G. Yu. (2009). *Khudozhestvennaya germenevtika: vekhi evolyutsii* [Artistic Hermeneutics: Milestones of Evolution]. In *Rossiiskaya akademiya estestvoznaniya*. No. 10, pp. 86–88. URL: <https://naturalsciences.ru/ru/article/view?id=13136> (mode of access: 26.05.2024).
11. Diltey, V. (1995). *Kategorii zhizni* [Categories of Life]. In *Voprosy filosofii*. No. 10, pp. 129–143.

12. Drobzhev, D. V. (2023). Fenomen dialoga v teorii i praktike obshchego muzykal'nogo obrazovaniya [The Phenomenon of Dialogue in the Theory and Practice of General Music Education]. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 5 (178), pp. 115–123.
13. Kabalevsky, D. B. (2005). *Kak rasskazyvat' detyam o muzyke* [How to Tell Children about Music]. Moscow, Prosveshchenie. 224 p.
14. Kurenkova, R. A. (1998). O nekotorykh «tochkakh» fenomenologicheskogo metoda v issledovanii vospriyatiya muzykal'nogo proizvedeniya [About Some “Points” of the Phenomenological Method in the Study of the Perception of a Musical Work]. In *Fenomenologicheskie issledovaniya. Obzor filosofskikh idei i tendentsii*. No. 2, pp. 114–128.
15. Losev, A. F. (1990). *Iz rannikh proizvedenii* [From Early Works]. Moscow, Pravda. 647 p.
16. Losev, A. F. *Oчерк о музыке* [An Essay about Music]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/L/losev-aleksej-fedorovich/forma---stilj---virazhenie/7> (mode of access: 26.05.2024).
17. Melik-Pashaev, A. A., Adaskina, A. A., Kudina, G. N. et al. (2009). *Metodiki issledovaniya i problemy diagnostiki khudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detei* [Research Methods and Problems of Diagnostics of Artistic and Creative Development of Children]. Dubna, Feniks plyus. 272 p.
18. Nemensky, B. M. (1987). *Mudrost' krasoty: o probleme esteticheskogo vospitaniya* [The Wisdom of Beauty: On the Problems of Aesthetic Education]. 2nd edition. Moscow, Prosveshchenie. 255 p.
19. Plekhanova, E. M. (2007). *Muzykal'no-lichnostnoe razvitie studentov pedagogicheskogo vuza v protsesse priobshcheniya k muzykal'no-prosvetitel'skoi deyatel'nosti* [Musical and Personal Development of Students of a Pedagogical University in the Process of Familiarization with Musical and Educational Activities]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk. 28 p.
20. Pylaev, M. E. (2014). Voprosy muzykal'noi logiki v rabotakh Karla Dal'khauza [Questions of Musical Logic in the Works of Karl Dahlhaus]. In *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. No. 3, pp. 244–247.
21. Ukolova, L. I., Lee, H. (2016). Vospriyatie muzykal'nogo proizvedeniya kak osobaya forma esteticheskoi i emotsional'noi deyatel'nosti detei [The Perception of a Musical Work as a Special Form of Aesthetic and Emotional Activity of Children]. In *Iskusstvo i obrazovanie*. No. 5, pp. 98–105.
22. Heidegger, M. (2008). *Istok khudozhestvennogo tvoreniya* [The Source of Artistic Creation]. Moscow, Akademicheskii Proekt. 528 p.
23. Shishlyakova, N. P., Rogacheva, M. E. (2016). Muzyka – yazyk obshcheniya na urokakh v shkole [Music is the Language of Communication in the Classroom at School]. In *Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal «Innovatsionnaya nauka»*. No. 3, pp. 176–179.